



65

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 65, noviembre de 2021

1. Carta de las Directoras	5
2. Noticias de ASELE	6
Informe de la Junta Directiva	6
Informe de Tesorería	12
Estado de Tesorería	13
3. Informes de ELE en el mundo	15
Jose Antonio Jódar-Sánchez, <i>La enseñanza de español como lengua extranjera en el estado de Nueva York</i>	15
Vicente Alcañiz Buceta, <i>La enseñanza del léxico en Japón</i>	25
4. Artículo de fondo	31
Susana Madinabeitia Manso, <i>Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE</i>	31
5. Revisión de la literatura científica	45
Erik Garabaya Casado, <i>La pedagogía del español como lengua de herencia en Estados Unidos: qué es, qué características tienen los alumnos y por qué se diferencia de la enseñanza de EL2</i>	45
6. Para la clase de Español	53
Begoña González Afuera, <i>Dictogloss: Una nueva forma de enseñar español con dictados</i>	53
Margarita Robles Gómez, <i>Español de la Diplomacia. Propuesta de unidad didáctica: La Monarquía española y la entrega de cartas credenciales</i>	65
7. Entrevista a Leonor Acuña y Claudia Fernández Silva	79
8. Reseñas	87
9. Novedades bibliográficas	103
10. Normas de publicación	113

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

Javier Muñoz-Basols
Universidad de Oxford, Reino Unido

Vicepresidenta

Mara Fuertes Gutiérrez
The Open University, Reino Unido

Secretario

Antoni Nomdedeu Rull
Universitat Rovira i Virgili, España

Tesorero

Paco Jiménez Calderón
Universidad de Extremadura, España

Vocal de Comunicación

María del Carmen Méndez Santos
Universidad de Alicante, España

Vocal de Publicaciones

Elisa Gironzetti
Universidad de Maryland, Estados Unidos

Vocal de Internacionalización

Marta Saracho Arnáiz
Politécnico do Porto, Portugal

Vocal de Sede

Matteo de Beni
Università degli Studi di Verona, Italia

BOLETÍN

Directora

Elisa Gironzetti
Universidad de Maryland, Estados Unidos

Directora

María del Carmen Méndez Santos
Universidad de Alicante, España

Comité editorial

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo, España

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo, España

Dolores Soler-Espiauba

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

1. El *Boletín de ASELE* se publica dos veces al año, en mayo y en noviembre.
2. Todos los socios están invitados a enviar sus colaboraciones para cualquiera de las secciones del *Boletín*.
3. Salvo excepciones, la extensión máxima de los textos será la siguiente:
 - Informes de ELE en el mundo: entre 500 y 1500 palabras.
 - Artículos de fondo: 7500 palabras, sin contar las figuras y la bibliografía.
 - Revisión de literatura científica: 3000 palabras.
 - Propuestas didácticas para la clase de español: 7500 palabras sin contar las figuras, fichas complementarias y bibliografía.
 - Reseñas: 2500 palabras.
4. Los textos deberán enviarse en Word (Times New Roman, 12 pt.).
5. La dirección del *Boletín* se reserva el derecho de publicar las colaboraciones, así como de resumirlas o extractarlas cuando lo considere oportuno.
6. El *Boletín* acepta publicidad sobre materias relacionadas con los fines de ASELE. Los interesados pueden solicitar información sobre tarifas y condiciones.
7. En todo caso, tanto los colaboradores como los anunciantes deben de tener en cuenta que el número de mayo se cierra el 15 de abril y el de noviembre, el 15 de septiembre.
8. Al final del *Boletín* se pueden consultar las Normas de presentación de colaboraciones para su edición en el *Boletín de ASELE*. También puede ampliarse esta información en: <http://www.aselered.org/boletines>

EDITA



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

Fotografía portada: Luke Stackpoole en Unsplash
<https://unsplash.com>

CORRESPONDENCIA

BOLETÍN DE ASELE
boletin@aselered.org

Carta de las Directoras

Queridas socias y queridos socios:

Desde ASELE, queremos cerrar este año tan complicado, y que esperemos nos haya acercado un poco más al final de esta pandemia, con una excelente y diversa selección de trabajos sobre la enseñanza del español como segunda lengua, lengua extranjera y lengua de herencia.

Agradecemos el esfuerzo y la dedicación de todas aquellas personas que nos han enviado sus trabajos y puntualmente revisado y corregido los mismos. Asimismo, agradecemos su participación a todas las personas que se reunieron virtualmente en el primer congreso de ASELE celebrado en línea, que fue posible gracias al trabajo del equipo de la Universidad de León, bajo la guía de la Dra. Milka Villayandre. Muchos de los trabajos que se incluyen en este Boletín son el fruto del trabajo, conversaciones y conexiones establecidas durante dicho congreso.

Todo este empeño ha tenido sus frutos en las páginas de este número del Boletín. En la sección de *Informes de ELE en el mundo* contamos con la contribución de Vicente Alcañiz Buceta sobre la situación de la enseñanza de EL2/LE Japón y la de José Antonio Jódar Sánchez en el estado de Nueva York. En las fotos que ilustran las páginas del Boletín, podéis apreciar algunos de los lugares más emblemáticos de la Gran Manzana.

En la sección de *Artículos de fondo*, Susana Madinabeitia Manso presenta los fundamentos teóricos y los resultados de una intervención en el aula centrada en el uso de un modelo de evaluación dinámica para favorecer y estimular la colaboración y la participación de los estudiantes. En el apartado *Revisiones de literatura científica*, Erik Garabaya Casado ofrece una panorámica sobre las características y los desafíos vinculados con la enseñanza del español como lengua de herencia en Estados Unidos.

En *Para la clase de español*, os ofrecemos dos propuestas didácticas: una de Begoña González Afuera sobre el uso de dictogloss y otra de Margarita Robles Gómez en la que se presenta una unidad didáctica para un curso de Español de la Diplomacia.

La Entrevista incluida en este Boletín fue realizada por Susana Pastor, nuestra querida expresidenta, a Leonor Acuña y Claudia Fernández Silva, ambas profesoras de la Facultad de Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ahí, las tres expertas de EL2/LE conversan y nos dan a conocer la realidad de la enseñanza de ELSE en Argentina y América Latina.

Por último, como siempre, encontraréis las novedades bibliográficas del sector editorial y también unas reseñas críticas sobre las últimas publicaciones de manuales didácticos y monografías de investigación.

Esperamos que este Boletín sea de vuestro interés. Os recordamos que el envío de contribuciones está abierto durante todo el año y que a partir de diciembre ya estaremos evaluando y revisando propuestas para el Boletín de mayo 2022. No queremos terminar esta carta sin recordaros que el plazo de presentación de los premios ASELE-Routledge y ASELE para tesis doctorales, así como los de trabajos de fin de máster, están abiertos hasta el 15 de julio. Los envíos en ambos casos se deben realizar a través del [formulario disponible en nuestra web](#).

Sin más nos despedimos hasta el siguiente Boletín de mayo y os deseamos lo mejor para este final de año.

ELISA GIRONZETTI
MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS
Directoras del Boletín de ASELE

INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

Durante el último año, la Junta Directiva de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) ha seguido trabajando en la consolidación de iniciativas para mantener el contacto con sus socios/os y crear recursos que sean de interés para el ámbito de ELE. Prueba de ello es la buena acogida que ha tenido el BOSELE (Boletín Electrónico de ASELE). Publicado por primera vez en diciembre de 2017, se trata de un Boletín bimestral con noticias y otras informaciones de interés sobre el mundo del ELE. Cualquier persona interesada en difundir sus publicaciones recientes puede ponerse en contacto en la siguiente dirección: boseleboletin@aselered.org.

Asimismo, el calendario ELE de ASELE, al que se puede acceder desde la portada de la página web de la Asociación (<http://www.aselered.org/calendario-ele>), es un valioso recurso de visita obligada para mantenerse informado sobre los eventos que tienen lugar en relación con la enseñanza y aprendizaje del español como LE/L2.

El Boletín bianual, publicado en mayo y noviembre, es también una publicación de referencia para el ámbito del español. Incluye informes sobre la enseñanza del español en diferentes países, por lo que animamos a las/os socias/os a que consulten las secciones de las que consta la publicación y a que se pongan en contacto con las editoras sobre posibles contribuciones futuras.

ASELE cuenta también con un canal de YouTube, en donde se han albergado en abierto todas las grabaciones de las ponencias plenarias y de la mesa redonda del 30.º Congreso Internacional de Oporto 2019. El canal se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/channel/UCwtkGqsmAPpXpndpyn4ZXvQ>.

I. PATRONATO DEL INSTITUTO CERVANTES

a) Celebración de la reunión del Patronato del Instituto Cervantes 2021

El pasado 18 de octubre de 2021 tuvo lugar en el Palacio de El Pardo (Madrid) la reunión anual del Patronato del Instituto Cervantes, a la que acudió nuestro presidente, Javier Muñoz-Basols. La sesión fue presidida por los Reyes de España y asistieron a la misma Pedro Sánchez como presidente ejecutivo y los ministros de Educación, Pilar Alegría, y de Cultura, Miquel Iceta. En el año en el que se cumple el 30.º aniversario de su creación, el director del Cervantes, Luis García Montero, presentó el balance del curso 2020-2021 y avanzó los retos principales que aborda de cara a los próximos años.

Asistieron al Palacio de El Pardo, entre otros patronos, el director de la Real Academia Española, Santiago Muñoz Machado; los premios Cervantes Sergio Ramírez e Ida Vitale; el presidente de la Academia de Cine, Mariano Barroso; el secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española, Francisco Javier Pérez; los rectores de las universidades de Salamanca, Granada y Nacional Autónoma de México (UNAM); los responsables de Centro Cultural Inca Garcilaso (Perú) y del Instituto Caro y Cuervo (Colombia), así como los presidentes de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y del Foro de Marcas Renombradas Españolas.

Don Felipe entregó además el Premio «Ñ» en su primera edición a Barbara Fuchs, profesora de la Universidad de California (UCLA, en Los Ángeles), autora de numerosos libros y fundadora de una iniciativa para el conocimiento del Siglo de Oro español.

Fuente: Página web del Instituto Cervantes. Se incluye a continuación el discurso del Presidente de ASELE.

b) *Intervención del Presidente de ASELE. Reunión del Patronato del Instituto Cervantes*

**Intervención de Javier Muñoz-Basols,
Presidente de ASELE
Reunión del Patronato del Instituto
Cervantes**

18 de octubre de 2021

Distinguidas autoridades y miembros del Patronato del Instituto Cervantes:

Me gustaría dar las gracias a SS.MM. los Reyes, al Presidente del Gobierno, al resto de autoridades y distinguidos miembros del Patronato por su presencia y, muy especialmente, al Director de la Institución, Luis García Montero y a la Secretaria General, Carmen Noguero Galilea, por su amable invitación.

Es un doble orgullo formar parte del Patronato del Instituto Cervantes: como Presidente de ASELE, en primer lugar, y como hispanista y profesor de la Universidad de Oxford, institución a la que en años recientes han honrado con su visita SS.MM. los Reyes, el Presidente del Gobierno, el Director del Instituto Cervantes y la Secretaria General, y cuyo primer catedrático “Alfonso XIII” de español fue uno de los hispanistas más internacionales y polifacéticos: Salvador de Madariaga.

Para ASELE, es un verdadero honor formar parte del Patronato de “la Institución que ha dado sentido a nuestra profesión”: la de las y los profesionales del español, sector en el que un 74% de las personas que se dedican a la enseñanza de nuestra lengua en el mundo son mujeres¹. ASELE, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, se funda en 1987 y cuenta con unos 800 miembros repartidos por 62 países en los cinco continentes. La asociación integra a profesionales que trabajan con una misma materia prima con diversos nombres: el español, el castellano, la lengua española.

Ha sido este sector, el de la enseñanza de la lengua, con un enorme potencial y en continuo auge, uno de los más castigados por la pandemia por su dependencia de la enseñanza presencial. A medida que nos recuperamos de sus efectos, es este el mejor momento para colaborar y liderar iniciativas que identifiquen nuevas oportunidades laborales.

Estas oportunidades no solamente se limitan al aprendizaje de la lengua, sino que “se nutren de la misma materia prima”, el español, e incluyen ámbitos tan diversos y transdisciplinares como: la inteligencia artificial, las empresas de nueva creación o *start-ups*, el ámbito editorial y del periodismo, la minería de datos lingüísticos, el uso de la lengua en el mundo del arte y la cultura, y en las misiones de paz. Pese a todos estos sectores y oportunidades potenciales en torno al idioma, seguimos sin contar con un espacio común en el que se aglutine y se busque todo ese talento.

De ahí mi ruego, que trabajemos en esta dirección y, por lo tanto, en la creación de dicho espacio desde el que se monitorice la evolución del mercado laboral del español —sobre el que seguimos sin tener suficientes datos— pero en el que sabemos que existe una alta precariedad y donde solamente el 42% de profesionales del español a escala global gozan de un contrato estable².

El Instituto Cervantes es el mayor referente en formación, pero la pandemia nos ha enseñado lo importante que es también la empleabilidad y, por lo tanto, la inserción laboral de todo ese talento múltiple. Si somos capaces de identificar estas oportunidades, aprovecharemos al máximo este nuevo escenario digital y del teletrabajo, y descubriremos el verdadero potencial de nuestra lengua.

Muchas gracias.

JAVIER MUÑOZ-BASOLS
Presidente de ASELE
www.aselered.org

1. Muñoz-Basols, J., A. Rodríguez Lifante y O. Cruz Moya. 2017. “Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos”. *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 1-34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>.

2. “Solo el 42,4 % de los docentes de español en el mundo tiene contrato fijo”. *La Vanguardia* 04/12/2017. <https://www.lavanguardia.com/local/sevilla/20171204/433417019117/solo-el-424-de-los-docentes-de-espanol-en-el-mundo-tiene-contrato-fijo.html>.

2. 31.ER CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE - LEÓN 2021

La Universidad de León (España) acogió el 31.er Congreso Internacional de ASELE del 1 al 3 de septiembre de 2021. A lo largo de estos tres días, más de 300 especialistas de Alemania, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Cuba, Chile, Costa Rica, EE.UU., Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Francia, Grecia, La India, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, México, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rusia, Suecia, Suiza y Turquía debatieron acerca de la creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2/LH. Las comunicaciones presentadas, organizadas en torno a los tres ejes temáticos del congreso (“Creatividad en la enseñanza y el aprendizaje del español LE/L2”; “Innovación educativa en la enseñanza del español LE/L2”; “Diversidad en la enseñanza y el aprendizaje del español LE/L2”), se centraron en áreas como la diversidad lingüística, la digitalización, la interculturalidad, la enseñanza del léxico o la formación de profesores, entre otras.

Hubo presentaciones institucionales con representación de la Real Academia Española, con el Dr. Salvador Gutiérrez Ordóñez, del Instituto Confucio de la Universidad de León, con el Dr. Óscar Fernández Álvarez, y de la Fundación Sierra Pembley, con el Dr. Mario de la Fuente García, y también talleres ofrecidos por las editoriales EnClave-ELE, Difusión, SGEL, Edinumen, Edelsa/Anaya y la escuela online, ELE Internacional. El evento contó asimismo con cuatro excepcionales conferencias plenarias, a cargo de la Dra. Jennifer Leeman, la Dra. Yu Man, la Dra. Rosina Márquez-Reiter y el Dr. Alberto Bruzos, y una mesa redonda sobre la enseñanza del español a emigrantes, con la participación del Dr. Mario de la Fuente García, la Dra. Susana Martín Leralta y la Dra. Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla.

Desde la Junta Directiva de ASELE, quisiéramos dar la enhorabuena y expresar nuestro agradecimiento más afectuoso al comité organizador del congreso, en especial a su presidenta,

la Dra. Milka Villayandre Llamazares, y a todo su equipo, por el esfuerzo, la generosidad, la paciencia y la maestría con que abordaron la organización de este encuentro y por el cariño con el que nos acogieron virtualmente desde León durante estos tres intensos días. La organización se pondrá en contacto próximamente con las personas que presentaron su comunicación sobre la publicación derivada del congreso. Dicho volumen temático, con una selección de los trabajos presentados en este encuentro, constituirá a todas luces un volumen de referencia para la disciplina.

3. ASAMBLEA GENERAL ORDINARIA DE SOCIOS/AS DE ASELE

a) Renovación de cargos y nuevos nombramientos

Este año correspondía renovar los cargos de presidente/a, vocal de publicaciones y vocal de comunicación. El pasado 3 de septiembre de 2021, durante la Asamblea General Ordinaria de ASELE, se aprobó por asentimiento, por un lado, la renovación de cargos de la Junta Directiva que correspondían, quienes manifestaron su interés en hacerlo:

- Javier Muñoz-Basols (University of Oxford, Reino Unido) como presidente de la asociación;
- Elisa Gironzetti (University of Maryland, EE.UU.) como vocal de publicaciones de la asociación;
- María del Carmen Méndez Santos (Universidad de Alicante, España) como vocal de comunicación de la asociación.

Por otro lado, correspondía también cubrir la plaza vacante en el cargo de vicepresidente/a. Dado que el anterior vicepresidente de la junta, Jesús Fernández González, tuvo que dejar de desempeñar sus funciones en el seno de esta Asociación porque fue nombrado consejero de Educación en la Embajada de España en Estados Unidos y Canadá, se procedió con la presentación de la única candidatura recibida, en fecha

y forma, para la vicepresidencia de la asociación: la de la delegada del BOSELE, Mara Fuertes Gutiérrez, Profesora Titular en la Open University (Reino Unido). Se recordó que, a través del BOSELE del 31 de agosto (núm. 26) se distribuyó la carta de motivación y el currículum vitae de la candidata a la vicepresidencia de la asociación para que las/os socias/os estuvieran familiarizadas/os con su perfil. Asimismo, como se informó en el BOSELE del 30 de junio (núm. 24), se remarcó que:

“todas las personas asociadas son electoras y elegibles. Para poder ser elegido, se requiere al menos un año de antigüedad en la Asociación y estar al corriente de sus obligaciones como socia/o. Las personas que deseen presentar su candidatura tendrán que enviar hasta quince días antes de la celebración de la Asamblea General de socias/os: a) una carta de motivación en la que expliquen tanto su interés en colaborar con la junta como su experiencia relevante relacionada con las funciones propias del cargo al que se presentan y b) un currículum actualizado. Dichos documentos se deberán enviar a la secretaría (gestion@aseled.org). Las candidaturas que no cumplan con los requisitos mencionados serán desestimadas.

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

Tal y como se acordó en la Asamblea de Santiago de Compostela de 2018, las personas que presenten su candidatura para formar parte de la Junta Directiva de ASELE tendrán que defender dicha candidatura en persona y de viva voz durante la asamblea de socios/as —a no ser que existiera una causa de fuerza mayor que lo impida— para que los/as socios/as puedan valorar

la idoneidad e interés en el cargo de la persona candidata antes de proceder a la votación. Para ello, la persona que presente su candidatura, en un tiempo máximo de cinco minutos, tendrá que: a) resumir su trayectoria en el ámbito del español y explicar sus áreas de especialización y b) explicar cómo ha contribuido en el pasado y/o cómo puede contribuir a la Asociación en el futuro. Mara Fuertes Gutiérrez, en consecuencia, expuso su interés, su experiencia relevante y aquellos aspectos de su trayectoria que avalan su candidatura para pertenecer a la Junta Directiva de ASELE. Dicha candidatura para la vicepresidencia de la Asociación se aprobó por asentimiento.

De este modo, renovados los cargos de presidente/a, vocal de publicaciones y vocal de comunicación así como cubierta la plaza vacante en el cargo de vicepresidente/a, la nueva junta directiva de ASELE quedó constituida por las siguientes personas: Javier Muñoz-Basols (presidente); Mara Fuertes Gutiérrez (vicepresidenta); Antoni Nomdedeu Rull (secretario); Francisco Jiménez Calderón (tesorero); María Méndez Santos (vocal de comunicación); Elisa Gironzetti (vocal de publicaciones); Marta Saracho Arnáiz (vocal de internacionalización).

b) Premios de investigación ASELE

ASELE, fiel a su compromiso con las/os profesionales del español de todo el mundo, ha querido continuar un año más premiando la excelencia investigadora en el ámbito del español como lengua extranjera, segunda o de herencia. La Junta de ASELE se reunió durante el mes de agosto de 2021 para fallar los Premios de Investigación ASELE 2021 que se dieron a conocer durante el Congreso. Se falló por segunda vez el premio ASELE-Routledge para tesis doctorales.

El Premio de Tesis Doctoral ASELE-Routledge es el primero de sus características en el ámbito del español y el único premio internacional en la enseñanza de lenguas que cuenta con la figura de un/a mentor/a. El premio nace para contribuir a desarrollar nuevos planteamientos teóricos y aplicados en la bibliografía especiali-

zada y generar mediante esta iniciativa un impacto positivo en la enseñanza del español y en la profesión. Su objetivo consiste en impulsar las carreras académicas y docentes de jóvenes investigadores/as para que lideren proyectos sobre el español. Se trata de una colaboración entre Routledge, una de las editoriales académicas de mayor prestigio e impacto en el ámbito de la lingüística aplicada, y ASELE, una de las asociaciones de profesionales del español más longevas. La persona premiada contará con la figura de un/a mentor/a especialista en la materia que le guiará hasta la entrega del manuscrito final y se beneficiará de publicar su investigación en una editorial con distribución internacional.

También se fallaron los Premios de Investigación ASELE 2021 en la modalidad de tesis doctorales y memorias de máster. El jurado estuvo compuesto por la Junta Directiva de ASELE y el asesor de español de la editorial Routledge.

Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

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

Un año más se pudo comprobar la excepcional calidad de los trabajos que se presentaron en ambas categorías. Cabe recordar que este es el único premio de estas características para memorias de máster y tesis doctorales que existe en el ámbito del español como LE/L2 en la actualidad. El fallo de los premios fue el siguiente:

PREMIO DE INVESTIGACIÓN ASELE - TESIS DOCTORAL ASELE-ROUTLEDGE

Dra. Elena Verdía Lleó

Transformación de las conceptualizaciones de docentes Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Dirs.: Dra. Olga Esteve Ruescas (Universitat Pompeu Fabra, España) y **Dra. María Dolores Fernández Pérez** (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

PREMIO DE INVESTIGACIÓN ASELE - TESIS DOCTORAL COLECCIÓN ASELE 2021

Dra. Juana Lloret Cantero

Repertorio, análisis y difusión de las publicaciones periódicas en línea especializadas en español como lengua extranjera (ELE)

Universitat Pompeu Fabra (España)

Dirs.: Dra. Carmen López Ferrero (Universitat Pompeu Fabra, España) y **Dra. Mar Cruz Piñol** (Universitat De Barcelona, España)

PREMIO DE INVESTIGACIÓN ASELE 2021 - MEMORIA DE MÁSTER

Daniel Quintanilla López

El rol in vivo como herramienta educativa en la clase de ELE

Universidad de Navarra (España)

Dir.: Dra. Susana Madinabeitia Manso (Universidad de Navarra, España)

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

c) Publicaciones

Durante la Asamblea se presentaron las últimas publicaciones de la Asociación. La vocal de internacionalización, Marta Saracho Arnáiz, recordó que la Junta Directiva acordó en el congreso celebrado en Tarragona (2017) denominar a la publicación que es el resultado de los

congresos como “volumen temático”, en lugar del término tradicional de “actas”, dado que el primero es un término más representativo como publicación de referencia. De hecho, cada congreso se organiza siempre en torno a un tema y a subtemas principales. Se tuvo en cuenta asimismo que el término “volumen temático” se valora más en las convocatorias oficiales de méritos al expresar una unidad temática.

El primero fue el volumen temático de Taragona titulado *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, presentado el 7 de septiembre de 2018 en la Asamblea del congreso de Santiago de Compostela. El segundo fue el volumen temático de Santiago de Compostela, *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (2020), presentado oficialmente el 18 de diciembre de 2020 en el Palacio de Fonseca (Santiago de Compostela). El tercero fue el volumen temático de Oporto titulado *Internacionalización y enseñanza de español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (abril de 2021), presentado el 4 de junio de 2021 en línea para las/os socias/os junto con la Consejería de Educación de Portugal desde la University of Maryland.

La vocal de publicaciones, Elisa Gironzetti, explicó, por su parte, la edición de los trabajos premiados en 2019 y en 2020. Se envió a los/as socios/as el Boletín Electrónico – BOSELE de septiembre el enlace desde el que habrán podido descargar las monografías premiadas (Premio Colección ASELE y Premio Memoria de Máster) del año anterior en la modalidad de tesis doctoral y de máster:

- la monografía titulada *The implicit acquisition of Spanish L2 syntax: A priming study* de Irati Hurtado Ruiz (University of Illinois Urbana-Champaign, EE.UU.) correspondiente al Premio Memoria de Máster ASELE 2019;
- la monografía titulada *Ser y estar: desde el análisis lingüístico hasta la enseñanza de español L2* del Dr. Cristian Valdez (*Université Rennes 2*, Francia), correspondiente al Premio de Investigación de Tesis Doctoral Colección ASELE 2019;

- la monografía titulada *Traducción, competencia plurilingüe y español como lengua de herencia (ELH)* de la Dra. Laura Gasca Jiménez (*Fairfield University*, EE.UU.), correspondiente al Premio de Investigación de Tesis Doctoral ASELE-Routledge 2019. Esta memoria ha contado con la colaboración de una mentora, la Prof. Sonia Colina (*University of Arizona*, EE.UU.).
- la monografía titulada *El paisaje lingüístico como herramienta para fomentar la conexión con el español fuera del aula* de Raquel Navas (*University of Warwick*, Reino Unido) correspondiente al Premio Memoria de Máster ASELE 2020;
- la monografía titulada *Mediación y procesos socioafectivos en el aula de ELE: el desarrollo de la identidad de grupo-clase y el sentimiento de pertenencia* de la Dra. María Sanz Ferrer (*Universitat de Barcelona*, España), correspondiente al Premio de Investigación de Tesis Doctoral Colección ASELE 2020;
- la monografía (actualmente en preparación) titulada *Fraseología y lingüística cognitiva en la enseñanza del español LE/L2* de la Dra. Clara Ureña Tormo (*Universidad de Alcalá y Universidad Nebrija*, España), correspondiente al Premio de Investigación de Tesis Doctoral ASELE-Routledge 2020. Esta memoria ha contado con la colaboración de una mentora, la Prof. Iraide Ibarretxe Antuñano (*Universidad de Zaragoza*, España).

Tras un periodo de embargo, se ofrecerán en acceso libre y gratuito a través de la página web de la Asociación.

d) 31.º Congreso Internacional de ASELE- Verona 2021

Se anunció la sede que albergará el 32º Congreso Internacional de ASELE de 2022. Se presentó la candidatura de la Universidad de Verona, a cargo del profesor Matteo De Beni, quien informó de las fechas de celebración, de los días 31 de agosto al 3 de septiembre de 2022, y describió tanto la facultad como la ciudad en las cuales tendrá lugar el congreso. Asimismo, anunció

que el país invitado será Estados Unidos y que el título del congreso será *Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH*. El profesor Mateo de Beni fue nombrado vocal de sede como parte de la Junta de ASELE y ejercerá además de presidente del 32.º Congreso Internacional de ASELE de Verona. La Asamblea aprobó la propuesta por asentimiento.

INFORME DE TESORERÍA

A fecha de 1 de noviembre de 2021, la Asociación cuenta con 793 socios/as en 63 países. Con respecto a los datos correspondientes al último Boletín, se incorporan los países Ecuador y Qatar, con 1 socia/o cada uno; por su parte, Brasil, Chipre, Eslovaquia, Estonia, Francia, Irlanda, Italia, Japón, México, Suiza y Taiwán añaden 1 socio/a; Reino Unido y China añaden 2 socias/os; y, finalmente, Estados Unidos añade 4 socios/as. La distribución completa es la siguiente:

SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

PAÍS	SOCIAS/OS A 11/11/2021
Albania	1
Alemania	21
Argelia	13
Argentina	2
Australia	4
Austria	3
Bélgica	10
Bosnia-Herzegovina	1
Brasil	20
Camerún	1
Canadá	6
Chile	5
China	8
Chipre	3
Corea	1
Colombia	1
Costa de Marfil	1
Costa Rica	2
Dinamarca	3
Ecuador	1
Egipto	2
Em. Árabes Unidos	2
Eslovaquia	2
Eslovenia	3
España	423
Estados Unidos	36
Estonia	3
Filipinas	1
Finlandia	3
Francia	12

Gabón	2
Grecia	7
India	2
Irlanda	5
Islandia	5
Israel	4
Italia	29
Japón	39
Jordania	1
Marruecos	2
México	8
Namibia	1
Noruega	1
Nueva Zelanda	1
Países Bajos	4
Perú	3
Polonia	6
Portugal	14
Puerto Rico	1
Qatar	1
Reino Unido	32
Rep. Democrática del Congo	4
Rumanía	2
Rusia	2
Senegal	1
Serbia	2
Singapur	1
Suecia	4
Suiza	7
Tailandia	1
Taiwán	3
Total:	793 socios/as

ESTADO DE TESORERÍA

A fecha de 1 de noviembre de 2021, el saldo de la cuenta de la Asociación se sitúa en 20.996,62 EUR. En el último año, los gastos de gestoría, secretaría técnica, comisiones administrativas y bancarias, devoluciones, impuestos, Premios ASELE, publicaciones y mantenimiento de la web ascendieron a 9.318,65 EUR. Por su parte, los ingresos, derivados de las cuotas de los socios y los rendimientos del último congreso, suman un total de 15.292,75 EUR.



Foto de Wilmer Martinez-Unsplash

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ESTADO DE NUEVA YORK

BIODATA

Jose Antonio Jódar-Sánchez es estudiante de doctorado en el departamento de lingüística de la University at Buffalo, en Estados Unidos. Su investigación se centra en la tipología lingüística y en la documentación y descripción de lenguas de Nueva Guinea. Entre sus intereses, están la semántica léxica y la relación entre el lenguaje y la sexualidad. Ha sido lector de español como lengua extranjera en Australia e Indonesia dentro del programa de lectorados de la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo Internacional así como profesor de español en Bulgaria dentro del Programa de Secciones Bilingües del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

.....

INTRODUCCIÓN

Es innegable que el español tiene una presencia considerable en el estado de Nueva York, como queda patente tanto en el número de hablantes, que suponen alrededor de un sexto de su población (United States Census Bureau, 2015), como en el uso que se hace del mismo en la sede de la Organización de Naciones Unidas en Nueva York (Ybáñez Bueno, 1995). Históricamente, el primer español hablado en esta ciudad como lengua de una comunidad fue el de los sefardíes que vivían en Manhattan y los primeros testimonios escritos fueron el de publicaciones producidas en imprentas de Nueva York (Vilar García, 2008). Este informe, sin embargo, se centra en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE, en adelante) en este estado del territorio estadounidense. Por razones de espacio, se excluye la enseñanza

del español como lengua de herencia, de lengua castellana y literatura y del español con fines específicos (para los negocios, para el turismo, jurídico, etc.). No obstante, sí se abarca un amplio abanico de niveles educativos y se pone especial énfasis en la enseñanza de ELE en instituciones de educación terciaria. La perspectiva que se da es la de las instituciones españolas de promoción de la lengua española y la del departamento de educación del estado de Nueva York. Se excluyen, por tanto, por limitaciones de espacio y tiempo, así como de conocimiento más cercano, las acciones educativas de países latinoamericanos y centroamericanos y de otras zonas de habla hispana.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL ESTADO DE NUEVA YORK

En esta sección, se presentan tres áreas de trabajo en las que la enseñanza del español se ha desarrollado en el estado de Nueva York. Estas se corresponden con los programas y centros promovidos por el Gobierno de España (ver §2.1), los programas de las universidades (ver §2.2) y las asociaciones e hispanistas que han divulgado y siguen divulgando la lengua española en este territorio (ver §2.3).

2.1. EL ESPAÑOL EN PROGRAMAS PROMOVIDOS POR EL GOBIERNO DE ESPAÑA

En esta sección, se describirán los programas de tres instituciones vinculadas al Gobierno de España. En primer lugar, se detallan los programas de Auxiliares de Conversación y Profesores Visitantes promovidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como las Secciones Españolas, las aulas de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas y las International Spanish Academies vinculadas al mismo. En segundo lugar, se trata la presencia, si bien reducida, del programa de Lectorados MAEC-AECID

en una universidad de Nueva York. En tercer lugar, se analiza la función del Instituto Cervantes de Nueva York como centro de promoción de la lengua española y la cultura hispánica.

Así, en primer lugar, con respecto a los programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional, cabe destacar los programas de Auxiliares de Conversación, de Profesores Visitantes, las Secciones Españolas, las aulas de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) y las International Spanish Academies (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Comenzaremos el análisis por las aulas ALCE, ya que fueron el núcleo pionero de enseñanza de lengua española en los años 80 en el país, debido a las necesidades que familias procedentes de España y residentes en Estados Unidos tenían respecto a sus descendientes. Esta necesidad se vio acrecentada, asimismo, por el cambio en la hegemonía de la enseñanza de latín y francés en las escuelas secundarias en los años 70 y 80 hacia una mayor preeminencia de otras lenguas extranjeras, particularmente del español (Marcos-Marín, 2006). Por su parte, gran parte de las Secciones Españolas se sitúan en la ciudad de Nueva York y alrededores. Su función es actuar como herramienta de apoyo al currículum que estos estudiantes siguen en sus respectivos institutos¹. No se detallará más su descripción, ya que se trata en parte de clases de lengua castellana y literatura similares a las que se imparten a hablantes nativos de español en España. De las dos grandes Secciones Españolas en Estados Unidos, la más extensa se sitúa en Miami y la menos extensa tiene su base en la *United Nations International School* de Nueva York. Sin embargo, tal y como ocurre en las aulas ALCE, un número significativo de alumnos tienen como lengua materna el español, por lo que se enseñan asignaturas equivalentes a las de lengua castellana y literatura en el sistema educativo español. Cabe resaltar, sin embargo, que existe gran variedad de alumnos en estas aulas, con lo que los niveles y el tipo de enseñanza de la lengua española varía en cada centro.

1. El siguiente video muestra un resumen de la historia y las actividades de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas: https://www.youtube.com/watch?v=a_GSHDUkcRg.

Así, son dos concretamente los programas de la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional que se dedican exclusivamente a la enseñanza de ELE. Por un lado, encontramos el Programa de Auxiliares de Conversación, que en la última convocatoria para el curso 2021-2022 ofreció 30 plazas a Estados Unidos². De estas, pocas son destinadas al estado de Nueva York. Prueba de ello es que en la actualidad, solo hay un auxiliar de conversación en un centro educativo del Bronx. Por otro lado, encontramos el Programas de Profesores Visitantes, que en la última convocatoria para el curso 2021-2022 no ofreció ninguna plaza para el estado de Nueva York. En este curso 2021-2022, hay dos profesoras visitantes en dos centros educativos de Brooklyn, una en educación primaria y una en educación secundaria, que entraron al programa hace años.

Si se repasa la oferta de plazas de profesores visitantes en el estado de Nueva York, se observan tres etapas que escenifican un notable descenso hasta su total desaparición. En la primera etapa existían un número moderado de plazas asignadas: para el curso 1999-2000 no se seleccionó a ningún profesor, para el curso 2000-2001 se seleccionaron 11 profesores y para el 2001-2002 se ofertaron 8 plazas. Tras esta primera etapa, se sucede una segunda etapa de eclosión del programa en Nueva York, con una oferta de 30 plazas para los cursos académicos 2003-2004, 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008, llegando a la máxima oferta con 40 plazas para los cursos 2004-2005 y 2008-2009. El curso académico 2009-2010 fue el último en ofertar plazas de profesores visitantes para el estado de Nueva York, más concretamente cinco, lo que supuso un notable descenso que se ha materializado finalmente en la total ausencia de plazas ofertadas desde entonces.

La trayectoria de este programa del Ministerio de Educación y Formación Profesional pone de relieve tres aspectos. Un primer aspecto es

2. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-el-extranjero/auxiliares-conversacion-espanoles-en-extranjero.html?fbclid=IwAR1oNOzRzyn4I9EyaJUfFGev5mz2Pel6ZRW2voz9NgDqAQV23vPrEt5fQVQ#ds4>.

que los programas para la promoción de la lengua y cultura españolas en el extranjero promocionados por España abarcan solo algunas zonas de los países de destino y no su totalidad. Un segundo aspecto es que no todos los programas de este tipo tienen éxito. En general, es necesario resaltar, no solo los logros, como se hace en el informe *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, 2020), sino también las lagunas, las dificultades y las posibles intervenciones futuras. Un tercer aspecto es que las relaciones con las instituciones en los países de destino facilitan, en la mayoría de los casos, la expansión de estos programas, aunque en casos concretos, algunos programas han menguado e incluso han desaparecido debido, entre otros motivos, a desacuerdos entre las administraciones de distintos países o estados.

Además de en las secciones ya presentadas, la enseñanza de español también está presente en las llamadas *International Spanish Academies* (ISA) o Secciones Bilingües en Norteamérica. Se trata de centros americanos y canadienses que tienen suscrito un convenio con el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Este convenio posibilita la enseñanza bilingüe español-inglés en los centros, llegando en ocasiones a enseñar parte del currículo enteramente en español. Existen 51 centros de la red que dependen de la Agregaduría de Educación en Nueva York, de los cuales ocho se encuentran en el estado de Nueva York. En concreto, hay tres en Long Island, uno en Queens, uno en Brooklyn, uno en el Bronx, uno en Hudson Heights y uno en Manhattan.

La presencia de programas fomentados por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), en cooperación con el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, es escasísima. La explicación reside en que las acciones de la AECID se centran en países y zonas del mundo en vías de desarrollo, siendo su presencia en países como Estados Unidos más bien de representación institucional que de cooperación para el desarrollo. Solo se convocó una plaza del

Programa de Lectorados MAEC-AECID en el estado de Nueva York, en Columbia University en 2014/2015 y 2015/2016³. Tras dos años, la universidad decidió cancelar la misma y buscar lector por cuenta propia. Es probable que esta sea la única plaza de lectorado que tuviera requisitos específicos y diferentes al resto de plazas. Para trabajar de lector en la Columbia University, se requería un doctorado en una disciplina humanística, así como formación específica en humanidades digitales.

Por último, cabe destacar la labor de la sede del Instituto Cervantes en la ciudad de Nueva York. Situado en el corazón de Manhattan, este centro fue fundado en 1995, aunque no inició su actividad académica hasta el curso 1997-1998. El de Nueva York es uno de los centros más importantes, más activos y dotado de más recursos de toda la red de institutos. Es importante destacar que este centro se encarga de coordinar el resto de centros del Instituto Cervantes en Estados Unidos. A pesar de ello, es notable que no existan más sedes en Estados Unidos de las que ya existen, con ciudades marcadamente hispanas como Phoenix, Houston, Miami y San Antonio sin centro oficial del español. Hace unos meses se inauguró una extensión del Instituto Cervantes de Albuquerque en la ciudad tejana de El Paso. Para Los Ángeles existe un centro en proyecto que se ha visto retrasado en diversas ocasiones, aunque su apertura está prevista para el año 2022. En la línea de otros Institutos Cervantes en Estados Unidos (Marcos-Marín, 2006), la aportación a la enseñanza del español como lengua extranjera del centro en Nueva York es escasa y su dominio de operaciones reducido. Cabe destacar, sin embargo, que el Instituto Cervantes de Nueva York dobla casi todos los años en número de matriculaciones y de cursos ofertados al Instituto Cervantes de Chicago, y la diferencia es incluso mayor respecto al Instituto Cervantes de Albuquerque (*ibid*). La biblioteca Jorge Luis Borges, del centro de Nueva York, tiene más de 85.000 volúmenes. En conjunto, el centro es un dinamizador clave

3. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/02/27/pdfs/BOE-A-2014-2119.pdf>.

en la vida cultural y académica hispana de la ciudad de Nueva York. Para más información sobre el Instituto Cervantes de Nueva York, se remite a los lectores al trabajo de Richard Bueno Hudson (2013, 2021), que actualmente es director del mismo.

Finalmente, cabe destacar en lo que respecta a la educación secundaria que hay un certificado promovido por el Departamento de Educación de Nueva York. Así, en el nivel 12 de la educación secundaria, el equivalente a 2º de Bachillerato en España, los alumnos pueden obtener el llamado *New York State Seal of Biliteracy* o sello de lectoescritura bilingüe del Estado de Nueva York, que les certifica como competentes en esa tarea en inglés y en otra lengua, frecuentemente el español. Dicho sello, implantado en el curso 2015-2016 y con un número creciente de alumnos adheridos, facilita que las universidades y las empresas puedan identificar a futuros estudiantes y trabajadores con competencias de lectura y escritura bilingües y, en algunos casos, multilingües.

2.2. EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO SUPERIOR

En esta sección, se repasa la enseñanza de ELE en instituciones de educación superior situadas en el estado de Nueva York desde sus inicios en el siglo XIX en el *King's College* hasta la actualidad. En primer lugar, se presenta una perspectiva histórica de los comienzos de su enseñanza en este estado. En segundo lugar, se ofrecen datos del número de matriculaciones en la clase de español en universidades desde la década de los 50 del siglo pasado hasta la actualidad. Se sugieren, además, posibles causas del leve descenso en este número en la última década. En tercer lugar, se describe sucintamente la oferta de estudios de español en los departamentos de las ocho universidades con más matriculaciones del estado de Nueva York, así como la publicación de tesis doctorales más recientes sobre español como lengua extranjera.

Afortunadamente, tenemos recogida la historia de los inicios del español en Estados Unidos en un volumen (Vilar García, 2008) que

comprende el periodo entre 1776, año en que se constituyó Estados Unidos como país a partir de las antiguas colonias inglesas del noreste, y 1848, año en que la anexión de parte de México resultó en el país que conocemos hoy en día. El primer capítulo de esta obra describe los albores de la enseñanza de ELE en Filadelfia, Virginia y Cambridge mientras el último detalla a aún escasa hispanización de las poblaciones de los territorios de Texas, Luisiana y Florida a finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX. Especialmente relevante para este informe es el capítulo siete, titulado 'Entre Columbia y Nueva York: Del español comercial al español culto. La huella de Irving, Varela, Heredia y Saco', donde se recogen los primeros centros, docentes y manuales dedicados a la enseñanza del español en el estado de Nueva York. Aunque se hace referencia a algunos centros de secundaria, como por ejemplo el instituto 'José Carrión e Hijos' o 'Instituto de Educación en Nueva York', que más bien ejercía como internado, la mayor parte de se centra en universidades y escuelas superiores o técnicas (*colleges* en inglés).

De los numerosos centros de educación superior que existen en este estado, este análisis se basa en datos de los ocho que tienen mayor número de matriculaciones en asignaturas de ELE, a saber *New York University*, *Columbia University*, *University at Buffalo*, *Syracuse University*, *Borough of Manhattan Community College*, *Suffolk County Community College*, *Stony Brook University* y *University at Albany*. *Columbia University*, fundada en principio como *King's College*, tiene el departamento de lenguas modernas más antiguo del estado de Nueva York y el segundo de todo Estados Unidos. En esta institución, "en cuanto al español, en 1830 fue introducido con la cátedra Spanish Language and Literature, vigente hasta 1860 y desempeñada en todo momento por Mariano Velázquez de la Cadena" (Vilar García, 2008, p. 327). En comparación, mientras el departamento de *Columbia University* seguía un currículo más tradicional, el de la *City University of New York* era marcadamente más innovador (Vilar García, 2008). A finales del siglo XVIII y sobre todo, ya del siglo XIX, surgen una

serie de escuelas profesionales que enseñaban español, entre las que destacan el *Union College* en 1795 y la *University of Rochester* en 1850.

La enseñanza de ELE en Estados Unidos fue durante gran parte del siglo XIX un complemento a la enseñanza de francés como lengua extranjera. El desarrollo de programas, profesores y departamentos de ELE (y de otras lenguas modernas) se vio condicionado por la evolución del currículo de la enseñanza superior del país (Vilar García, 2008), que pasó de un modelo más tradicional a uno más renovado.

Si nos centramos en los últimos tiempos, se observa un creciente aumento del número de alumnos matriculados en asignaturas y programas de español en universidades, excepto en la década pasada en que este número empezó a decrecer paulatinamente. Loonis y Lusín (2019) describen la situación general respecto a la matriculación de estudiantes en cursos de lengua extranjera en instituciones de educación superior en Estados Unidos. De su trabajo, se pueden extraer datos como que en todo el estado de Nueva York, las matrículas ascienden a 57.175 en el semestre de otoño de 2016. La tendencia de

los datos del país entero y de este estado coinciden: las lenguas extranjeras más frecuentemente enseñadas, entre ellas el español, pierden matriculaciones mientras que las lenguas enseñadas menos frecuentemente ganan matriculaciones. Este dato es muy positivo para lenguas como el árabe, el arameo, el griego bíblico, el khmer y las lenguas de signos y algo alarmante para lenguas como el español. Volvamos la mirada ahora a la segunda mitad del siglo XX.

Como fuente de datos de matriculación en clases de español como lengua extranjera, se tomará la *Language Enrollment Database* (1958-2016) de la Modern Language Association of America⁴ Si elegimos un año de cada década desde los inicios de registro de la base de datos, excepto en la última década donde seleccionaremos 2013 y 2016, vemos el siguiente desglose en el número de matriculaciones en la clase de español:

La tabla presenta datos de matriculación para las ocho instituciones de educación superior con más matriculaciones de todo el estado⁵ y el total en la última fila. Como se puede apreciar, el incremento en número de

Institución	1958	1968	1977	1986	1998	2009	2013	2016
New York University	881	1308	329	679	939	2023	1841	1772
Columbia University	696	769	769	688	1428	1296	1120	1242
University at Buffalo	0	1012	602	728	852	775	924	741
Syracuse University	396	728	653	1177	888	1089	1128	1031
Borough of Manhattan Community College	0	616	1324	856	1648	2641	3073	3238
Suffolk County Community College	0	406	0	0	0	0	2316	1540
Stony Brook University	0	636	774	958	978	1059	770	1098
University at Albany	0	1048	898	524	953	908	746	698
Total Estado de Nueva York	16693	41217	41246	34135	46543	63292	60261	57175

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en la asignatura de español en las ocho universidades con más matriculaciones del Estado de Nueva York por década (elaboración propia)

4. Dicha base de datos es accesible a través del siguiente enlace: https://apps.mla.org/flsurvey_search.

5. La *State University of New York (SUNY)* es un sistema de instituciones de educación terciaria en el estado de Nueva York que se ha convertido en el consorcio universitario estatal más grande del planeta. De las ocho instituciones de educación superior con más matriculaciones de todo el estado de Nueva York, cuatro pertenecen al consorcio SUNY. Estas son el *Suffolk County Community College*, *SUNY at Albany*, *SUNY at Stony Brook* y *University at Buffalo*.

matriculaciones en asignaturas de español es general hasta la década del 2010, en que las cifras empiezan a descender ligeramente. Concretamente, el número de alumnos matriculados en clase de lengua extranjera se ha reducido un 2,4% entre 2009 y 2013, y un 5,2% entre 2013 y 2016. En Estados Unidos, el número de estudiantes matriculados en asignaturas de ELE ha bajado casi un 10% entre 2013 y 2016. Concretamente, en la *University at Buffalo*, en el semestre de otoño de 2016 se matricularon 693 estudiantes de grado y 48 estudiantes de máster y doctorado. En este último nivel, solo cuatro universidades, la *New York University*, el *CUNY Graduate Center*, *Columbia University* y *SUNY Stony Brook*, tienen más estudiantes de máster y doctorado que la *University at Buffalo*.

Aunque la situación anteriormente descrita puede deberse a 'una tendencia creciente hacia estudios de carácter más práctico en perjuicio de las humanidades, las artes y los idiomas' (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p. 206), otros factores influyen en el descenso de estudiantes, entre ellos que la oferta más amplia de lenguas extranjeras a estudiar en las universidades estadounidenses hace que ciertos estudiantes se matriculen en lenguas extranjeras que no son las más populares. Con el tiempo, se verá si la tendencia a eliminar del currículo asignaturas de lenguas clásicas y orientales en el siglo XIX (Vilar García, 2008) se ha empezado a revertir, al menos en parte, con una transferencia de estudiantes de lenguas como el español, el alemán o el italiano a cursos de lenguas como el árabe, el japonés, el chino o el khmer.

De las universidades con más matriculaciones del estado de Nueva York, solo una, *SUNY at Stony Brook*, tiene un máster específico en la enseñanza de español,⁶ aunque abarca tanto la enseñanza a alumnos nativos como no nativos. Dos universidades más, la *Columbia University* y *SUNY at Albany*, tienen asignaturas troncales específicas dirigidas a la enseñanza de ELE. De las restantes, dos universidades, la *Syracuse Univer-*

sity y la *University at Buffalo*, no tienen asignaturas troncales ni programas de máster específicos para ello y las otras dos son escuelas superiores que no tienen estudios de posgrado de ningún tipo.

El departamento de español más antiguo del estado de Nueva York fue el de la *Columbia University*, donde se ha enseñado español desde 1830. Del resto de universidades, solo se han podido obtener datos de la fundación de los departamentos que aún funcionan en la actualidad, pero no del año específico en que se inició la enseñanza de español en ellos, sea en el departamento actual o en departamentos anteriores. Por ejemplo, el *Department of Romance Languages and Literatures* de la *University at Buffalo* se fundó como tal en el año 2000, pero anteriormente había sido un departamento de lenguas modernas donde ya se enseñaba español. Otro ejemplo es el *Department of Hispanic Languages and Literature* de la *Stony Brook University*, que inició su andadura como departamento independiente en el año 1970. El único del que he podido obtener la información histórica concreta es del *Modern Languages Department del Borough of Manhattan Community College*, donde se enseña español, que fue fundado en 1963 y se ha mantenido como tal hasta la actualidad.

Respecto a las tesis doctorales, desde 2014, no se ha defendido ninguna sobre la enseñanza de ELE en estas ocho universidades según los datos que nos constan. Aquellas que se defienden se centran más bien en temas filológicos y socioculturales del mundo hispanohablante. De entre todas aquellas que han sido defendidas, se podría destacar la de Wasley (1953), basada en reseñas y comentarios publicados por profesores en revistas profesionales de enseñanza de lenguas. Esta tesis muestra como entre los años 1924 y 1942 la atención en la enseñanza de español (y francés) en institutos públicos del estado de Nueva York se desplazó de la gramática y la traducción a las destrezas de comunicación oral y lectura y al contexto sociocultural de la lengua. Este cambio de énfasis confirma la evolución histórica para ese periodo descrita en Sánchez Pérez (1992).

6. <https://www.stonybrook.edu/commcms/hispanic/graduate/masters.php>.

2.3. ASOCIACIONES E HISPANISTAS

En esta sección, se listarán la asociación de profesores de español de más prestigio en Estados Unidos, así como los hispanistas más importantes que trabajaron hace siglos en el estado de Nueva York. Necesariamente este listado es breve, parcial y mejorable, pero solo se ofrece a modo de orientación para quienes desconozcan por completo la situación en esta área geográfica.

La asociación de español más antigua y que tiene más miembros, no solo entre las asociación de profesores del español, sino entre todas las asociaciones de profesores dedicadas a una o dos lenguas extranjeras de Estados Unidos, es la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP)*⁷. Fundada en 1917, hoy en día tiene más de 10.000 miembros. Entre sus actividades destacan la celebración de un congreso anual que este año 2021 celebra su 103ª edición y la publicación de dos revistas, una académica, *Hispania*, y una escolar, *Albricias*. También es destacable la *New York State Association of Foreign Language Teachers (NYS AFLT)*, aunque no se trata de una asociación exclusiva para profesores de español⁸. Para más información sobre otras asociaciones e instituciones relacionadas con el español y localizadas en la ciudad de Nueva York, tal y como son *The Hispanic Society of America*, la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), el King Juan Carlos I of Spain Center de la New York University o The Spanish Institute, se remite al lector al trabajo de Piña Rosales (2009).

De entre los hispanistas más importantes en los inicios del español como lengua extranjera en Nueva York, sería adecuado destacar la figura de Mariano Velázquez de la Cadena, afincado en la Columbia University, que fue autor prolífico de diccionarios, gramáticas y manuales de conversación así como el único profesor de español en dicha institución entre 1830 y 1860 (Vilar García, 2008). Otras figuras destacadas serían los profesores españoles Miguel Cabrera

de Nevares y Julio Soler y el profesor cubano Francisco Javier Vingut, todos ellos plantilla docente de la City University of New York. Finalmente, es posible reseñar también figuras de profesores como Villarino, Rabadán y Brady en el *Union College*, cerca de Albany.

3. CONCLUSIONES

Este informe ha puesto de relieve que la enseñanza de español como lengua extranjera en el estado de Nueva York se inició formalmente a principios del siglo XIX y continúa hasta la actualidad. Muchos son los actores implicados en la promoción y enseñanza de la lengua española a diversos niveles, entre ellos el Gobierno de España a través de diversas instituciones como el Instituto Cervantes o el Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como las universidades del estado de Nueva York. Sin embargo, se puede ser más optimista en algunos de ellos que en otros. Por un lado, los Programas de Profesores Visitantes y de Auxiliares de Conversación han perdido casi por completo la plazas que se han llegado a ofertar en años pasados en el estado de Nueva York. Por otro lado, sin embargo, cada vez son más institutos y escuelas las que se adhieren al programa 'International Spanish Academies' y que ofrecen la posibilidad a su alumnado de conseguir el sello de lectoescritura bilingüe del Estado de Nueva York. Esto ha ocurrido a pesar de las dificultades que presenta un sistema educativo anglosajón como es el norteamericano en que las lenguas extranjeras no tienen un gran peso. La expansión del número de matrículas en programas y asignaturas de español en instituciones de educación superior se ha incrementado en todo el estado, aunque en la última década ha presentado un leve retroceso. Aunque existen departamentos donde se enseña español como lengua extranjera, apenas existen programas de posgrado o tesis doctorales específicas sobre ello defendidas en este estado. La promoción de la lengua y cultura españolas debe ser una tarea conjunta tanto de las instituciones de países hispanohablantes como de las instituciones del país de destino. Sin una

7. <https://www.aatsp.org/>.

8. <https://nysafl.org/>.

estrecha colaboración *in situ*, los programas promovidos desde el Gobierno de España pueden verse menguados en detrimento de los promovidos por las autoridades locales. Esta propuesta no resta mérito, sino que pretende contribuir al arduo trabajo que los miembros de la Agregaduría de Educación en Nueva York y, en general, de la Acción Educativa Exterior de España realizan año tras año.

JOSE ANTONIO JÓDAR-SÁNCHEZ
University at Buffalo
jjodarsa@buffalo.edu

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENO HUDSON, R. (2013). El Instituto Cervantes en América: Estados Unidos, Canadá y Brasil. En Instituto Cervantes (coord.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2013* (pp. 131-170). Madrid: Instituto Cervantes.
- BUENO HUDSON, R. (2021). El español en Estados Unidos. En Instituto Cervantes (coord.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/america/eeuu.htm.
- LOONIS, D. Y LUSIN, N. (2019). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, summer 2016 and fall 2016: Final report*. Nueva York : Modern Language Association of America.
- MARCOS-MARTÍN, F. A. (2006). Español y lengua hispana en los Estados Unidos de América. En J. M. Martínez (ed.), *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 178-187). Barcelona: Plaza & Janés.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). *El mundo habla español 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). *El mundo habla español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- PIÑA ROSALES, G. (2009). La universidad norteamericana: Departamentos de español, grandes figuras del hispanismo y asociaciones e instituciones culturales. En H. López Morales (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos: Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 451-469). Madrid: Instituto Cervantes/Santillana.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- UNITED STATES CENSUS BUREAU (2015). *Detailed languages spoken at home and ability to speak English for the population 5 years and over: 2009-*

2013. Disponible en <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>.

VILAR GARCÍA, M. (2008). *El español, segunda lengua en los Estados Unidos: Desde su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

WASLEY, R. E. (1953). *An analysis of the reactions of selected modern foreign language professional journals to changing emphases in the teaching of French and Spanish in the public high schools between 1924 and 1942*. Tesis doctoral, New York University.

YBÁÑEZ BUENO, E. (1995). El idioma español en las organizaciones internacionales. En Marqués de Tamarón, E. Ybáñez, J. A. Pascual, A. Castillo, F. Moreno y J. Otero (eds.), *El peso de la lengua española en el mundo* (pp. 77-134). Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.



Foto de Andre Benz-Unsplash

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN JAPÓN

BIODATA

Vicente Alcañiz Buceta, Licenciado en Periodismo por la Universidad CEU San Pablo de Valencia (UPV), reside en Japón y realiza su labor docente de español en la Universidad de Ibaraki, la Universidad Femenina de Showa y la Universidad de la Ciudad de Tokio. También es profesor colaborador del Instituto Cervantes y examinador del DELE.

.....

I. INTRODUCCIÓN

A la hora de analizar la enseñanza del léxico español en Japón sería interesante introducir, en primer lugar, algunos aspectos generales destacados de su enseñanza como son los métodos educativos utilizados, el tipo de estudiantes y las propias instituciones de enseñanza existentes.

Uno de los estudios relevantes sobre la situación actual de la enseñanza del español en Japón es el de Escandón (2017). En su investigación se señalan las carencias de los métodos educativos empleados, los problemas de la falta de internacionalización de los investigadores y una cierta fosilización de la enseñanza. Escandón (2017) también menciona que muchas universidades han decidido eliminar los departamentos de lenguas, que pasan a formar parte de un nuevo departamento de relaciones internacionales.

Gide (2015), sobre el tema de los métodos de enseñanza, realiza una nueva propuesta de modelo de contenidos para la enseñanza de ELE. No solamente su propuesta es teórica, sino que incluye un listado completo de contenidos y objetivos para los propios aprendientes japoneses. Gide (2015) lo considera como una guía para la creación de materiales.

Por otra parte, Sanz Yagüe, Escandón Godoy, Romero Díaz, Ramírez Gómez y Civit i Contra (2015) analizan en su trabajo los problemas específicos de los aprendientes japoneses de ELE. En su monográfico realizan un estudio comparativo entre el español y el japonés (especialmente en cuanto al léxico) y otros aspectos sobre el aprendizaje de ELE en el país. Estos enseñantes tienen como objetivo poder desarrollar una enseñanza más amena en Japón y además intentar eliminar uno de los problemas recurrentes de los aprendientes japoneses: la fosilización.

El punto de vista de la investigación de Moreno García (2015) era diferente. De hecho, en su estudio plantea que deben ser las propias universidades las que deben de realizar un proceso de reforma, ser más flexibles y no confiar solamente en las aptitudes de los aprendientes japoneses que normalmente optimizan su aprendizaje al realizar estudios en el extranjero. Moreno García (2015) no solamente realiza una serie de recomendaciones generales, sino que también ofrece consideraciones más específicas para los enseñantes. Por ejemplo, señala que las clases para la destreza oral deberían tener una ratio de estudiantes más reducido.

Por último, en este marco contextual que estamos trazando, cabe destacar el trabajo de Muñoz Sanz (2014, p.689) que analiza la falta de participación del alumnado japonés de ELE y reflexiona sobre cómo solucionar este problema:

Consideramos que adoptar un enfoque comunicativo en nuestras clases resulta coherente con los resultados de encuestas realizadas a los alumnos japoneses de español, ya que estos estudios indican que la motivación principal de la mayoría de los alumnos es comunicarse en español. Por este motivo, emplear actividades con un enfoque más comunicativo y adaptadas a las necesidades de nuestros estudiantes, como por ejemplo los role play o actividades en las que la comunicación no sea el foco, puede resultar be-

neficioso para los alumnos japoneses. Mediante estas actividades es posible que aumente su confianza en su capacidad para hablar en español y que consecuentemente mejore su fluidez para comunicarse.

2. CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE LAS PARTICULARIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LÉXICO PARA HABLANTES DE LENGUAS BASADAS EN IDEOGRAMAS

Al tratar el tema de la enseñanza del léxico en Japón, sería conveniente realizar una introducción sobre la tipología del japonés como lengua. En particular, Moreno Cabrera (2015, pp. 78-79) señala las diferencias sistemáticas que hay entre las lenguas VO (verbo-objeto) (inglés o español) y las lenguas OV (objeto-verbo) (vasco, turco o japonés). Además, en el caso del inglés o español normalmente las oraciones subordinadas aparecen después del verbo principal. Además, Moreno Cabrera (2015, p. 80) utiliza ejemplos comparando frases escritas en japonés con su correspondiente en inglés o español:

En japonés, las oraciones de relativo preceden al sustantivo al que afectan, mientras que en inglés y español ocurre lo contrario. Veamos el siguiente ejemplo (Makino y Tsutsui 1986: 16): (8) Chichi ga kinoo yonda hon /a book which my father read yesterday/ el libro que mi padre leyó ayer En japonés la palabra que se corresponde con libro (hon) aparece al final de la oración de relativo, que la precede (chichi ga kinoo yonda), mientras que en inglés y en español primero aparece book / libro y a continuación la oración subordinada de relativo.

En lo que respecta a la enseñanza del léxico concretamente hay que tener en cuenta también los estudios realizados sobre los aprendientes chinos, ya que tanto el chino como el japonés basan su escritura en ideogramas y son a su vez sociedades con un contexto cultural con algunas similitudes.

Matías Hidalgo Gallardo, profesor lector de la Universidad de Estudios Internacionales de

Sichuan (China) tiene dos investigaciones relevantes sobre los aprendientes chinos de ELE (en el 2017 y en el 2019). Hidalgo (2017) realiza un análisis diacrónico de la riqueza del léxico de español disponible en los estudiantes chinos. Llega a la conclusión de que para la adquisición de léxico es importante tener en cuenta la disponibilidad léxica con el objetivo de modificar los criterios de edición, revisión y sistematización de los centros de interés de los materiales de aprendizaje del léxico. En otras palabras, es muy importante tener unos materiales de aprendizaje del léxico ELE debidamente actualizados y adaptados a las necesidades particulares del alumnado.

En su otro estudio sobre el léxico disponible en los estudiantes sinohablantes de ELE, Hidalgo (2019) resalta la gran cantidad de errores ortográficos que tienen los estudiantes chinos -incluso en los cursos y niveles más avanzados-, la influencia del inglés en el aprendizaje del léxico español y la poca interferencia de la lengua china en los errores (salvo casos relacionados con el orden de las palabras). Hidalgo (2019) concluye que lo más importante es conformar un corpus de referencia con un léxico catalogado, clasificado y descrito en función de su procedencia, grado de coincidencia y uso. El objetivo de su corpus es la elaboración de materiales nuevos con la ayuda de herramientas específicas.

En otro estudio relacionado con los problemas de los aprendientes chinos de ELE, López (2010) señala que estos estudiantes dan gran importancia al aprendizaje del léxico, pero descontextualizado y creando situaciones de un uso de un vocabulario demasiado técnico que no se corresponde al uso normal de la lengua.

Por otra parte, Santos (2011) señala las diferencias existentes entre el chino y el español, especialmente en su morfología y sintaxis lo que hace que la utilización correcta del léxico, incluso del que se conoce bien, no sea sencilla. Para Santos (2011) la contextualización del léxico es uno de los problemas frecuentes señalados entre las lenguas del este asiático y el español. La razón principal es el uso de léxico en contextos no apropiados. Santos (2011) añade, además, que los

errores se producen por la injerencia del inglés y por la falta de correspondencia terminológica entre las lenguas, es decir, por la ausencia de un término específico equivalente. Muy interesante es su lista de ejemplos sobre el vocabulario de la familia, donde la falta de equivalentes se produce de una manera muy similar al japonés. Por ejemplo, existe una sola palabra o ideograma para hermano mayor o menor y no dos como en español.

Haciendo una aportación sobre el apunte de Santos (2011) y la terminología familiar, vamos a poner la misma serie de vocabulario traducido también al japonés. Este ejemplo nos va a servir para señalar la similitud de los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes chinos y japoneses al aprender el léxico español. Algunos términos que necesitan explicación en español serían una sola palabra en chino o japonés.

Español	Japonés
Padre y madre	Chichi (父) と Haha (母)
Hermano mayor	Oniisan (お兄さん)
Hermano menor	Otooto (弟)
Hermana mayor	Oneesan (お姉さん)
Hermana menor	Imooto (妹)

3. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Entre los trabajos de investigación realizados más específicamente en Japón, destaca el de Hamamatsu (2004, p. 458) que define claramente como es la situación del aprendiz japonés de ELE:

Es cierto que, para cualquier aprendiz de ELE, la adquisición del vocabulario es un reto. Tanto por los comentarios de muchos aprendices japonés-hablantes, como por nuestra propia experiencia -primero como estudiante de ELE y, en la actualidad, como docente-, hemos llegado al convencimiento de que, sobre todo en la etapa inicial del aprendizaje de ELE, un japonés-hablante necesita el vocabulario básico con mayor urgencia que otros aprendices hablantes de lenguas romances o germánicas.

Además de las diferencias lingüísticas obvias entre el español y el japonés, Hamamatsu (2004) utiliza la expresión “naturalidad” para referirse a la inexistencia de un trasfondo cultural menor o inexistente (comparado con otras lenguas europeas). Hamamatsu (2004, p. 459) formula la diferencia entre aprendientes ELE de un idioma con mayor cercanía cultural con el español (un ejemplo sería el italiano) y otros idiomas menos parecidos al castellano, como en el caso del japonés. Aunque Hamamatsu (2004) se está refiriendo a aprendientes japoneses de nivel inicial, esta situación se puede extrapolar también a estudiantes de nivel más avanzado. Más allá del uso de un vocabulario básico para principiantes, en niveles más altos (B1 o superior) también existen problemas debido a esa lejanía cultural. Por eso, teniendo en cuenta el tipo de estudiante, es necesario mostrar cierta cautela de cómo introducir nuevo léxico o contenidos.

Otra peculiaridad que detalla Hamamatsu (2004, p. 460) es la diferente manera en que se deben evaluar los niveles de competencia de los estudiantes japoneses respecto a otros estudiantes de ELE:

Por otra parte, los aprendices japoneses de ELE poseen, en general, un buen conocimiento de la gramática. Esto se debe a que, en Japón, en la planificación curricular y en el aula de ELE se le presta una atención especial a su estudio. Cuando vienen a España los aprendices japoneses son clasificados, con bastante frecuencia, en los grupos correspondientes a los niveles intermedio o avanzado, tras realizar las pruebas de clasificación correspondientes. El problema surge cuando se dan cuenta de que su competencia comunicativa no se corresponde con el nivel en el que han sido clasificados. Este desajuste entre el nivel de competencia comunicativa y el de conocimiento gramatical necesita un tratamiento adecuado. Una posible solución sería establecer una clasificación de niveles diferente para la competencia gramatical y para la competencia comunicativa. Es posible que entre los aprendices occidentales se dé una coincidencia de niveles en ambas competencias, mientras que

en los aprendices japoneses puede haber una clara diferencia de niveles.

Aunque el autor se esté refiriendo a los aprendientes japoneses que estudian en España, esta disparidad de niveles en las competencias del idioma también debe ser considerada por los profesores de ELE en Japón. Esto debe de tenerse en cuenta a la hora de analizar los problemas y las carencias de léxico que pueden presentar los aprendientes japoneses y en la búsqueda de una mejora de enseñanza entre el profesorado (como superar estos problemas). En el caso del Instituto Cervantes de Tokio, los niveles y el plan curricular es similar al de cualquier centro Cervantes en el mundo, así que esa propuesta de desdoblar cursos en función de nivel gramatical y nivel de competencia comunicativa, parece que no ha calado.

Al hilo de lo expuesto hasta ahora, otro de los estudios de investigación interesantes sobre el aprendizaje de español en Japón, es el de Romero (2011) que analiza la falta de correspondencia entre las categorías léxicas del español y japonés. En sus conclusiones, Romero (2011, p. 129), señala las discordancias que hay entre ambos idiomas en las categorías léxicas. Por ejemplo, menciona que algunos verbos son transitivos en una lengua e intransitivos en la otra y viceversa.

Otras diferencias entre el español y el japonés las señala Paterna (2015) que explica que los sustantivos no tienen género ni número y la conjugación verbal es mucho más sencilla que en las lenguas romances.

4. LOGROS Y LIMITACIONES

Un trabajo también relativamente reciente que introduce nuevas técnicas de aprendizaje sobre la enseñanza ELE en Japón es el de Cañas (2002). En este estudio, Cañas (2002, pp. 172-173) analiza la aplicación de la tecnología o nuevas técnicas de enseñanza a las clases de español en Japón. Así, dedica un apartado especial a la enseñanza del vocabulario y de ELE en la universidad japonesa, donde plantea algunos de los problemas a los que se enfrentan los profesores. Entre los problemas

señalados por Cañas (2002) habría que destacar la disparidad de niveles en una misma clase y la diferente motivación que presenta cada estudiante. Entre las soluciones finales que propone, incluye el uso de la experimentación y la integración de diversas estrategias en la enseñanza.

En cuanto a la motivación de los estudiantes japoneses de ELE, destaca el estudio de Astigueta (2009, p. 24) que señala la importancia de los propios enseñantes para motivar a los aprendientes. Además, Astigueta (2009) destaca que para conseguir la motivación de los estudiantes es especialmente importante el componente humano para realizar una motivación individual y grupal de los aprendientes nipones.

Por otra parte, la desmotivación de los estudiantes de ELE en el aprendizaje del léxico ha sido estudiada por Méndez (2020) que destaca la relevancia de los factores afectivos y motivacionales, pero también es importante una buena planificación didáctica y tener en cuenta los aspectos cognitivos, sociales y culturales.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, las diferencias educativas y culturales que existen entre España y Japón, tienen una influencia clara en la enseñanza diaria, en la experiencia educativa en el país nipón. En esa línea, Hamamatsu (2004) afirma que la lejanía cultural convierte a estudiantes avanzados en principiantes, debido a la falta de referentes culturales cercanos que ayuden a aprender léxico de una forma más sencilla o rápida.

Además de las diferencias culturales, la distancia lingüística también aparece mencionado como un factor importante en los estudios de investigación sobre el aprendizaje del léxico español en Japón. Así Romero (2011) analiza la falta de correspondencia entre las categorías léxicas del español y el japonés y señala las discordancias que hay entre ambos idiomas en las categorías léxicas.

En resumen, la enseñanza del léxico en Japón viene determinada por la gran lejanía cultural y lingüística que existe entre ambas lenguas y culturas y por los problemas de motivación de los

aprendientes nipones para aprender léxico en español. El profesorado tiene que ser consciente siempre de esa gran diferencia y tratar de adaptarse para optimizar su labor educativa y automotivarse él mismo para lograr mejores resultados.

VICENTE ALCAÑIZ BUCETA
Universidad de Ibaraki (Japón)
ichiban69v@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTIGUETA NAKAJIMA, B. (2009). La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 21, 9-26.
- CAÑAS, A. (2002). Materiales interactivos multimedia para la enseñanza del español en Japón. *Boletín de la Universidad de Hokuriku*, 26, 169-217.
- ESCANDÓN, A. (2017). La enseñanza universitaria de ELE/EL2 en Japón: tiempo de reformas. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 56, 25-30. Recuperado de: <http://www.aseled.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf>
- GIDE (2015). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Grupo de Investigación en Didáctica del Español. Recuperado de: <http://gide.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf>
- HAMAMATSU, N. (2004). Necesidad de un vocabulario básico para alumnos japoneses de ELE. En Castillo Carballo, M. A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. M.; Mora Gutiérrez, J. P. (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. ASELE. XV Congreso Internacional de la ASELE: Sevilla, 2004* (pp. 458-464). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- HIDALGO GALLARDO, M. (2019). *Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE*. ASELE.
- HIDALGO GALLARDO, M.(2017). Evolución diacrónica del léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE. *SinoELE*, 16, 1-16.
- LÓPEZ TAPIA, F. J. Y BOADA ABAD, A. (2010). La enseñanza del léxico aplicada a los estudiantes chinos. *SinoELE*, 3, 1-10. Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii-jornadasp_lopez_y_boada.pdf

-
- MÉNDEZ SANTOS, M.^a C. (2020). Acercamiento a la desmotivación del alumnado adulto en el aprendizaje formal de léxico de español como lengua extranjera. *RILEX. Revista Sobre Investigaciones Léxicas*, 3/II, 102-124.
- MORENO CABRERA, J. (2015). ¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE? En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero, R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso internacional de ASELE* (pp. 77-86). ASELE.
- MORENO GARCÍA, C. (2015). Necesidades en la enseñanza del español en las universidades japonesas. Reflexiones y sugerencias. En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF?tokio_2015/09_moreno.pdf
- MUÑOZ SANZ, C. (2015). El alumno japonés en el aula de ELE. Cómo lograr una comunicación eficaz. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso internacional de ASELE* (pp. 681-690). ASELE. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0681.pdf
- ROMERO DÍAZ, J. (2011). Falta de correspondencia entre las categorías léxicas del español y el japonés y su influencia en la clase de ELE. En Instituto Cervantes de Manila (coord.), *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de artículos del II CELEAP del Instituto Cervantes de Manila* (pp. 118-130). Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas.
- SANTOS ROVIRA, J.M. (2011). Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 54, 161-176.
- SANZ YAGÜE, M., A. ESCANDÓN GODOY, J. ROMERO DÍAZ, D. RAMÍREZ GÓMEZ Y R. CIVIT I CONTRA (2015). Enseñar español en Japón: Guía sobre algunos aspectos de la enseñanza a japoneses. *Kobe City University of Foreign Studies Annals of Foreign Studies*, 89. Recuperado de: <https://goo.gl/CisWwr>

EVALUACIÓN DINÁMICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELE

BIODATA

Susana Madinabeitia Manso es profesora de español e investigadora en ASL en el Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE) y profesora en el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MELE) en la Universidad de Navarra (España). Su investigación se centra en la Evaluación Dinámica, diseño de exámenes, certificación lingüística y nuevas tecnologías para el aprendizaje de lenguas.

.....

I. INTRODUCCIÓN

Enmarcada en los principios y propuestas de la Teoría Sociocultural de la personalidad y la mente humana, esta investigación pretende articular de manera integral y dinámica, lo social y lo cognitivo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la clase de español como L2/LE. El punto de partida es la contradicción que experimenta una profesora de ELE al entender que el aprendizaje es un acto social y por tanto favorecer y estimular la colaboración y la participación en su clase, pero, sin embargo, evaluar este mismo aprendizaje con instrumentos/herramientas que priorizan o aíslan las actuaciones independientes de los estudiantes. Esta investigación estudia cómo la integración del entorno social en procedimientos de evaluación influye en los sistemas y criterios de evaluación o incluso la reconceptualización de las capacidades y de la misma evaluación que tienen los estudiantes en contextos de educación formal sin dejar de lado cuestiones de administración o calificación.

Según la Psicología Sociocultural (Vygotsky, 1978) las capacidades mentales y emocionales del

ser humano cambian dependiendo de la ayuda o asistencia que recibimos. Desde esta perspectiva, las capacidades se consideran atributos flexibles que sólo pueden comprenderse si se estudian en sus procesos de formación y desarrollo. Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (L2), estas mismas capacidades se tratan como si fueran atributos estables (Poehner y Lantolf, 2005) y como si el punto de partida de su desarrollo y de su actuación fuera individual. Esto implica que la sola presencia de interacción u orientación durante procedimientos de examinación suponga una posible amenaza a la fiabilidad en la interpretación de sus resultados. Como resultado, muchas actividades evaluativas en el campo de la enseñanza de L2 tienden a orientarse hacia la consecución de una tarea, o hacia un producto de aprendizaje. Desde la visión sociocultural, donde el punto de partida del desarrollo se encuentra en el individuo social mediado por su contexto social y por las herramientas culturales que se encuentran en su entorno, la Evaluación Dinámica (en adelante, ED) surge como respuesta a la necesidad de medir e interpretar unas capacidades flexibles. En consecuencia, la ED se orienta hacia el proceso de mediación de las actividades de aprendizaje y prioriza la validez de examinar en un entorno social y mediado que respeta la naturaleza dinámica de las capacidades de las personas. Para ello, propone integrar la instrucción y la evaluación en una única actividad, tanto con el objetivo de promover el desarrollo de los estudiantes, como para determinar y medir capacidades emergentes de los mismos (Sternberg y Grigorenko, 2002).

MARCO TEÓRICO

La ED tiene sus orígenes en la psicología sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo de la persona (Vygotsky, 1978), según la cual las capacidades mentales y emocionales del ser humano

solo pueden comprenderse si se estudian en sus procesos de formación y desarrollo, sobre todo analizando las herramientas de mediación que usamos para nuestro aprendizaje. La esencia del dinamismo consiste en la inclusión, en el proceso de evaluación, de diferentes estrategias de mediación dirigidas a regular las capacidades emergentes de un estudiante que solo pueden visibilizarse cuando el estudiante se encuentra en interacción con el entorno social. De esta forma, la ED está directamente relacionada con el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). Vygotsky propone la noción de Zona de Desarrollo Próximo (en adelante, ZDP) para entender la relación entre las funciones mentales esperables en cada edad/etapa del niño y la actual situación individual/particular en la que estas funciones se encuentran en cada niño (Vygotsky, 1978). Es posible conocer el nivel de desarrollo de las funciones maduras porque estas pueden visibilizarse en la actuación independiente del niño. Sin embargo, existen otras funciones que pueden estar en proceso de maduración y que gracias a la actividad en la ZDP del niño se hacen visibles. La ED, que se concentra en estas funciones, puede llegar a identificar en qué grado/estado de maduración se encuentran y, en último lugar, promover su desarrollo.

Esta distinción de niveles de desarrollo mental revoluciona la conceptualización de los procesos de maduración y aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos alcanzados, ya que éste resulta ineficaz para el desarrollo total del niño (el estudiante). En consecuencia, la pedagogía sociocultural incorpora la ZDP para incidir en la idea de que la instrucción debería centrarse en el desarrollo de las funciones mentales que, siendo relevantes para una edad determinada, aún no han madurado (Chaiklin, 2012). La incorporación de la ZDP sugiere asimismo la necesidad de un cambio en las conclusiones trazadas a partir de pruebas de diagnóstico del desarrollo (estáticas) que sólo tienen en cuenta las capacidades demostradas en actuación independiente. Aquí reside la clave que distingue a la ED de evaluaciones estáticas. En lugar de enfocarse en el nivel de desarrollo real de un

estudiante retrospectivamente, es decir, lo que un estudiante ha aprendido hasta el momento actual, la ED incorpora además el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que el estudiante puede hacer en su ZDP.

En la teoría sociocultural, la ED es la respuesta psicoeducativa a la interpretación de la actividad que ocurre en la ZDP. En la práctica, esta interpretación ha tomado principalmente dos enfoques: La ED intervencionista y la ED interaccionista (Poehner y Lantolf, 2005). La medición cuantitativa, interesada en conocer en qué grado se desarrolla la capacidad del estudiante gracias a la ED, se ha traducido en la ED intervencionista que interpreta la actividad de la ZDP como la diferencia entre lo que el estudiante puede hacer de forma independiente y lo que puede hacer acompañado. En este enfoque, el profesor proporciona al estudiante una serie de pistas y comentarios orientativos preestablecidos de forma más implícita a más explícita. El enfoque interaccionista, por otro lado, se ha enfocado en conocer cuáles son los procesos psicológicos que el estudiante visibiliza en reacción a formas de mediación no necesariamente preestablecidas de antemano. En este caso, el profesor detecta las dificultades de los estudiantes y formula respuestas a los problemas que estos puedan tener con el fin de contribuir a su desarrollo.

La ED es un modelo pedagógico con el que se pretende proporcionar orientación más específica e individualizada concibiendo la instrucción y la evaluación como una única actividad. Este planteamiento indivisible de la instrucción y la evaluación ha permitido considerar la evaluación dentro de los procesos de instrucción en el aula para favorecer el desarrollo de la L2 (Poehner, 2005; García 2012; Compernelle y Zhang, 2014; Infante y Poehner, 2019; García, 2019), regular la mediación estandarizada de forma más implícita a más explícita (Ableeva, 2010; Aljaafreh y Lantolf 1994), obtener información más completa de las capacidades de los estudiantes en pruebas de ubicación (Antón 2008; Poehner y Lantolf, 2013; Agheshteh, 2015), o mediar durante las interacciones de la clase (Herazo y Sagre, 2016; Davin *et al.*, 2017; Herazo *et al.*, 2019). Una

de las necesidades planteadas en estos estudios ha sido la necesidad de explorar el traslado del concepto de dinamismo a procedimientos de evaluación en contextos de educación formal sin dejar de lado cuestiones de administración o calificación. Esta investigación estudia cómo la integración del dinamismo influye en los sistemas y criterios de evaluación o incluso la reconceptualización de las capacidades y de la misma evaluación.

La pregunta de investigación a la que se ha buscado respuesta es ¿Cómo la integración del dinamismo crea oportunidades de aprendizaje diferentes en la evaluación? De esta pregunta se han desprendido otras cuestiones relacionadas con la intervención pedagógica, como son: ¿Cómo se transforman instrumentos, materiales y procesos de evaluación estáticos en dinámicos?, ¿cómo el acceso a estas oportunidades repercute en la calificación final de los estudiantes? y ¿cómo repercute en la percepción que los estudiantes tienen sobre el merecimiento de su calificación y en su concepto de evaluación?

La tesis de esta investigación sostiene que la ED puede rendir información más completa de las aptitudes lingüísticas de los estudiantes de segunda lengua al considerar no solo su medida estática sino también su potencial de aprendizaje. La importancia teórica del dinamismo está en que para dar valor a la capacidad de desarrollo es necesario ampliar el foco del desarrollo actual (tradicionalmente evaluado en exámenes estáticos) al desarrollo futuro potencial. Para ello, es necesario crear procesos de examen dinámicos que incluyan acceso a la mediación y espacio para la medición de capacidades en desarrollo emergentes que se visibilizan en el uso y aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio se inscribe dentro de los principios de la investigación-acción participativa (Colmanares, 2012; Kemmis, *et al.*, 2014). El diseño del estudio es una intervención que consiste en la dinamización de los procedimientos de examen en una clase de ELE. Por eso, el objetivo

ha sido documentar las oportunidades de aprendizaje que surgen a partir de la intervención, no solamente el resultado de esta.

Esta intervención ha transcurrido durante dos cursos de español de nivel B1 en el curso académico 2019: Un curso de B1.1 y un curso de B1.2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Council of Europe, 2001). Cada uno de estos cursos duró seis semanas por lo que la intervención duró un total de doce semanas. En el curso de B1 inicial participaron trece estudiantes y en el de B1 avanzado diez. Ocho de estos diez estudiantes ya estudiaron el curso de B1 inicial, por lo que forman el grupo continuo de estudiantes que estudiaron la secuencia intensiva de B1 completa. Uno de ellos es José (pseudónimo), filipino, 18 años, seleccionado como caso de estudio en esta investigación por ser el estudiante más participativo y con mayor disposición al aprendizaje dentro del grupo continuo, con el fin de conocer como el acceso a las oportunidades de aprendizaje creadas por la examinación dinámica ha influido en su actuación y lo ha conducido a estimar su calificación y su opinión sobre la ED.

La intervención ha consistido en una dinamización de la evaluación. Para integrar el dinamismo de forma sistemática en la examinación, se han empleado cuatro formas de asistencia con las que se pretende proporcionar orientación más específica e individualizada a cada estudiante a medida que estos reaccionan ante oportunidades de aprendizaje. Este tipo de asistencia es reconocida en la teoría sociocultural como “mediación”. Vygotsky (1987) se refiere a la mediación para designar una serie de acciones realizadas por un experto (como el profesor en la clase de L2) con el objetivo de guiar al estudiante hacia su siguiente nivel de desarrollo. Los cuatro accesos de mediación dispuestos en estas pruebas han sido a la colaboración, al uso de modelos, a varias oportunidades y a la orientación del profesor. Para respetar el carácter dinámico de las capacidades de los estudiantes, decidí asegurar la validez del dinamismo sobre la consistencia y fiabilidad de la examinación estática, permitiendo que el uso de los accesos a la mediación y el aprovechamiento

de oportunidades de aprendizaje influyera en las calificaciones del estudiante. En consecuencia, las unidades de análisis seleccionadas para entender las diferentes dimensiones de la ED son:

1. El uso de oportunidades de aprendizaje como unidad de análisis para entender la ED,
2. La justificación de las calificaciones en las pruebas escritas como unidad de análisis para entender la conciencia del aprendizaje

METODOLOGÍA

La integración del dinamismo en la evaluación del modo de comunicación interpretativo se ha concretado en dos ideas. En primer lugar, en la readecuación de procedimientos de examinación que ofrezcan y/o conserven oportunidades de aprendizaje a través de la orientación individualizada, la orientación grupal, la socialización y la imitación. En segundo lugar, en el uso de instrumentos de evaluación que permitan registrar el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y su repercusión en la calificación de la evaluación.

Una de las implicaciones de la transformación de pruebas estáticas en dinámicas ha sido la inclusión de rúbricas de un mismo continuo lingüístico que permiten registrar tanto la actuación independiente como la actuación regulada del estudiante y seguir la dirección del cambio. Estas rúbricas, inspiradas en el modelo *Integrative Performance Assessment* (IPA) de ACTFL (Adair-Hauck *et al.*, 2013) fueron creadas para cada pregunta de cada prueba. Los descriptores de respuesta ejemplificaban cuatro posibles ca-

sos o grados de consecución para cada pregunta: supera las expectativas (nivel superior, 4 puntos), cumple con las expectativas (3 puntos), se acerca a las expectativas (2 puntos) y no se acerca a las expectativas (1 punto). La ausencia de respuesta no se registraba en ninguna banda y se cuantificaba con 0 puntos. Como el propósito de la ED es promover el desarrollo, las valoraciones descritas en las rúbricas hacían referencia al grado de consecución de la pregunta. Su propósito era tanto calificativo como informativo. Es decir, comunicar al estudiante la valoración del profesor de este grado. Además, estas rúbricas cuentan con un espacio destinado a que el profesor como mediador otorgue orientación individualizada a cada estudiante para cada pregunta de la prueba dirigida a promover el desarrollo de la capacidad de interpretación del estudiante. Como puede verse en la Figura 1, la orientación posibilita una interacción asincrónica con el estudiante, a quien se le permite hacer ediciones de sus primeras respuestas. Por su parte el profesor como evaluador puede registrar distintas valoraciones de las respuestas del estudiante. En este caso, de su actuación independiente en color amarillo y de su actuación mediada en color rosa.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Para visibilizar el análisis del uso de oportunidades de aprendizaje que José hace durante la ED, este estudio se centra en la evaluación del modo de comunicación interpretativo, evaluado en cuatro ocasiones a lo largo de las doce semanas de la intervención. Siguiendo a Herazo y Donato (2012) se han identificado las tres dimensio-

III. Reconocimiento de palabras clave. Encuentra en el texto un sinónimo de las siguientes palabras/frases:

a. v. sobresale, resalta destaca d. v. se ha posicionado se ha colocado
 b. adj. conocido sabido e. adj. maravilloso idílico
 c. n. lugar en la naturaleza mediterráneamente f. n. reconocimiento, homenaje tributo
paraje

II. Reconocimiento de palabras clave	Identifica todas las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mayoría de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica algunas de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.
<p>ⓑ conocido viene del verbo "conocer". un sinónimo? <u>saber</u> (c) las palabras que terminan en "-mente" son adjetivos. <u>sabido</u></p>				

Figura 1. Orientación en prueba de (Madinabeitia, 2021)

nes de la evaluación para cada oportunidad de aprendizaje que el dinamismo ha posibilitado: 1) su foco lingüístico o pedagógico, el movimiento o secuencia estratégicos y 3) la temporalidad o el momento de ocurrencia para cada oportunidad de aprendizaje (proactiva si sucede antes de la actuación independiente, durativa, si sucede durante la actuación independiente y reactiva si sucede tras la actuación independiente).

La Figura 2 muestra las oportunidades de aprendizaje registradas en las cuatro pruebas escritas, organizadas de acuerdo con el acceso de mediación que las habilitó: socialización e interacción entre compañeros (S), la orientación individualizada del profesor (OI), la orientación grupal (OG) y el uso de modelos o ejemplos de género discursivo para la construcción de textos. Algunas de estas oportunidades fueron planifi-

Acceso	Foco	Movimiento o secuencia estratégicos	Ocurrencia
Acceso a orientación individualizada del profesor	Interpretación	Orientación de relectura: Relee el párrafo X	Reactiva
	Contenido	Peticion de desarrollo/justificación: <ul style="list-style-type: none"> - Necesitas más justificación - ¿Por qué...? Señalización de falsos sentidos o incomprensión: <ul style="list-style-type: none"> - La X frase no tiene sentido - No respondes a la pregunta 	
	Precisión	Señalización de errores. <ul style="list-style-type: none"> - Atención a la referencia temporal de HACE - Atención a la diferencia entre X/Y 	
Acceso de orientación grupal del profesor	Identificación de palabras clave	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atención a la categoría gramatical y a la forma. 2. Si se conoce el significado, buscar en qué parte del texto se habla sobre ello. 3. Señalar las palabras que no se conocen en esa parte. 4. Descartar las que sean de diferente categoría gramatical o forma. 5. Comprobar el sentido de la frase. 	Reactiva
	Mediación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la necesidad afectiva. 2. Identificar la necesidad lingüística (registro). 3. Prever posibles malentendidos culturales: distinguir diferencias y similitudes. 	
	Conexión cultural	Relacionar lo aprendido con: <ul style="list-style-type: none"> - Los textos soporte de la prueba. - El aprendizaje vivencial en Pamplona. - Su cultura. 	
Acceso a socialización en parejas o grupos reducidos	Identificación de idea principal y detalles secundarios	Orientación de relectura más puntual o específica	Reactiva
	Inferencia	Dibujo y descripción del cómic	
	Deducción por contexto e Identificación de palabras clave	Sinónimos y/o extensión de contexto	
Acceso a modelo discursivo	Creación	Imitación de modelo	Proactiva y durativa

Figura 2. Oportunidades de aprendizaje en las pruebas de interpretación (Madinabeitia, 2021)

cadass a priori como es el caso de la orientación grupal del profesor, los espacios de socialización o el modelo/ejemplo discursivo. Los movimientos detallados como orientación individualizada se han registrado a posteriori tras la revisión de las cuatro pruebas de cada estudiante.

JUSTIFICACIÓN DE CALIFICACIONES

El proceso de calificación en estas pruebas escritas pretende reflejar el dinamismo en el reconocimiento tanto de la actuación independiente como de la actuación mediada de los estudiantes. En primer lugar, usando las rúbricas dentro del examen, el profesor registra la actuación independiente, informa al estudiante de su valoración y le puede dejar un comentario orientativo personalizado para cada pregunta-respuesta. Tras recibir acceso a la mediación o durante la misma, los estudiantes pueden editar sus respuestas originales y entregar su examen al profesor de nuevo. Este registra la actuación mediada y si es necesario reubica sus valoraciones usando el mismo continuo de evaluación de cada rúbrica. Finalmente, cuando el profesor entrega a los estudiantes sus respectivas pruebas, en ellas pueden verse ambas valoraciones en distintos colores y el profesor es quien pide a los estudiantes que sean ellos quienes se otorguen la calificación que mejor representa sus capacidades medidas en esta prueba. Los estudiantes se autocalifican y explican los motivos de su decisión. En este estudio se transcriben las explicaciones que José anota en cada prueba escrita justificando su calificación (ver Tabla 1).

RESULTADOS

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las oportunidades de socialización le permiten a José aprender con sus compañeros, ya que, en la discusión del contenido de la prueba, se posibilita la exposición de conceptos incomprendidos y la emergencia de argumentos y razonamientos más sofisticados. Como aprendiz, José accede a aclaraciones que compensan sus caren-

cias léxicas en las preguntas de identificación de palabras clave o deducción del significado por el contexto. Sin embargo, en la cuarta prueba, José cambia una de sus respuestas por influencia de su compañero y resulta equivocándose.

Las oportunidades de orientación grupal permiten al profesor exponer estrategias para identificar palabras clave, deducir del contexto o desarrollar la conciencia sobre la mediación intercultural. Por ejemplo, la puesta en común con el grupo y el guion de pasos para responder una pregunta de mediación (Identificar la necesidad afectiva, Identificar la necesidad lingüística (registro) y Prever posibles malentendidos culturales distinguiendo entre diferencias y similitudes) permitió que José distinguiera la información relevante al propósito comunicativo y adquiriera conciencia sobre cómo la alusión a las similitudes y diferencias interculturales puede servir para manejar necesidades de mediación.

Sobresale el acceso a la orientación (O) en la mayoría de las preguntas, si bien el grado de explicitación de la orientación del profesor descende a lo largo del curso con el objetivo de promover la autorregulación del estudiante. En B1-1, las pistas lingüísticas del profesor hacia errores de escritura en las pruebas son señalizaciones e identificación de errores. En B1.2, son avisos de revisión sin señales concretas. A su vez, es posible seguir una variación en la respuesta del estudiante a esta mediación. En la primera prueba, José es capaz de corregir los errores señalados por el profesor con el aviso de revisión. El ejercicio de la auto-corrección está dentro de su ZDP. Sin embargo, en la tercera, cuando el nivel de mediación se vuelve más implícito, José no es capaz de reconocer y corregir sus errores con el aviso del profesor. Lo consigue, en cambio, en la última prueba, lo que nos invita a pensar que José ha asumido mayor responsabilidad de su propia actuación lingüística, desarrollando un mayor control sobre la misma, aunque sin llegar a considerarla dentro de su Zona de Desarrollo Real.

Finalmente, las pruebas 1 y 3 presentan breves modelos de géneros discursivos. En la primera prueba, José reconoce las ideas principales y la

organización del género discursivo y es capaz de producir un texto respetando los elementos clave y la estructura del modelo sin copiarse del ejemplo. En la tercera prueba, aunque también es capaz de reconocer los elementos propios del género, no refleja internalización del contenido puesto que su texto se deja por incorporar uno de estos elementos.

La Tabla 1 presenta un resumen de la actuación de José para la segunda de estas pruebas.

En la parte superior aparecen sus puntuaciones, independiente y mediada y la auto-calificación justificada. A continuación, aparece la evaluación independiente de cada pregunta, la oportunidad de aprendizaje accedida y la evaluación de la actuación mediada. En esta última columna se incluyen flechas que representan el número de bandas desplazado y la dirección entre la actuación independiente y la actuación mediada tras la oportunidad de aprendizaje.

Examen 2			
Interpretación escrita + Interpretación oral			
Puntuación independiente: 64 / 80		Puntuación mediada: 80 / 80	
Calificación del estudiante: 75			
<i>Creo que merezco 75/80 porque muchas de mis errores están porque de mi vocabulario no es desarrollado. Para desarrollar un vocabulario necesito más tiempo quedar aquí. También mis errores son porque de no sabía todavía claramente palabras coloquial como mahón. Sé si hubiera estudiado más, hacía mejor. Sé esto es un poco justo. A veces esto puede ser extraño. Porque si quiero, puedo copiar todas las contestas sin aprendiendo.</i>			
Pregunta	Evaluación independiente	Accesos a mediación	Evaluación mediada
Reconocimiento de palabras clave	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el texto del texto.	OI: 3/6 Orientación grupal	Identifica todas palabras clave de acuerdo con el contexto del texto. ↑ ↑
Detalles secundarios	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.		
Deducción por contexto	Infiere el significado de la mayoría de las palabras y frases no familiares en el texto correctamente.	OI: 2/3 S: Su compañero le explica.	
Ideas principales	Identifica parte de la(s) idea(s) principal(es) del texto.	OI: has marcado una idea que no aparece.	Identifica completamente la(s) idea(s) principal(es) del texto. ↑
Detalles secundarios	Identifica alguno de los detalles del texto.	OI: Has identificado un detalle correctamente. Te has equivocado en 2.	Identifica todos los detalles en el texto correctamente. ↑ ↑
Reconocimiento de palabras clave	Identifica todas las palabras de acuerdo con el contexto del texto.		
Inferencia	La inferencia es completamente plausible y está justificada.		
Creación	Escribe con un alto grado de corrección y alcance.	OI: ¿qué significa "po"? E: "po" significa usted	

Tabla 1. Análisis de la prueba de interpretación 2 (Madinabeitia, 2021)

En esta prueba (ver Tabla 1), José aprovecha las oportunidades creadas por la orientación implícita que le advierte del número de respuestas correctas, pero no identifica las incorrectas. José también aprovecha la orientación grupal en la que se ofrece a toda la clase al mismo tiempo un proceso de búsqueda de palabras clave en el texto. A través de la socialización también escucha de uno de sus compañeros algunos sinónimos y explicaciones para aprender el significado de palabras desconocidas en contexto. En los tres casos, la mediación resulta productiva en el sentido de que el estudiante responde correctamente a las preguntas que antes había contestado incorrecta o parcialmente. Accediendo a las oportunidades de aprendizaje que encuentra en su entorno, José

es capaz de resolver correctamente todas las preguntas de la prueba.

JUSTIFICACIÓN DE CALIFICACIONES

José cambia de posicionamiento con respecto a la justificación de su nota en las pruebas de interpretación. Como puede verse en la Tabla 2, en las dos pruebas de interpretación (P1 y P2), José se asigna una nota intermedia entre la puntuación obtenida de forma independiente y la puntuación obtenida de forma mediada; sin embargo, en las últimas dos evaluaciones (P3 y P4), José se asigna la puntuación obtenida tras la mediación. La Tabla 3 presenta los motivos por los cuales José renuncia o acepta su actuación independiente y mediada en cada caso.

Prueba	Nivel	Puntuación máxima	Puntuación independiente	Puntuación mediada	Calificación asignada
P1	Br inicial	100	82	100	95 / 100
P2	Br inicial	80	64	80	75 / 80
P3	Br avanzado	60	52	56	56 / 60
P4	Br avanzado	80	70	76	76 / 80

Tabla 2. Puntuaciones y autocalificaciones de José en las pruebas escritas

Posicionamiento	Motivo	Prueba	Ejemplo
Rechazo de actuación independiente	Errores por descuido	P1	Ejemplo 1
	Carencias léxicas	P2	Ejemplo 2
	Imagen personal y creencias previas	P1	Ejemplo 3
Rechazo de actuación mediada	Copia	P1, P2	Ejemplos 4 y 5
	Imagen personal	P1	Ejemplo 6
Aceptación de actuación mediada	Aprendizaje del error	P3, P4	Ejemplos 7 y 8
	Desarrollo de la L2	P3, P4	Ejemplos 9 y 10

Tabla 3. Justificación de autocalificaciones de José

Los ejemplos 1, 2 y 3 muestran las razones por las cuales José rechaza la actuación independiente como representación de su capacidad de comprensión en las dos primeras pruebas escritas. Como puede verse en el Ejemplo 1 el estudiante cuestiona el impacto que han tenido en su actuación errores de descuido que no reflejan todo lo que sabe.

Ejemplo 1

Aunque mi resultado statica es bajo (82), la nota no muestra si realmente has aprendido abosultamente. Creo que merezco 95 porque los errores que cometí no son por incomprensión total, sino por descuido. (P1)

Igualmente, José también cuestiona el impacto que han tenido las limitaciones de vocabulario o léxico en su capacidad de comprensión.

Ejemplo 2

Creo que merezco 75/80 porque muchas de mis errores están porque de mi vocabulario no es desarrollado. Para desarrollar un vocabulario necesito más tiempo quedar aquí. También mis errores son porque de no sabía todavía claramente palabras coloquial como mabón. (P2).

Finalmente, José rechaza su actuación independiente aludiendo a su inconformidad con la imagen que transmite como estudiante, la cual ha reconocido en la evaluación de su actuación. Como muestra el Ejemplo 3, esta inconformidad está basada en una creencia de que es responsabilidad de un estudiante prepararse para un examen y de que el resultado de un examen debe representar el grado de preparación de ese estudiante.

Ejemplo 3

También por mí, creo he hecho todo lo posible para preparar por esto examen (P1)

Si bien José rechaza su actuación independiente, también José rechaza que la actuación mediada represente el conjunto de sus capacidades en estas dos primeras pruebas. Los ejemplos 4, 5 y 6 muestran los motivos por los que el estudiante rechaza su actuación asistida. En primer

lugar, José señala la posibilidad de copiarse del compañero en lugar de usar la oportunidad para aprender como muestran los Ejemplos 4 y 5.

Ejemplo 4

Respondi algunas de las preguntas como un tramposo, no como estudiante. (P1)

Ejemplo 5

A veces esto puede ser extraño. Porque si quiero, puedo copiar todas las contestas sin apprendiendo. (P2)

Curiosamente, como vemos en el Ejemplo 6, José alude también a la inconformidad con la imagen transmitida para justificar su disconformidad con la representatividad de su actuación mediada.

Ejemplo 6

sé si hubiera estudiado más, hacía mejor. Sé esto es un poco justo. (P2)

Finalmente, entre las razones por las cuales José percibe como apropiada la actuación mediada como reflejo de su capacidad en las últimas dos pruebas, podemos encontrar la visibilización que este proceso hace de su capacidad de aprender de sus errores, como muestran los ejemplos 7 y 8.

Ejemplo 7

también, he mostrado como he hebco un repaso, como he apprendido mis malos. (P3)

Ejemplo 8

Sí, he visto que he mejorado mucho que antes y sí, aunque ED tiene ayuda de otra persona, puedo a ver también que a veces mi compañera, mi compañero, hizo, hizo un error y yo hice bien (P4)

Y, en los Ejemplos 9 y 10, el desarrollo emergente de la L2 al pensar en español durante las oportunidades de socialización.

Ejemplo 9

En verdad, estaba más difícil tener más confianza en mi respuestas cuando trabaja con mi compañero

para este examen. También, creo que español como un idioma desarrolla solamente cuando estas pensando en español. Para aprender un idioma no es como un ciencia, un idioma tiene que ser natural. Lo que he hecho por evaluación dinámica mosrta como he respondido a las preguntas repetimos de mi compañero. (P₃)

Ejemplo 10

Creo que evaluación dinámica tiene un otro oportunidad para practicar español porque tiene que pensar. Si joder esto es correcto o es, es un error... para mí sí, para mí hablar español es pensar español. (P₄)

CONCLUSIONES

El procedimiento de evaluación presentado y analizado en esta investigación ilustra la integración del dinamismo de la evaluación del modo de comunicación interpretativo para una clase de ELE/L2 en un contexto real, con sus restricciones espacio temporales y sus implicaciones académicas, como en este caso lo ha sido la asignación de calificaciones. El estudio de la repercusión que tienen las oportunidades de aprendizaje en los procesos de regulación, desarrollo cognitivo y desarrollo de la persona en contextos de examinación respeta la ecología del aula. El análisis de esta prueba informa de qué oportunidades de aprendizaje usó el estudiante de caso y cómo el cambio de sus respuestas produjo un cambio en el resultado. A su vez, la justificación de la nota del estudiante nos acerca a su conciencia sobre el aprendizaje y la actividad evaluadora. El análisis realizado para la evaluación del modo de comunicación interpretativo nos permite clasificar las oportunidades de aprendizaje sucedidas en estas examinaciones según su medio de acceso y a la lectura de la percepción del estudiante sobre el merecimiento de su calificación. La autocalificación fomenta el enfrentamiento con los esquemas mentales que tiene el estudiante sobre los conceptos de evaluación-examinación-calificación y se ha respetado la propuesta justificada por el propio estudiante al conocer su puntuación independiente y mediada.

Los resultados del estudio de caso responden las preguntas de investigación ilustrando las

ventajas consecuentes de la integración del dinamismo, pero también sus complejidades y desafíos. Reconociendo la complejidad añadida de planificación, administración y calificación del dinamismo, se podría considerar que la vulnerabilidad de la ED se encuentra en su practicidad. Para superar este impedimento, es necesario optimizar los recursos disponibles de diseño y desarrollo de herramientas y materiales y de administración espaciotemporal y asumir el coste de innovación. En este estudio se ejemplifica la dinamización de la examinación con la inclusión de oportunidades de aprendizaje y con la incorporación de rúbricas de continuos lingüísticos con espacio para proporcionar orientación personalizada de forma asincrónica. De esta forma, el profesor puede registrar la actuación independiente y mediada en cada revisión de la prueba y atender a las diferentes necesidades de sus estudiantes. Igualmente, se explica cómo pueden usarse estas rúbricas para reconocer ambas actuaciones en las decisiones de calificación y su potencial reflexivo ante propuestas de autocalificación.

La integración del dinamismo en la examinación a través de oportunidades de aprendizaje promueve el desarrollo de la capacidad de comunicación en español del estudiante. Por la forma en la que José responde a la mediación de algunos de los comentarios de las pruebas en B1.1 y B1.2, podemos ver una variación en el grado de responsabilidad que el estudiante asume en la actividad de su ZDP. José es capaz de identificar sus errores en las primeras dos pruebas (nivel B1.1) una vez recibe pistas lingüísticas. En la tercera prueba (B1.2), José recibe un nivel más implícito de orientación y no es capaz de identificar y corregir sus errores tras acceder a esta orientación. Finalmente, en la cuarta prueba (B1.2), volviendo a partir del mismo grado de orientación que en la tercera, José lo consigue, demostrando menor necesidad de mediación. Estos resultados conectan con el concepto de “reciprocidad” (Poehner y Leontjev, 2018) precedente de las interacciones mediadas entre profesor y estudiante. A través del concepto, se explica cómo en la ED no solo es necesario

tener en cuenta la mejora de los estudiantes tras un proceso de mediación sino también su intención de cooperar durante la interacción visibilizada en su forma de ignorar o responder ante esta. Para entender las capacidades del estudiante, es necesario observar cómo este responde (correcta o incorrectamente) ante un proceso de mediación, pero también es relevante observar cómo actúa (¿ignora o trata de incorporar la orientación?). El hecho de que José no fuera capaz de identificar y corregir sus errores en la tercera prueba, no indica falta de interés o agencia, porque el estudiante actuó modificando su respuesta a pesar de que interpretara (erróneamente) la orientación del profesor.

Algunos de sus inconvenientes coinciden con los que Bordón (2006) señala sobre la evaluación formativa como la viabilidad en grupos de muchos estudiantes o sobre el posible rechazo o recelo ante procedimientos de evaluación a los que los estudiantes no estén acostumbrados. Como otras investigaciones apuntan (García, 2012; Williams *et al.*, 2013) la personalidad y el grado de comodidad del participante con el objeto de la intervención, sea estudiante o profesor, influye en su espectro de aceptación-rebelión hasta manifestar voluntariedad o reticencia al cambio. En línea con las conclusiones de Colby-Kelly y Turner (2007) la retroalimentación acompañada por un componente motivacional, como puede ser obtener el reconocimiento de aprendizaje, parece útil y motivante para algunos estudiantes, pero no necesariamente para aquellos que no se lo toman en serio. En el caso de José, la orientación es útil cuando le permite aprender o demostrar su control mediado. En las pruebas interpretativas, José accede y aprovecha distintas oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la orientación individualizada del profesor. Sin embargo, al mismo tiempo, su caso concuerda con la premisa de Davin *et al.* (2014) como ejemplo de estudiante para quien aprender durante una prueba sea algo demasiado novedoso e incluso contrario a sus esquemas mentales sobre la evaluación. Participar en esta clase de evaluación rompe los esquemas de examinación y calificación a José, quien cuestiona

que su actuación mediada represente el conjunto de sus capacidades especialmente durante las dos primeras pruebas escritas en el curso de B1.1 Para José, obtener una calificación más elevada sólo es justificable cuando refleja un aprendizaje y no cuando es el resultado de copiarse del compañero. Sin embargo, en José reconoce que el acceso a oportunidades de aprendizaje dentro de la examinación también le permite visibilizar la capacidad que tiene de aprender de sus errores y la capacidad de pensar en la L2.

Considerando que una de las dificultades añadidas para el profesor es la necesidad de reflexionar sobre un doble papel en el contexto de evaluación (Veen *et al.*, 2016), es fundamental fomentar una expansión conceptual en los profesores en la que se confronten ideas previas sobre el papel y las posibilidades de la evaluación educativa (Esteve *et al.*, 2018). Eventualmente, es decisión del profesor considerar si la información que rinde evaluar dinámicamente para el profesor-evaluador, así como la reacción que provoca en el estudiante-evaluado es lo suficientemente rica y/o no puede obtenerse de otra manera como para invertir en ella. Sin embargo, resulta obligado para el profesor cuestionarse hasta qué grado la practicidad de la consistencia justifica el uso de una evaluación estática para medir capacidades dinámicas como el aprendizaje de una L2. En línea con Black (2004), las evaluaciones formales tradicionales al menos deben suplementarse con evaluaciones en el contexto de trabajo o de tareas complejas en las que la interacción con otros sea integral y puedan interpretarse según una teoría sociocultural de aprendizaje en el sentido más amplio.

Esta investigación propone que la ED es compatible con evaluaciones auténticas para el aprendizaje y evaluaciones más democráticas y coincide con la evaluación del proceso en el estudio de la historia del proceso psicológico evaluado. La ED es transformativa en sí misma, promueve el cambio en el evaluado y en sus capacidades, así como una constante sintonización del mediador y de su mediación. Pese a ello, su intencionalidad no la exime de usarse en evaluación sumativa ni de ignorar el dinamismo

en la calificación. En consecuencia, se subraya la necesidad de investigar sobre sistemas de evaluación que valoren el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para conocer cómo la integración del dinamismo en la examinación influye en los sistemas y criterios de evaluación. La clave se encuentra en no olvidar que el apoyo en el mundo real y en la interacción social forma parte de la ecología del aprendizaje de la lengua.

Siendo la evaluación una práctica educativa inherente en la comunidad académica global, este estudio ha planteado otros caminos para explorar la evaluación identificando sus fortalezas y debilidades y difundiendo las inconsistencias y obligaciones que surgen a los docentes que entienden que los procesos de aprendizaje y desarrollo de la persona son dinámicos, sociales y mediados (Vygotsky, 1978), y por tanto, las capacidades de la persona son flexibles y no pueden evaluarse de manera apropiada de forma estática. Se espera que este estudio contribuya a la reflexión de los profesores de L2 y lenguas extranjeras sobre el papel de la evaluación y la implicación tanto de sus instrumentos como de la información recogida en sus procesos para el ejercicio consciente de la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABLEEVA, R. (2010). *Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning* [Tesis doctoral]. Repositorio de PennState. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/5374
- ADAIR-HAUCK, B., GLISAN, E. W. Y TROYAN, F. J.. (2013). *Implementing integrated performance assessment*. Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- AGHESHTEH, H. (2015). Dynamic Assessment for better placement: Implications of Vygotsky's ZAD and ZPD. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(5), 190-197. doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.5p.190.
- ALJAAFREH, A. Y LANTOLF, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- ANTON, M. (2008). Propuestas para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marin (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 150-161). Universidad de Alicante. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0150.pdf
- BLACK, P. (2004). Dreams, strategies, and systems. En H. Daniels y A. Edwards (Eds.), *The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education* (pp. 29-48). Routledge.
- BOONE, W. J. Y SCANTLEBURY, K. (2006). The role of Rasch analysis when conducting science education research utilizing multiple choice tests. *Science Education*, 90(2), 253-269.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros.
- CHAIKLIN, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. y Miller, S. M. (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context. Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives* (pp. 39-64). Cambridge:

- Cambridge University Press,. doi:10.1017/CBO9780511840975.004.
- COLBY-KELLY, C. Y TURNER, C. E. (2007). AFL research in the L2 classroom and evidence of usefulness: Taking formative assessment to the next level. *Canadian Modern Language Review*, 64(1), 9–37. doi: 10.3138/cmlr.64.1.009
- COLMENARES, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- COMPERNOLLE, R. A. Y ZHANG, H. (2014). Dynamic assessment of elicited imitation: A case analysis of an advanced L2 English speaker. *Language Testing*, 31(4), 395-412. doi:10.1177/0265532213520303
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- DAVIN, K. Y GÓMEZ-PEREIRA, D. (2019). Evaluating instruction through classroom Dynamic Assessment: A sandwich approach. *Language and Sociocultural Theory*, 6(1), 6-31. <https://doi.org/10.1558/lst.38914>
- DAVIN, K. J. Y HERAZO, J. D. (2020). Reconceptualizing classroom dynamic assessment: Lessons from teacher practice. En Poehner, M. E. y Inbar-Lourie, O. (Eds.), *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment* (pp. 197-217). Springer.
- DAVIN, K. J., HERAZO, J. D. Y SAGRE, A. (2017). Learning to mediate: Teacher appropriation of dynamic assessment. *Language Teaching Research*, 21(5), 632–651. doi: 10.1177/1362168816654309
- DAVIN, K. J., TROYAN, F. J. Y HELLMANN, A. L. (2014). Classroom dynamic assessment of reading comprehension with second language learners. *Language and Sociocultural Theory*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.1558/lst.vi1i.1>
- ERBEN T., BAN, R. Y SUMMERS, R. (2008). Changing examination structures within a college of education: the application of dynamic assessment in pre-service ESOL endorsement courses in Florida. En Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 87-114). Equinox
- ESTEVE, O., FERNÁNDEZ, F. Y BES, A. (2018). Pre-service teacher education from a sociocultural perspective: A case-study on teaching learning through conceptual mediation. *Language and Sociocultural Theory*, 5(2), 83–107. doi: 10.1558/lst.37792
- GARCÍA, P. (2019). Dynamic Assessment: Promoting in-Service teachers' conceptual development and pedagogical beliefs in the L2 classroom. *Language and Sociocultural Theory*, 6 (Special Issue 1), 32-62.
- GARCÍA, P. (2012). *Verbalizing in the second language classroom: The development of the grammatical concept of aspect* [Tesis doctoral]. Repositorio de UMass. https://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/640.
- GRIGORENKO, E. L. Y STERNBERG, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124(1), 75–111. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.75>
- HERAZO, J. D., DAVIN, K. J. Y SAGRE, A. (2019). L2 dynamic assessment: An activity theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103(2), 443-458. doi:10.1111/modl.12559.
- HERAZO, RIVERA, J. D. Y SAGRE, A. (2016). The co-construction of participation through oral mediation in the EFL classroom. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 149-163. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49948>
- INFANTE, P. Y POEHNER, M. E. (2019). Realizing the ZPD in Second Language Education: The complementary contributions of dynamic assessment and mediated development. *Language and Sociocultural Theory*, 6(Special Issue 1), 63–91. <https://doi.org/10.1558/lst.38916>
- KEMMIS, S., McTAGGART, R. Y NIXON, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- MADINABEITIA MANSO, S. (2021). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE* [Tesis doctoral]. Repositorio de la Universidad de Navarra.

-
- POEHNER, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal*, 91(3), 323-340.
- POEHNER, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French* [Tesis doctoral]. Repositorio de PennState. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/4078.
- POEHNER, M. E. Y LANTOLF, J. P. (2013). Bringing the ZPD into the equation: Capturing L2 development during Computerized Dynamic Assessment (C-DA). *Language Teaching Research* 17(3) 323-342. doi: 10.1177/1362168813482935
- POEHNER, M. E. Y LEONTJEV, D. (2018). To correct or to cooperate: Mediation processes and L2 development. *Language Teaching Research*, 24(3), 295-316. https://doi.org/10.1177/2F1362168818783212_
- SLAVIN, R. (2004). Does cooperative learning increase achievement? En Daniels, H. y Edwards, A.(Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education*. Routledge.
- STERNBERG, R. J. Y GRIGORENKO, E. L. (2002). *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- VEEN, C. DOBBER, M. Y OERS, B. (2016). Implementing dynamic assessment of vocabulary development as a dialogical learning process: A practice of teacher support in primary education schools. *Language Assessment Quarterly*, 13(4), 329-340. doi: 10.1080/15434303.2016.1235577.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- WILLIAMS, L., ABRAHAM, L. B. Y NEGUERUELA-AZAROLA, E. (2013). Using concept-based instruction in the L2 classroom: Perspectives from current and future language teachers. *Language Teaching Research*, 17(3), 363-381. doi:10.1177/1362168813482950.

LA PEDAGOGÍA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA DE HERENCIA
EN ESTADOS UNIDOS: QUÉ ES,
QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN
LOS ALUMNOS Y POR QUÉ SE
DIFERENCIA DE LA ENSEÑANZA DE EL2

BIODATA

Erik Garabaya Casado es un estudiante del programa de doctorado en Investigaciones Humanísticas por la Universidad de Oviedo. Al mismo tiempo, como parte de un programa de intercambio con dicha institución, está estudiando un máster en Language Pedagogy en la University of Utah, EE. UU. También trabaja como lector o *teaching assistant* en esta última, habiendo prestado servicio como instructor de primer y segundo año de los cursos de grado de lengua española. Anteriormente, completó el máster en Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oviedo.

.....

1. INTRODUCCIÓN

La expansión de la enseñanza del español en el mundo encuentra uno de sus baluartes más preciados en las escuelas y universidades de Estados Unidos. No ajeno a este hecho, el Instituto Cervantes ha realizado varios acercamientos recientes que ponen de manifiesto este vínculo, como la reciente apertura de su séptimo centro en Los Ángeles, que acompaña así a los de Albuquerque, Boston (Harvard), Chicago, El Paso, Nueva York y Seattle (Maciel, 2021).

Si bien los números que arroja la demanda de los cursos de español son más que positivos —8 millones de estudiantes en total, siendo el español la segunda lengua más escogida por estudiantes en el nivel universitario, superando al resto de lenguas juntas (Instituto Cervantes,

2020, pp. 52-55)— el objeto de este trabajo pretende apartarse de tan celebradas cifras. Por el contrario, la intención es dirigir la vista del lector hacia una situación muy compleja y no tan conocida en el exterior de ese país. Me refiero a los llamados *hablantes de herencia* de español estadounidenses, hispanos que residen en Estados Unidos o que nacieron allí, y que atraviesan unas circunstancias sociolingüísticas particulares que se deben considerar cuando estos se matriculan como alumnos en las clases de español. A continuación, planteo sobre qué pilares se sustenta la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH), qué ha presentado la literatura académica en los últimos veinte años y cuáles son los puntos de divergencia con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua (EL2).

**2. CÓMO DEFINIMOS AL HABLANTE
DE HERENCIA**

La enseñanza de español a hispanohablantes en Estados Unidos es tan antigua como el país mismo debido a sus circunstancias geopolíticas. Sin embargo, fue con el cambio de siglo cuando Valdés (2000, 2001, 2005) populariza el término hablante de herencia para referirse a aquellos individuos bilingües que están expuestos a una lengua distinta del inglés en el hogar y que son capaces de hablarla o al menos entenderla parcialmente. Aun así, su escolarización se realiza principal o exclusivamente la lengua dominante, el inglés en los Ee. UU., por lo que se terminan alfabetizando en la lengua dominante. Por su parte, Fishman (2001) hace hincapié en el vínculo cultural, y no tanto lingüístico, que une a estos hablantes con su comunidad de herencia.

Desde el punto de vista de la adquisición de la lengua de herencia, los estudios previos se han centrado principalmente en describir tres fenómenos desde diferentes perspectivas, con el objetivo de explicar los procesos y característi-

cas de las lenguas de herencia: la adquisición incompleta, el desgaste y la variedad de contacto (Potowski *et al.*, 2009). El término adquisición incompleta se ha empleado para hacer referencia a cuando el proceso de adquisición de una lengua (en nuestro caso, del español) se ve afectado por la abrupta aparición de otra, normalmente por motivos migratorios o por el inicio de la escolarización en la infancia (Potowski *et al.*, 2009, p. 538). Es decir, el niño habla mayoritariamente español con su familia, pero, de manera repentina, el inglés se convierte en la lengua de uso principal debido a que la familia ha emigrado a un país angloparlante y el niño está siendo escolarizado en inglés. Numerosos autores han criticado el concepto de *adquisición incompleta*, argumentando que los hablantes adquieren una versión completa e internamente coherente, aunque reducida, de la lengua materna (Otheguy y Zentella, 2012, cap. 10).

En segundo lugar, el término *desgaste* se ha empleado para referirse a algunos aspectos lingüísticos que el niño adquirió pero que, debido a la baja exposición a la lengua y su poca frecuencia de uso, olvidó (Montrul, 2002, p. 40).

Por último, el español que se habla en Estados Unidos es una variedad de contacto, influida por los distintos dialectos de origen de los hablantes y por el inglés. De este último surgen manifestaciones sociolingüísticas como los calcos, los préstamos léxicos, las extensiones semánticas o el cambio de código (Potowski, 2005, p. 25), pero también otros procesos más complejos como la acomodación o la nivelación dialectal, mediante los cuales los distintos grupos hispanos buscan términos comunes que faciliten la intercomprensión (Lipski, 2015; Otheguy y Zentella, 2012; Potowski, 2005, 2008).

Una lengua de herencia, por lo tanto, se desarrolla de manera diferente según las experiencias con la lengua de cada hablante y dependiendo, también, de las circunstancias extralingüísticas que caracterizan a la comunidad en la que vive este hablante. Todos estos factores contribuyen a que los hablantes de herencia puedan mostrar un espectro de competencia en español muy heterogéneo, posicionándose en diferentes puntos

de un continuo de bilingüismo (Silva-Corvalán, 2012, 2018; Valdés, 2001, 2005). A continuación, exploraré más en detalle las circunstancias extralingüísticas del español como lengua de herencia en los Estados Unidos.

3. CUÁLES SON LOS FACTORES EXTRALINGÜÍSTICOS QUE AFECTAN A ESTOS HABLANTES

Como ya adelantado en la introducción, la situación del español entre los hispanos de Estados Unidos no es tan positiva como parece. El censo estadounidense recogió en 2020 que la población hispana o latina¹ había superado los 60 millones de personas dentro del país (U. S. Census Bureau, 2020). Sin embargo, si contrastamos estos datos con los 41 millones de hablantes de español con dominio nativo que ofrece el Instituto Cervantes (2020, p. 9), nos encontramos con que casi 20 millones, un tercio de los hispanos, indican no poseer un dominio nativo del español.

Este descenso en la competencia lingüística parece correlacionarse con el uso del español en el hogar. El Pew Research Center (2018) estima que, mientras que casi la totalidad de padres de primera generación habla español a sus hijos en casa (97 %), la cifra decrece en el caso de padres de segunda generación (71 %) y tercera (49 %). Por lo tanto, una explicación de las cifras que certifican el aumento de hispanohablantes en el país se encuentra en el constante flujo migratorio hacia los EE. UU. desde países hispanohablantes, y no en la transmisión de la lengua entre generaciones (Lipski, 2015; Potowski, 2005), puesto que en este contexto geográfico se ha documentado un proceso de sustitución lingüística o *language shift* (García, 2009).

1. El censo estadounidense utiliza ambos términos indistintamente. No obstante, autores como Fuller y Leeman (2020) o Vidal-Ortiz y Martínez (2018) han abordado sus diferentes matices dentro de esta comunidad. Estos investigadores sugieren que el neologismo *Latinx* favorece una mayor inclusión, puesto que este sortea la distinción binaria de género con el empleo de la *x*. Con todo, uso ambos adjetivos como equivalentes en este artículo.

Varios autores (p. ej., Montrul, 2008; Silva-Corvalán, 2014) explican que se está produciendo una pérdida intergeneracional del español en los Estados Unidos, ya que típicamente la primera generación (por ejemplo, los padres que migraron a los EE. UU. desde un país hispanohablante cuando ya eran adultos) es monolingüe en español; la segunda generación, es decir aquellas personas que nacieron en los EE. UU. o llegaron durante la infancia, es bilingüe con el inglés como lengua dominante, y la tercera generación suele ser monolingüe en inglés. Los hablantes de herencia estarían entre los dos últimos grupos. El estatus de lengua minorizada social y educativamente, el predominio del inglés en la comunicación fuera del hogar, los movimientos políticos y legales que promueven hablar solo inglés, la escolarización monolingüe en inglés y la censura y violencia explícita contra aquellos que hablan español en espacios públicos son otros elementos sociales que actúan en claro detrimento de la conservación del español (Potowski, 2005, 2018; Van Deusen-Scholl, 2003). Todos estos factores extralingüísticos tienen repercusiones en la competencia comunicativa de los hablantes de herencia, como veremos en el siguiente apartado.

4. QUÉ RASGOS LINGÜÍSTICOS MANIFIESTAN LOS HABLANTES DE HERENCIA

Debido a la multiplicidad de factores que pueden afectar el desarrollo lingüístico del individuo, los perfiles lingüísticos de los hablantes de español como lengua de herencia son muy diversos. En lo relativo a la morfosintaxis, varios estudios concluyen que los hablantes de ELH presentan un sistema gramatical diferente al de los hablantes nativos monolingües en tiempo, modo y aspecto (Silva-Corvalán, 1994, 2014, 2018). Esto afecta a la distinción entre imperfecto e indefinido (Montrul, 2018) y el uso y las formas del subjuntivo (Montrul, 2018; Silva-Corvalán, 1994), pero también conlleva la expansión del uso de *estar* frente a *ser* (Silva-Corvalán, 2014), la inconsistencia en el uso de mor-

femas para indicar la concordancia en género y número (Montrul, 2018; Lipski, 2003), la utilización del gerundio con valor nominal (Otheguy, 2008) o la desaparición de la preposición *a* en complementos directos que se refieren a seres animados (Montrul, 2008; Lipski, 2003).

En lo concerniente al léxico, Potowski (2005) señala los tres fenómenos más recurrentes: préstamos, calcos y extensiones semánticas. Los préstamos son adaptaciones de palabras inglesas a la morfología y fonología españolas, como es el caso de *to watch*>*guachar* (es decir, mirar). Los calcos son traducciones literales del inglés, que imitan la estructura morfológica o sintáctica original, como *to run for president*>*correr para presidente*². Por último, las extensiones semánticas ocurren cuando una palabra que ya existe en español adquiere un nuevo significado que está presente en inglés, como *carpet* con el significado de *alfombra* (*carpet*) (p. 25).

Finalmente, en cuanto a la competencia pragmático-discursiva, cabe destacar el cambio de código. Este supone una mezcla de elementos propios de las dos lenguas del hablante (en este caso, español e inglés) en dos oraciones sucesivas o dentro de una misma oración (Potowski, 2005, pp. 23-25). La diferencia entre un préstamo y un cambio de código es que los préstamos son adaptados mientras que en el caso de los cambios de código no hay adaptación, sino que la pronunciación, léxico, etc. se conserva como en la lengua original (Potowski, 2008, p. 235). Algunas circunstancias discursivas que pueden favorecer la alternancia entre estos dos códigos son las de respetar la lengua del interlocutor, citar exactamente algo escuchado previamente o expresar solidaridad (Potowski, 2005, p. 24).

5. EN QUÉ SE DIFERENCIAN LOS ESTUDIANTES DE ELH Y EL2

Como hemos visto hasta ahora, las circunstancias que atraviesan los hablantes de herencia ha-

2. Nótese que en este ejemplo también se está produciendo una extensión semántica en *correr* con el significado de *postular* (*to run*).

cen que los estudiantes de ELH traigan al aula un trasfondo lingüístico y sociocultural que difiere mucho del de los estudiantes de EL2. De ahí que varios autores hayan subrayado la necesidad de diferenciar los objetivos, contenidos, enfoque y materiales que caracterizan a los cursos de EL2 y los cursos de ELH (Carreira y Kagan, 2018; García, 2009; Lacorte, 2016; Potowski, 2005, 2008).

Potowski (2008) resalta cuatro diferencias fundamentales entre estudiantes de ELH y estudiantes de EL2. En primer lugar, los estudiantes de ELH ya han tenido un primer contacto con la lengua en su infancia, mientras que los de EL2 empiezan desde cero y muchas veces a partir de los 12 años (sobre todo en Estados Unidos). En segundo lugar, los estudiantes de ELH han adquirido la lengua en un contexto natural, mientras que los de EL2 han aprendido español en un contexto educativo reglado, es decir, en la escuela o universidad. Por último, los hablantes de ELH crecen expuestos al lenguaje coloquial y al habla informal, mientras que los de EL2 aprenden una variedad de español estandarizado y están expuestos a un uso del español más formal y académico.

Además de estas diferencias, cabe mencionar que cada grupo suele destacar en competencias y habilidades distintas. Mientras que los estudiantes de ELH sobresalen en las actividades orales, son los de EL2 quienes les aventajan en las tareas de lectura y escritura (Beaudrie, 2012, p. ii). Asimismo, los alumnos de ELH comparan algunas semejanzas con los hablantes nativos, como por ejemplo la pronunciación, la internalización de reglas gramaticales y un vocabulario más extenso. Al contrario, los aprendientes de EL2 tienden a conservar el acento de su L1, tienen más dificultades a la hora de aplicar las reglas gramaticales en contextos diarios y poseen un vocabulario limitado (Schwartz, 2001, p. 233). Con todo, los estudiantes de EL2 demuestran un mejor manejo de la terminología metalingüística, lo que en clases mixtas (clases en las que hay estudiantes de EL2 y ELH y que suelen seguir un programa más enfocado en las necesidades de los estudiantes de EL2) les puede ayudar a conseguir mejores calificaciones en

los exámenes que sus compañeros de ELH, tal y como ha observado Potowski (2005, pp. 66-67).

Otro aspecto que distingue entre estos dos perfiles de alumnado son sus motivaciones para estudiar español. Van Deusen-Scholl (2003) habla de una “motivación de herencia” (p. 222) que les empuja a querer reencontrarse con sus raíces culturales. En cambio, la motivación de los alumnos de EL2 muchas veces resulta ser instrumental (p. ej., académica o profesional) (Schwartz, 2001, p. 233).

Por todo lo explicado hasta aquí, varios investigadores (p. ej., Lacorte, 2016; Schwartz, 2001; Potowski y Carreira, 2004, entre otros) instan a que los instructores de ELH se formen en conceptos específicos de lingüística, sociolingüística o psicolingüística aplicados a las lenguas de herencia (como los que explican los rasgos morfosintácticos y léxico-semánticos que hemos descrito), estén familiarizados con las teorías sobre bilingüismo, con las culturas y el sistema educativo estadounidense, la adquisición de segundas lenguas y dialectos, el cambio de código, o el diseño de currículos centrados en los estudiantes (p. ej., mediante encuestas, pruebas o entrevistas previas al comienzo del curso que determinen su nivel, trasfondo sociocultural, intereses, experiencias, etc.).

6. CONCLUSIONES

La didáctica del ELH debe tomar una ruta diferente a la de EL2 porque las necesidades pedagógicas, socioafectivas, culturales y lingüísticas de estos grupos de estudiantes así lo justifican. En este trabajo, he presentado algunos fenómenos que se manifiestan en el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español en los Estados Unidos, relacionados con circunstancias extralingüísticas y el contexto sociocultural y político del país como, por ejemplo, la generación sociolingüística a la que pertenecen, el trasfondo migrante, la escolarización y las características de la comunidad y sociedad en la que viven. Además, he descrito algunas de las particularidades del habla de herencia en el ámbito de la morfosintaxis, el léxico, la semántica y

el discurso. Por último, he explorado algunas de las diferencias más notables que caracterizan a ambos perfiles de alumnado.

Por consiguiente, el objetivo de esta breve revisión literaria ha sido el de exponer la complejidad y relevancia que este grupo estudiantil supone para nuestro idioma a aquellos profesionales de la enseñanza de EL2 quienes, por cuestiones geográficas, puedan estar menos familiarizados con este campo pedagógico. Con esto, busco promover que las alentadoras cifras de la enseñanza del castellano como L2 en Estados Unidos se extiendan también, sin opacarla, a la investigación y la docencia del español como lengua de herencia.

ERIK GARABAYA CASADO
Universidad de Oviedo / University of Utah
erik.garabaya@utah.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUDRIE, S. M. (2012). Introduction: Developments in Spanish heritage language assessment. *Heritage Language Journal*, 9(1), i-x.
- CARREIRA, M. Y KAGAN O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51, 152-168. <https://doi.org/10.1111/flan.12331>
- FISHMAN, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En J. K. Peyton, D. A. Ranard, y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-97). McHenry, IL: Delta Systems Inc.
- FULLER, J. M. Y LEEMAN, J. (2020). *Speaking Spanish in the US: The sociopolitics of language* (2.^a ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- INSTITUTO CERVANTES (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- LACORTE, M. (2016). Teacher development in heritage language education. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 99-119). Washington, DC: Georgetown University Press.
- LIPSKI, J. M. (2003). La lengua española en los Estados Unidos: Avanza a la vez que retrocede. *Revista Española de Lingüística*, 33(2), 231-260.
- LIPSKI, J. M. (2015). Dialectos del español de América: los Estados Unidos. En J. Gutiérrez Rexach (Coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (vol. 2, pp. 363-374). Londres: Routledge.
- MACIEL, A. (2021). El español es el idioma del futuro, dice en Los Ángeles Luis García Montero, director del Instituto Cervantes. *latimes.com*. <https://www.latimes.com/espanol/california/articulo/2021-07-22/el-espanol-es-el-idi>

- oma-del-futuro-dice-en-los-angeles-luis-garcia-montero-director-del-instituto-cervantes
- MONTRUL, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39-68. <https://doi.org/10.1017/S1366728902000135>
- MONTRUL, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*. Ámsterdam/ Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.
- MONTRUL, S. (2018). Morphologic, syntax, and semantics in Spanish as a heritage language. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 145-163). Nueva York: Routledge.
- OTHEGUY, R. Y ZENTELLA, A. C. (2012). *Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- PEW RESEARCH CENTER. (2018, 2 de abril). *Most Hispanic parents speak Spanish to their children, but this is less the case in later immigrant generations*. Recuperado de <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/04/02/most-hispanic-parents-speak-spanish-to-their-children-but-this-is-less-the-case-in-later-immigrant-generations/>
- POTOWSKI, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU*. Madrid: Arco Libros.
- POTOWSKI, K. (2008). ¿Por qué ofrecen una clase de español para hispanohablantes?. En J. D. Ewald y A. Edstrom (Eds.), *El español a través de la lingüística: Preguntas y respuestas* (pp. 228-241). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- POTOWSKI, K. (2018). Spanish as a heritage/minority language: A multifaceted look at ten nations. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 1-14). Nueva York: Routledge.
- POTOWSKI, K. Y CARREIRA, M. M. (2004). Towards teacher development and national standards for Spanish as a heritage language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 427-437.
- POTOWSKI, K., JEGERSKI J. Y MORGAN-SHORT, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language Learning*, 59(3), 537-579. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x>
- SILVA-CORVALÁN, C. (1994). The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. *Language Variation and Change*, 6, 255-272.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2012). Acquisition of Spanish in bilingual contexts. En J. I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke (Eds.), *The handbook of Hispanic linguistics* (pp. 783-801). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2014). La adquisición del español en niños de tercera generación, *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. Recuperado de http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/005_informes_csc_adquisicion_espanol_tercera_generacion.pdf
- SILVA-CORVALÁN, C. (2018). Simultaneous bilingualism: Early developments, incomplete later outcomes?. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 497-512. <https://doi.org/10.1177%2F1367006916652061>
- SCHWARTZ, A. M. (2001). Preparing teachers to work with heritage language learners. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 229-252). McHenry, IL: Delta Systems Inc.
- U. S. CENSUS BUREAU. (2020). *Table 2. Population by sex, age, and Hispanic origin type: 2019*. Recuperado de <https://www2.census.gov/programs-surveys/demo/tables/hispanic-origin/2019/2019-cps/cps-2019-hispanic-tab2.xlsx>
- VALDÉS, G. (2000). Introduction. En N. Anderson (Ed.), *Spanish for native speakers: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese professional development series handbook for teachers K-16* (vol. 1, pp. 1-20). Nueva York: Harcourt.
- VALDÉS, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard, y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). McHenry, IL: Delta Systems Inc.
- VALDÉS, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities

-
- lost or seized?. *The Modern Language Journal*, 89(iii), 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- VAN DEUSEN-SCHOLL, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4
- VIDAL-ORTIZ, S. Y MARTÍNEZ, J. (2018). Latinx thoughts: Latinidad with an X. *Latino Studies*, 16, 384-395. <https://doi.org/10.1057/s41276-018-0137-8>



Foto de Patrick Tomasso-Unsplash

**DICTOGLOSS: UNA NUEVA FORMA DE
ENSEÑAR ESPAÑOL CON DICTADOS**

BIODATA

Licenciada en Historia y Arqueología (Universidad Autónoma de Madrid) y Máster en Didáctica de Español como Lengua Extranjera (Universidad de La Rioja) enseña español desde hace 9 años en Tokio en varias de las universidades más importantes de Japón. También imparte clase en centros culturales y academias, es examinadora oficial del DELE para el Instituto Cervantes y trabaja para la Organización Nacional de Turismo de Japón certificando a los nuevos guías e intérpretes. Ha participado en el diseño de materiales didácticos, libros de textos y diversas actividades de difusión del idioma, historia y cultura españolas en Japón.

.....

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad no es raro observar que los métodos de enseñanza del español se centran, de una u otra manera, en el enfoque comunicativo. Este enfoque ha favorecido la práctica de las destrezas orales relacionándolas con la comprensión lectora, que se emplea como *input* de la lengua meta (Cassany, 2009). Sin embargo, como indica el propio Cassany, la expresión escrita, ya sea porque la sociedad ha ido prescindiendo de su uso o porque las propias características de un texto escrito difieren en gran medida con las del lenguaje oral, ha visto reducida su presencia en los cursos y materiales de ELE. De hecho, no solo los métodos de enseñanza han desplazado la expresión escrita, sino que se le suma además la dificultad del alumnado frente a una composición que señalan diversos autores. En primer lugar, Concha Mo-

reno, Piedad Zurita y Victoria Moreno (1999) comprobaron a través de una encuesta la poca presencia de la escritura en la vida diaria de los estudiantes de ELE en Japón. En consecuencia, no podemos, por lo tanto, reprocharles que no muestren un gran interés por hacer en español lo que no hacen en sus propios idiomas. Asimismo, muchas veces la expresión escrita aparece en los manuales como una actividad accesoria que los docentes relegan a tareas para casa. De este modo, la expresión escrita es vista como una destreza de carácter individual, que ha de hacerse de manera silenciosa y que puede llegar a desmotivar a los estudiantes e incluso aburrirles (Sánchez, 2009).

Por otra parte, también dificultan el desarrollo de esta competencia problemas más formales como lo son las dificultades de los estudiantes para organizar sus ideas o las carencias de vocabulario, especialmente en el caso de los principiantes. También genera cierto conflicto el comprender que el lenguaje oral y el escrito no funcionan de la misma manera (Purwaningsih, 2014).

Por último, es importante no olvidar la trascendencia de la corrección. Después de dedicar horas a una redacción, el profesor devuelve la tarea llena de correcciones en bolígrafo color rojo. Estas, en muy contadas ocasiones, serán descifradas y entendidas por el alumnado que, además, habrán perdido todo el interés para el autor (Buyse, 2006).

Esta suma de dificultades hace necesario el desarrollo de una técnica que guíe, motive y, por qué no, divierta a los estudiantes en sus producciones escritas.

Los dictados siempre han tenido un lugar destacado en la enseñanza de idiomas y no nos referimos exclusivamente a las clases de lengua extranjera. De hecho, también se continúa empleando en los niveles más básicos de enseñanza primaria como herramienta de práctica para fijar las reglas ortográficas, mejorar la caligrafía y la

velocidad de escritura o mantener la atención de los pequeños estudiantes (Cicres y Llach, 2019).

En el procedimiento tradicional, el profesor lee de manera lenta y repetida un texto que el estudiante debe escribir al pie de la letra. Esta actividad se centra, por lo tanto, en la copia literal y que, si bien tiene algunos beneficios en el contexto de segundas lenguas a la hora de enseñar aspectos como la discriminación de sonidos, no deja de ser un proceso mecánico que no da pie a pensar en otras características propias del texto escrito.

En los últimos años, las aulas de ESL (Inglés como Segundo Idioma) han incorporado la técnica del *dictogloss* como parte de la enseñanza de la expresión escrita. Este método, creado en 1990 por Ruth Wajnryb a partir del tradicional dictado, no solo se centra en la forma del texto escrito, sino que aúna las cuatro destrezas básicas (expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita) amén de otros elementos de enseñanza tales como fomentar la independencia del aprendizaje del alumno o apoyar el aprendizaje colaborativo (Jacobs y Small, 2003).

2. MARCO TEÓRICO: ORÍGENES Y ESTUDIOS

El *dictogloss* es, *grosso modo*, una actividad que puede realizarse en el aula donde los estudiantes escuchan un breve texto, toman notas y tratan, en grupos, de reconstruirlo. Esta técnica fue introducida, como ya hemos apuntado, en las aulas de ESL por Ruth Wajnryb (1990) como un método alternativo a la enseñanza tradicional de gramática. El *dictogloss* que ella propone se basa en cuatro pasos:

1. Calentamiento: donde se produce un primer acercamiento al tema que se va a tratar posteriormente en la actividad y se trabaja con el vocabulario del mismo.
2. Dictado: donde los estudiantes escuchan el texto leído por el profesor a una velocidad normal para un nativo y estos toman sus apuntes. Wajnryb sugiere leer el texto dos veces

dedicando la primera simplemente a escuchar y la segunda a tomar las notas.

3. Reconstrucción: donde los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para reconstruir una versión del texto que han escuchado compartiendo sus notas.
4. Análisis y corrección: última fase donde se comparten las versiones entre los distintos grupos y se comparan con el texto original para hacer las correcciones necesarias.

Wajnryb sostiene que este método favorece un mejor entendimiento de la gramática inglesa y que acerca a los estudiantes a la adquisición de un mejor uso de la misma. Asimismo, el introducir la fase de reconstrucción beneficia al alumnado a centrarse tanto en el significado del texto como en su aspecto formal. Es además una actividad cooperativa que obliga en cierto sentido a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje: “A través de la participación activa, los estudiantes afrontan sus propias fortalezas y debilidades en el uso del idioma inglés. Al hacerlo, descubren lo que no saben y luego, descubren lo que necesitan saber” (Wajnryb, 1990, p. 10)¹.

Posteriormente a la publicación de Wajnryb (1990), el *dictogloss* ha sido objeto de varios estudios y comentarios que, en su mayor parte, han apoyado el uso de esta técnica (Nabei, 1996; Brown, 2001; Jacobs y Small, 2003). Las razones dadas por los autores para defenderla se centran, en primer lugar, en que se motiva al estudiante, animándole a centrarse en la forma. Además, se destaca como algo altamente positivo que las cuatro habilidades lingüísticas –comprensión oral (escuchar al profesor y a los compañeros en la fase de reconstrucción), expresión oral (con los compañeros), comprensión escrita (notas tomadas durante la escucha, reconstrucción del texto en grupo y texto de corrección) y expresión escrita (la reconstrucción)- están involucra-

1. Traducción propia. “Through active learner involvement students come to confront their own strengths and weaknesses in English language use. In so doing, they find out what they do not know, then they find out what they need to know.” (Wajnryb, 1990, p. 10)

das en esta metodología de enseñanza (Jacobs y Small, 2003).

Esta técnica, por lo tanto y pese a estar diseñada en un principio como una herramienta de enseñanza de la gramática, puede aprovecharse para mejorar la capacidad oral, narrativa, motivacional y de cohesión de grupo. Asimismo, es posible adaptarla a todos los niveles de enseñanza pudiendo “dictar” desde frases o textos sencillos para los estudiantes de A1 y A2, a textos algo más complejos (B1 o B2) o incluso fragmentos de conferencias o noticias presentados directamente de la televisión o radio (C1)

3. DESARROLLO DE LA TÉCNICA DEL DICTOGLOSS

El procedimiento básico del *dictogloss* se basa en cuatro pasos o fases como ya se ha descrito: preparación, escucha, reconstrucción y análisis y corrección (Wajnryb, 1990).

La creadora del método propone en su libro actividades que son en sí mismas la propia unidad didáctica; sin embargo, esta técnica puede incorporarse dentro de una unidad didáctica mayor con ejercicios gramaticales previos, actividades comunicativas o de comprensión lectora para presentar el vocabulario e incluso ser el preludio a una actividad final como puede ser una redacción esta vez sí, producida enteramente por los estudiantes.

3.1. TRABAJO PREVIO: SELECCIÓN DE MATERIALES

La elección del texto en torno al cual se desarrolla la actividad no es una fase que se tenga en cuenta a la hora de explicar la técnica del *dictogloss*, pero es una de las más importantes, ya que de ella depende el desarrollo y el éxito del proceso.

El texto puede ser facilitado por el profesor, creado por los propios alumnos o extraído de un contexto real como la radio, televisión o una conferencia (Jacobs y Small, 2003). Este debe siempre estar adaptado al nivel de los estudiantes, con las funciones gramaticales y sintácticas

correctas, pero sin olvidar que tiene que ser un texto cohesionado, es decir, el texto del *dictogloss* no debe ser un conjunto de frases aleatorias y sin ningún tipo de cohesión. Por último, al diseñar el texto no podemos olvidar que el español es una lengua en uso y por ello debe tener sentido lógico en una situación real en el contexto nativo (Wajnryb, 1990).

Además de la complejidad también debe tenerse en cuenta la longitud del texto no superando las 50 palabras para los niveles iniciales y pudiéndose llegar a las 150 en los niveles superiores.

Por último, con respecto a la temática, esta puede ser un buen gancho para la motivación de los estudiantes pudiéndose presentar un texto que trate un tema que interese a los alumnos.

3.2. PREPARACIÓN

El propósito de este paso es atraer la atención de los estudiantes hacia el tema que ocupa el texto de la actividad y activar sus conocimientos previos sobre el mismo, ya sean generales, dados por su propia experiencia, o de vocabulario.

Uno de los principales problemas de los estudiantes a la hora de enfrentarse a una redacción o a una actividad de comprensión oral, es la falta de vocabulario. Es por eso que diversos autores proponen antes de escribir, la realización de tareas de planificación donde el alumno recopile, ya sea de manera gráfica (esquemas, dibujos, etc.) o no, la información necesaria que necesitará *a posteriori* para la realización de la actividad (Cassany, 2009; Moreno, Zurita y Moreno 1999; Sánchez, 2009).

Una manera sencilla de introducirlo introducción son las lluvias de palabras a partir del tema que se va a tratar o iniciar una conversación entre el grupo clase a raíz de una pregunta. Por ejemplo, si se va a hablar de deportes podemos comenzar preguntando cuál es el deporte favorito de la clase, cuál es el deporte más extraño que conocen, qué deporte practican o practicaban antes, etcétera. También, en niveles medios o superiores, se puede generar un debate a partir de una afirmación controvertida que provoque reacciones auténticas y espontáneas en el aula y,

por tanto, asegure la participación activa de los estudiantes (Huneault, 2009).

El profesor también puede crear algún tipo de actividad de apoyo con fotografías o material audiovisual, así como forzar la aparición de términos que no aparecen de manera espontánea entre los estudiantes pero que van a ser necesarios posteriormente.

En esta primera fase de preparación es importante crear los grupos de trabajo y explicar cómo será el desarrollo de la actividad.

3.3. DICTADO O ESCUCHA

Normalmente las actividades tradicionales de comprensión auditiva animan a la escucha al menos dos veces. En relación con la técnica del *dictogloss* también se recomiendan dos lecturas. La primera se consideraría una toma de contacto en la que el estudiante solo escucha, mientras que en la segunda deberá tomar las notas pertinentes (Wajnryb, 1990).

El texto debe ser leído a una velocidad normal para un nativo, recordemos que no se trata de un dictado tradicional. La propia autora del método compara la forma de lectura con la que puede apreciarse en un informativo de radio o televisión y, a ser posible, que las dos lecturas sean iguales.

Es importante animar a los estudiantes a que no se empeñen en escribir al dictado todas y cada una de las palabras que escuchen, ya que debido a la velocidad normal de lectura no podrán, aunque lo intenten. Deben concentrarse en tomar nota de aquellos términos que contengan información, como sustantivos y adjetivos o verbos conjugados, que luego les permita reconstruir la frase.

3.4. RECONSTRUCCIÓN

La reconstrucción es el cuerpo principal del *dictogloss*. Los estudiantes, en pequeños grupos de tres o cuatro personas, discuten con sus notas lo que han oído en un intento de reproducir un texto coherente y organizado lo más parecido posible a la versión original leída por el profesor.

Mantener esta fase en grupos pequeños favorece que todas las aportaciones individuales sean tenidas en cuenta. Asimismo, es interesante nombrar un “escriba” dentro de cada grupo, que será el encargado de producir el texto con la ayuda de los compañeros.

Durante la fase de reconstrucción el rol del profesor se centra en controlar la actividad, pero sin ofrecer ningún tipo de *input* al grupo salvo casos de errores muy acusados que impidan el desarrollo de los siguientes pasos de la actividad (Wajnryb, 1990). Algunos autores describen otros tipos de ayuda para esta fase como colgar una versión del texto original en un punto del aula o permitir que los grupos intercambien información. En ningún momento se debe permitir que en este proceso el estudiante que abandone su grupo para o bien leer el texto original o bien preguntar a otros compañeros, tome notas escritas. Toda la información debe ser intercambiada de manera oral (Vasiljevic, 2010).

3.5. ANÁLISIS Y CORRECCIÓN

La última fase de esta actividad consiste en analizar y corregir los textos reproducidos por los grupos de estudiantes. Para hacerlo se puede optar por varias fórmulas:

- Compartir los textos de todos los grupos y analizarlos en gran grupo centrándose en una frase cada vez.
- Nombrar a un lector que lea en voz alta el texto reconstruido por su grupo.
- Proveer de una copia del texto original para autocorregir.
- El profesor vuelve a leer el texto.

3.6. ACTIVIDADES DERIVADAS

El *dictogloss* puede emplearse como una actividad dentro de una unidad didáctica más compleja. Wajnryb (1990) centra la técnica en el estudio de la gramática por lo que propone actividades de análisis de errores que permiten identificar los puntos gramaticales que generan más problemas entre los estudiantes y que requieren

más práctica. Jacobs y Small (2003) emplean el texto original como una manera de animar a los estudiantes a conocer la opinión del autor sobre el tema y generar la suya propia, creando un diálogo entre el autor del texto y la clase. Otro ejemplo, como puede verse en la actividad aportada por la autora de este artículo en el punto 5, es usar esta técnica como forma de dar un modelo previo a una tarea de redacción.

3.7. VARIANTES A LA TÉCNICA ORIGINAL

Desde la aparición de *Grammar Dictation* (Wajnryb, 1990) numerosos profesores de ESL han publicado variaciones de la técnica del *dictogloss*. Jacobs y Small (2003) aportan una recopilación de estas versiones.

- *Dictogloss* con negociación. En esta versión el profesor en su segunda lectura realiza una pausa después de leer una o dos frases. En estas pausas los estudiantes discuten sobre lo que han escuchado, pero sin tomar notas previas. La reconstrucción se realiza usando sus propias palabras.
- Dictado controlado. Los estudiantes emplean al profesor como si fuese un reproductor de audio y le dan instrucciones como parar, rebobinar o continuar. Esta variante tiene un elemento positivo en la motivación ya que los estudiantes toman el control de la clase saliendo así de la rutina del aula.
- Dictado estudiante-estudiante. En vez de ser el profesor el lector del texto, son los propios estudiantes quienes lo hacen. Esta variante favorece el aprendizaje cooperativo. Puede realizarse dividiendo el texto en fragmentos y creando grupos de expertos donde cada grupo estudia uno de esos fragmentos. Posteriormente, se agrupa a los estudiantes con un miembro de cada grupo experto que leerá su fragmento para que los demás lo reconstruyan.
- Resumen. En este caso, en vez de crear un texto lo más parecido al original, los estudiantes deben tomar notas y crear un resumen del texto que han escuchado.

- *Dictogloss* desordenado. La lectura se realiza desordenando palabras o frases haciendo que los estudiantes no solo tengan que reconstruir lo escuchado, también ordenarlo de manera lógica.
- Elaboración del texto. Una vez escuchado el texto leído por el profesor, los estudiantes lo recrean añadiendo desde un par de palabras que completen las frases, por ejemplo, adjetivos o adverbios, o frases que incluyan su opinión, experiencias personales o ejemplos.
- Dictado de imagen. El profesor lee la descripción de una imagen y los estudiantes reconstruyen esa imagen.

4. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL DICTOGLOSS.

4.1. VENTAJAS

Muchas de las investigaciones revisadas para la elaboración de este artículo coinciden en los beneficios del uso del *dictogloss* en sus aulas (Dewi, 2017; Nabei, 1996; Jacobs y Small, 2003; Lim y Jacobs, 2001; Vasiljevic, 2001). Estas ventajas también las hemos corroborado en nuestra práctica docente.

En primer lugar, parece haber cierta coincidencia en que la técnica combina de manera efectiva tanto las tipologías de actividades (grupales e individuales) como las cuatro destrezas básicas (Vasiljevic, 2010).

Respecto al punto de vista formal, los estudiantes se vuelven conscientes de la estructura del lenguaje y de un texto escrito permitiéndoles trasladar lo aprendido a través del modelo y de la reconstrucción de cara a futuras tareas de escritura a las que se enfrentarán como avance lógico en su aprendizaje (Dewi, 2017).

El procedimiento de esta técnica facilita también una competencia comunicativa mucho más próxima a la comunicación real (Dewi, 2017). Los turnos de palabras estipulados por esquemas de pregunta y respuesta y normalmente guiados por el profesor se transforman en una comunicación donde la interacción debe ser más productiva. Los estudiantes toman más y

durante más tiempo la palabra en una comunicación donde el objetivo es llegar a un acuerdo.

Es precisamente esta fase de negociación y debate entre los estudiantes la que permite que sea el propio aprendiz el que tome consciencia de sus propios defectos a la hora de afrontar un texto escrito. El identificar los errores y corregirlos es uno de los elementos clave del aprendizaje de idiomas.

Relacionado con este aspecto encontramos que, al trabajar en pequeños grupos, los estudiantes toman confianza con respecto al resultado de su tarea. La técnica permite que los estudiantes interactúen más con sus amigos y compañeros de clase entre los que se encuentran personas con diferentes habilidades, ya sean de escritura o de comprensión auditiva. El simple hecho de realizar una tarea en parejas disminuye la ansiedad ante la posterior puesta en común ante el grupo clase y el profesor (Pertwi, 2018). Los estudiantes muestran preferencias por trabajar en grupo como evidencian los estudios de Lim y Jacobs (2001), donde concluyen que las tareas grupales del *dictogloss* ayudan a que los estudiantes sean más receptivos, trabajen mejor y aprendan más.

De hecho, en muchos países asiáticos, como por ejemplo en Japón, los estudiantes se suelen mostrar tímidos y rara vez contestan preguntas, ya sea porque dudan de sí mismos y sus habilidades con el idioma o porque son conscientes de su situación delante de un grupo y frente a un profesor. No son raras las ocasiones en las que, ante una pregunta directa del profesor, el propio estudiante busca desesperadamente entre sus compañeros confirmación de su respuesta antes de pronunciarla en voz alta. Los estudiantes, por lo tanto, se muestran más seguros con sus respuestas si estas representan al grupo y no a su propia producción. Asimismo, el miedo a equivocarse en estos grupos de estudiantes es algo común por su propia forma de estudiar y su cultura. El *dictogloss* es una herramienta que, gracias a la fase de negociación, elimina esta timidez y da seguridad a la hora de dar una respuesta.

Al igual que en el caso de las ventajas, muchos autores y nuestra propia experiencia personal han constatado también desventajas a la hora de aplicar el *dictogloss* en el aula. La primera de ellas se encuentra directamente relacionada con uno de los puntos fuertes indicado antes: el trabajo en equipo.

No todos los estudiantes perciben el trabajo en equipo como algo beneficioso. En muchas ocasiones se sugiere el trabajo en equipo dentro de las tareas de corrección (Moreno, Zurita y Moreno, 1999) donde un compañero comenta la tarea de otro. Esto puede causar cierta incomodidad e incomodidad, esto es lo que hace que en muchas ocasiones el trabajo en grupos sea visto como algo negativo.

Por todo ello, la elección de los grupos no debe ser tomada a la ligera. Se ha observado que en un grupo heterogéneo, es decir, compuesto por diversos grados de destreza, los estudiantes más aventajados tienden a monopolizar las interacciones mientras que los menos adoptan una actitud de dejarse llevar por el trabajo de los otros (Vasiljevic, 2010). En los grupos homogéneos, por el contrario, todos los miembros participan de la tarea y lo hacen desde el mismo punto de vista. Tal y como observó Storch (1998) los estudiantes de más nivel afrontaban la reconstrucción desde otra perspectiva que aquellos que tenían menos pericia.

La motivación de los estudiantes es primordial y es trabajo del profesor hacerles entender que el aprendizaje colaborativo es beneficioso para su proceso de aprendizaje. En algunas culturas, en especial las asiáticas, la educación está basada en clases donde el profesor es el centro y este tipo de actividades cuya base está en la independencia de los estudiantes choca con esos estándares de educación a los que los alumnos están acostumbrados, produciendo un rechazo al método. Si el estudiante entiende las razones detrás de la actividad y el valor de lo que está haciendo, su motivación aumentará (Vasiljevic, 2010).

5. PROPUESTA DIDÁCTICA: EJEMPLO DE ACTIVIDAD²

A modo de ejemplo, a continuación, se propone la siguiente actividad usando la técnica de *dictogloss*. Para realizar dicha actividad se ha tomado como grupo objetivo una clase de composición destinada a A2/B1 y se han seguido los pasos que propone Wajnryb (1990) con una de las variantes propuestas por Jacobs y Small (2003) y una tarea final como objetivo de la actividad.

5.1. CONTEXTO

La actividad propuesta se centra en una de las temáticas tradicionales de los primeros días de clase: la presentación personal y está incluida dentro de una unidad didáctica en la que los alumnos ya han trabajado con un texto con un modelo donde se propusieron actividades de corrección de errores, división en párrafos temáticos y preguntas de comprensión.

5.2. PREPARACIÓN

La primera actividad consiste en un acercamiento a la temática. Para ello se propone una lluvia de ideas con aspectos sobre los que se suele hablar al conocer a una persona. Para ello se proponen cinco grandes bloques: los datos personales, el aspecto físico y el carácter, los gustos y aficiones, la familia y mascotas y las costumbres.

Se debe animar a los alumnos a que, a la vez que se propone un tema, indiquen también la pregunta que se puede hacer para averiguarlo. Por ejemplo, “¿cómo te llamas?” para nombre o “¿cuánto mides?” para la altura.

Tras esta lluvia de ideas, el docente debe proponer a los alumnos que conozcan a los miembros de su grupo. Esta actividad servirá para que los estudiantes se acostumbren y pierdan el miedo a trabajar con compañeros nuevos. El profesor en este punto pasa por las mesas para controlar la producción oral de los alumnos y puede nombrar al “escriba” de cada grupo.

2. La versión esquemática de la actividad se encuentra en el Anexo 1.

5.3. DICTADO O ESCUCHA

Después de explicar el desarrollo de la actividad, el profesor lee el texto una primera vez. Recordar que debe leerse a una velocidad normal, ya que no se trata de un dictado tradicional.

Así, en la primera escucha los estudiantes prestan atención al texto. En la segunda se procede a tomar notas. Animar a los estudiantes a tomar nota solo de las palabras que contengan información y que no intenten escribir las frases según las escuchan.

Para diseñar el texto del dictado se han tenido en cuenta, además de situaciones comunes a los alumnos del curso (vivir solo, ver series), los principales problemas observados a raíz de la experiencia: el uso del verbo tener con la edad, la redacción de frases largas, el uso de relativos sencillos con *que* y el uso de algunos conectores propios de A2 y B1.

5.4. RECONSTRUCCIÓN

Los estudiantes en grupos intentan reconstruir el texto escuchado poniendo en común las notas que han tomado.

En este punto el profesor controla la actividad desde un segundo plano sin ayudar ni dar pistas. Si tras el primer paseo de control percibe que existen numerosas dificultades puede colgar en la pizarra un ejemplar del texto original y permitir que un alumno de cada grupo y que no ocupe el rol de escriba, lo consulte y, sin tomar notas escritas, lo transmita al resto del grupo.

Si las condiciones del aula no son las adecuadas para organizar lo anteriormente propuesto, se puede realizar una tercera lectura, siempre tras haber dado a los estudiantes tiempo suficiente para un primer acercamiento a la reconstrucción del texto.

5.5. ANÁLISIS Y CORRECCIÓN

Pasado el tiempo de reconstrucción el profesor recopila los textos y los proyecta en la pizarra para analizarlos y corregirlos entre toda la clase. La corrección se hará por bloques temáticos, los

mismos que se han marcado en la actividad inicial. Esto también servirá para explicar el uso de los párrafos.

En el periodo de análisis y corrección se hará hincapié en los errores gramaticales o de grafía que se encuentren en cada uno de los textos de los alumnos junto con su explicación. Es muy importante que los alumnos se autocorrijan para hacerles conscientes de sus errores por lo que es mejor que el profesor señale el error y, mediante preguntas, dirija a los estudiantes a la explicación gramatical.

Por experiencia personal de la autora, a veces los estudiantes solo prestan atención cuando se llama la atención sobre un aspecto del texto que ellos mismos han escrito, por lo que en el periodo de análisis se puede preguntar por el error y su explicación a otros grupos.

5.6. TAREA FINAL

Como tarea final se proponen dos actividades individuales, una oral y otra escrita. La primera, modificar con datos propios del estudiante el texto que se ha reconstruido en grupo y hacer una presentación personal oral a toda la clase. La segunda, redactar un texto personalizándolo y añadiendo una frase extra por tema.

Estas dos actividades se pueden fusionar en una sola en la que los estudiantes, de manera espontánea, sean capaces de cambiar la redacción modelo con sus datos y añadir experiencias personales.

6. CONCLUSIÓN

La técnica del *dictogloss* no solo es una actividad que combina de manera efectiva aspectos ya conocidos de la enseñanza de idiomas como son las actividades de calentamiento con introducción al tema y al vocabulario con otros modernizados, como es el propio concepto del dictado. Además, engloba en una misma tarea las cuatro destrezas básicas.

El empleo de esta técnica no se centra en el sistema tradicional de clase con el profesor en el frente, si no que hace partícipes a los propios

estudiantes de su proceso de aprendizaje, corrección de errores y todo ello en un contexto de aprendizaje colaborativo que, en según qué entornos, afianza la seguridad del alumnado para con sus producciones en la lengua objetivo. Por ello, es una actividad que motiva a los estudiantes y mejora su relación con la tan temida actividad de expresión escrita. Si bien la mayoría de los estudios están realizados en el contexto de la enseñanza del inglés parece que el empleo de esta técnica del *dictogloss* puede ser muy beneficiosa en un aula de español.

BEGOÑA GONZÁLEZ AFUERA
Departamento de Español Universidad
de Kanagawa (Japón)
bgafuera@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, P. C. (2001). Interactive dictation. *The Language Teacher*, 25(7).
- BUYSE, K. (2006). Aprendo a escribir en 10 pasos. En A. Escofet et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos* (pp. 191-200). Utrecht/Madrid: Instituto Cervantes y Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASSANY, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *Monográficos marcoELE*, 9, 47-66.
- CICRES, J. Y LLACH, S. (2019). ¿Para qué sirven los dictados? Representaciones de los futuros maestros de primaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31 47-63.
- DEWI, E. M. (2017). Improving students' grammar using dictogloss. *English Education Journal (EEJ)*, 8 (3), 352-366.
- HUNEAULT, C. (2009). Estrategias motivacionales en el aula de ELE. *Tinkuy*, 11, 145-165.
- JACOBS, G. Y SMALL, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*, 3 (1), 1-15.
- LIM, W. L., Y JACOBS, G. M. (2001). An analysis of students' dyadic interaction on a dictogloss task. *ERIC. Document Reproduction Service No. ED 456 649*.
- MEYERS, A. (2005). *Gateways to academic writing: Effective sentences paragraph and essay*. Nueva York: Longman.
- MORENO, C., ZURITA, P. Y MORENO, V. (1999). A escribir se aprende escribiendo. *Carabela*, 46., 75-101.
- NABEL, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task?. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12 (1), 59-74.
- PERTIWI, D. (2018). The effect of dictogloss technique on the students' writing skill. *Studies in English Language and Education*, 5(2), 279-293.
- PURWANINGSIH, L. (2014). The implementation of dictogloss to teach writing recount text to the eighth grade students of SMP Negeri 4 Jombang. *Retain 2 (1)*.
- SÁNCHEZ, D. (2009). La expresión escrita en clase de ELE. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Suplementos marcoELE*, 8.
- STORCH, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative reconstruction task. *ELT Journal*, 52 (4), 291-300.
- VASILJEVIC, Z. (2010). Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension to L2 learners. *CCSE English Language Teaching*, 3(1), 41-51.
- WAJNRYB, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

ANEXO I: ACTIVIDAD EJEMPLO DE DICTOGLOSS

Nombre de la actividad	<i>Dictogloss</i> : una presentación personal	
Nivel	B1 – Asignatura de “composición”	
Objetivos	Conocer la estructura de un texto de presentación personal y su división en párrafos. Ser capaces de escribir un texto propio con la descripción personal.	
Destrezas	Expresión y Comprensión oral Expresión y comprensión escrita.	
Contenido gramatical	Presente del indicativo en el contexto de la presentación personal (verbos ser, tener, estar, gustar)	
Contenido léxico	Adjetivos de descripción física y carácter. Actividades habituales. Datos personales.	
Dinámica	Individual. En pequeños grupos. Grupo clase.	
Material	Texto para <i>dictogloss</i>	
Duración	90 minutos	
Desarrollo	Preparación	Lluvia de ideas con conceptos relacionados con los temas principales en una presentación personal: <ul style="list-style-type: none"> • datos personales • aspecto físico y carácter • gustos y aficiones • familia y mascotas • costumbres
	Escucha o dictado	Lectura por parte del profesor del texto “Así soy yo” a una velocidad natural. El texto se leerá dos veces, en la primera los estudiantes escucharán y en la segunda tomarán notas.
	Reconstrucción	En grupos de 4, los estudiantes intentan reconstruir el texto que han escuchado a partir de sus notas individuales.
	Análisis y corrección	El profesor proyecta en la pizarra el texto original y corrige con toda la clase los textos reconstruidos. Se recomienda la corrección por secciones o párrafos.
	Tarea final	Los estudiantes, usando el texto de la actividad como modelo, escriben su propia descripción personal.

“Así soy yo”

Me llamo Laura y tengo 38 años. Soy española, pero vivo en Tokio. Soy profesora de español en la universidad. 1

Soy un poco baja. Tengo el pelo liso y los ojos grandes y marrones. Me parezco mucho a mi padre. 2

Normalmente soy muy alegre y simpática, aunque a veces me enfado un poco. 3

Me encanta hacer senderismo por la montaña. También me gustan mucho los animales y leer novelas. No me gusta nada madrugar y odio las cucarachas. 4

Soy soltera y vivo sola con mi perro, que se llama Pancho. 5

Todos los días veo las noticias en la televisión. También, por las noches, veo una serie en Netflix mientras ceno. 6



Foto de Denys Nevozhai-Unsplash

ESPAÑOL DE LA DIPLOMACIA.
PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA:
LA MONARQUÍA ESPAÑOLA Y LA
ENTREGA DE CARTAS CREDENCIALES

BIODATA

Licenciada en Filología Inglesa y doctorada en el programa de doctorado Español: Investigación Avanzada de Lengua y Literatura de la Universidad de Salamanca. Su línea de investigación es la enseñanza del español para fines específicos de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales. Como docente de español ha trabajado en varios países, como Reino Unido, Irlanda, Croacia, Estados Unidos y España. Además, es examinadora de las prueba DELE y colabora en la corrección de las prueba EIE DELE. Ha impartido ponencias sobre EFE de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales en España, Brasil y Austria.

.....

I. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones económicas, políticas, sociales, ambientales derivadas de la globalización están modificando la oferta y la demanda de los cursos de idiomas. Tanto empresas como organismos gubernamentales internacionales buscan un perfil de trabajadores que dominen varios idiomas y con gran capacidad de adaptación al sistema internacional vigente hoy en el mundo, dispuestos a viajar y con capacidad de adaptación a entornos interculturales.

El español es utilizado con frecuencia en transacciones comerciales, negocios o turismo, por lo que representa una importante herramienta laboral en la actualidad. Además, su importancia a nivel internacional queda reflejada en la presencia del español como lengua oficial

o de trabajo en las grandes organizaciones internacionales de carácter gubernamental, como la ONU (Organización de las Naciones Unidas), la UE (Unión Europea), la OEA (Organización de Estados Americanos) o la UA (Unión Africana), y en las embajadas, consulados y misiones diplomáticas de los países de habla hispana en el mundo. Además, si bien el español no es la lengua oficial ni de trabajo dentro de la OTAN, sí es un idioma que se enseña en esta institución que, al igual que la ONU, ha creado su propio currículo de español como segunda lengua (EL2) o lengua extranjera (ELE). El hecho de que estas organizaciones hayan creado sus propios documentos para la enseñanza del español es un indicio de la necesidad que existe de crear materiales especializados para la enseñanza del español idiomas en el ámbito de la diplomacia y relaciones internacionales

La realidad de los contextos que se acaban de presentar muestra la necesidad de crear materiales de enseñanza de EL2 para un contexto laboral internacional como es el de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales, ya que en todas misiones diplomáticas participan trabajadores locales que necesitan adquirir un buen dominio del español. Es decir, deben desarrollar habilidades y utilizar herramientas que les permitan comunicarse de manera efectiva y eficaz en la lengua meta, tales como el uso de recursos comunicativos verbales y no verbales verbal. Necesitan aprender a saber ser, saber estar y saber hacer en la lengua oficial de la misión diplomática en la que trabajan.

2. MARCO TEÓRICO

La siguiente propuesta se enmarca en el campo de la enseñanza del español para fines específicos (EFE). A continuación, ofrecemos una panorámica de la enseñanza de lenguas para fines específicos en general, para luego centrarnos en

EFE y, más concretamente, en EFE para la diplomacia y relaciones internacionales.

El campo de la enseñanza de las lenguas para fines específicos ha pasado por diferentes etapas y trayectorias ya que la metodología de enseñanza, incluso los materiales empleados, se ha desarrollado dependiendo del carácter internacional que tuviera el país, el peso del idioma en el mercado global y la situación geopolítica (Aguirre, 2012, p. 10). El inglés ha sido la lengua internacional por excelencia a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y la que ha sufrido un mayor desarrollo en cuanto al cambio de tendencias metodológicas para la enseñanza. Hoy en día, por el peso de todos estos factores, tanto el inglés como el español se sitúan en la vanguardia en cuanto a la enseñanza para fines específicos, ya sea para negocios, salud, ciencia o tecnología, entre otras disciplinas.

Un curso de idiomas para fines específicos va un paso más allá de la mera adquisición de la competencia comunicativa general de la lengua e introduce un contenido acorde a las situaciones comunicativas concretas de un determinado grupo. Cabré (citado en Gómez de Enterría, 2009, p. 20) define las lenguas de especialidad como subconjuntos de recursos específicos lingüísticos y no lingüísticos que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas. Por su parte, Gómez de Enterría (2009, p. 21) añade que:

las lenguas de especialidad tienen características propias, debidas en parte al número restringido de hablantes que las emplean para llevar a cabo la comunicación en los ámbitos de especialidad, así como también gracias a las circunstancias específicas de la comunicación en que los hablantes las ponen en práctica. Son el léxico y las marcas discursivas de los textos especializados los que constituyen sus rasgos lingüísticos más destacados.

Dichas lenguas no son diferentes a la lengua común, ya que comparten morfología y sintaxis, es decir, rasgos de carácter estructural y las mismas técnicas de derivación y flexión para la formación del léxico. Sin embargo, de Santiago-Guervós y

Fernández González (2017, pp. 830-831) apuntan que las lenguas de especialidad son vehículos de comunicación entre especialistas y los rasgos distintivos se encuentran, sobre todo, en que poseen una terminología propia, además de ciertos rasgos lingüísticos, pragmáticos y funcionales.

En el caso de la diplomacia y de las relaciones internacionales, por ejemplo, debemos tener en cuenta cuestiones como el uso de los tratamientos de cortesía. En los manuales de ELE genéricos aparecen fórmulas como señor/a, don, doña, usted/-es. Sin embargo, en el campo que nos ocupa, se emplean otras fórmulas como Ilustrísimo, Excelentísimo, Magnífico, Reverendísimo, etc. ¿Cuándo utilizamos cada una de ellas? ¿En qué cargos? ¿Es una cuestión de comunicación escrita u oral? Este es un mero ejemplo de por qué necesitamos un mayor número de publicaciones de materiales de EFE en este campo.

La enseñanza de EFE se basa en las necesidades comunicativas de los aprendientes en un ámbito profesional concreto. Esta profesionalización del contenido de un curso de EFE hace que la formación del profesorado sea una actividad cada vez más especializada y compleja. Se trata de un ejercicio en constante adaptación en un entorno cambiante y muy exigente. En los cursos de EFE, el docente, además de poseer una formación lingüística pedagógica para la enseñanza de L2, debe tener una actitud positiva hacia el conocimiento del campo profesional en la L2. Es decir, no es necesario que sea un profesional de esa campo en concreto, pero sí debe preocuparse por conocer las funciones comunicativas propias de las situaciones a las que debe enfrentarse el estudiante / trabajador para poderlas incluir en la programación del curso.

Centrándonos en la enseñanza de EFE de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales, no solo hay que tener presente las funciones que el estudiante / trabajador deberá desempeñar y las características de ese desempeño, sino también el valor que adquiere la cortesía en este contexto (Robles-Gómez, 2020, p. 31). El diplomático y las personas dedicadas a las relaciones internacionales son conscientes de la importancia de la apropiada selección de los recursos comu-

nicativos y de que un uso no apropiado (verbal o no verbal) puede desencadenar dificultades políticas nacionales o internacionales (Robles-Gómez, 2020, p. 31).

El lenguaje diplomático se caracteriza por ser un sublenguaje o un estilo derivado del lenguaje político y jurídico, centrado en la cortesía (Robles-Gómez, 2020, p. 33). Adecuarse a las normas de cortesía propias del lenguaje diplomático en un determinado contexto implica, además del uso de las fórmulas de tratamiento apropiadas, el uso de estrategias lingüísticas de atenuación y de estrategias no-verbales para dar la precedencia, es decir, organizar adecuadamente el sitio que ocupa cada cargo en un evento. Por ejemplo, en español peninsular, a la hora de informar sobre la ruptura de las relaciones, se tiende a utilizar fórmulas como “Tengo el honor de poner en conocimiento/ informar/ comunicar a Vuestra Excelencia que el Gobierno de...ha decidido poner término a sus relaciones diplomáticas con el Gobierno de...”. Asimismo, en un curso de EFE para la Diplomacia y las Relaciones Internacionales, es necesario tener en cuenta que entre las funciones de los profesionales de la diplomacia está la de enfrentarse a situaciones comunicativas muy dispares, desde una reunión al más alto nivel con homólogos a encuentros con personas locales con un perfil social y lingüístico muy diferente. El diplomático debería ser capaz de adaptar su lenguaje (p. ej. su registro, estrategias de cortesía, gestos, etc.) a ambas situaciones para poder desempeñar sus funciones y lograr comunicarse con éxito. Por ello, entre las características de esta profesión multidisciplinar, la capacidad de adaptación a las circunstancias debe ser inmediata (Robles-Gómez, 2020, p. 34).

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La unidad didáctica propuesta se titula “La Casa Real y la entrega de Cartas Credenciales” y es recomendable a partir de un nivel B2+ siguiendo los descriptores del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. La unidad didáctica está dividida en tres espacios (introducción, desarrollo, cierre) e integra aspectos gramaticales, funcionales, léxi-

cos, estratégicos y diplomáticos. Se estima que el número de horas aproximado para cumplir esta unidad didáctica es de unas 5 horas.

La propuesta didáctica se centra en formar a los estudiantes para que puedan desenvolverse con éxito en la ceremonia de entrega de las Cartas Credenciales en la que participa en Rey de España. Para que un embajador extranjero desempeñe sus funciones como tal, tiene que hacer la entrega de las Cartas Credenciales ante el Jefe del Estado. Hasta que no hace entrega de las mismas en una ceremonia que se lleva a cabo en el Palacio Real, no puede ejercer como tal. Por ende, la entrega de estas es la máxima manifestación del ceremonial diplomático con una larga tradición y un ceremonial especial de carácter solemne. En el caso de España, este evento suele llamar la atención tanto de los representantes de las misiones diplomáticas como de los ciudadanos de a pie porque todavía sigue el formato de la época de Carlos III. Los embajadores que presentan cartas credenciales llegan al Palacio Real en carruajes tirados por caballos y escoltados por la Guardia Real. En la unidad propuesta se encuentra una explicación completa sobre este evento.

Para este evento, el uso del idioma oficial del país de acogida o el de la lengua oficial de la embajada será negociado con anterioridad. Sin embargo, por cuestiones de cortesía con el país receptor, se aconseja utilizar el idioma oficial local, es decir, en nuestro caso, el español. De ser así, es fundamental que el/la futuro/a embajador/a tenga un buen conocimiento del idioma y de las cuestiones culturales del país para poder dar una imagen positiva tanto del país huésped como del representante, evitar malentendidos y choques culturales y esquivar la aparición de noticias en la prensa nacional o internacional que pongan en evidencia un error o fallo en la comunicación. No obstante, si se elige como lengua de comunicación el idioma oficial de la embajada o cualquier otro de mayor tradición diplomática, como el francés o el inglés, a los documentos oficiales deberá adjuntarse una declaración no jurada traducida al español.

El desarrollo de las actividades propuestas es individual, en parejas o en grupos. Las actividades de comprensión lectora, auditiva y expresión escrita se pueden trabajar de manera individual y corregirlas en grupo. El resto de actividades se recomienda hacerlas en grupo, siempre que sea posible, con el objetivo de fomentar la confianza y que los estudiantes se conozcan entre ellos.

ACTIVIDAD 1

El primer contacto del aprendiz con la unidad es una actividad de precalentamiento. El profesor deberá mostrar dos fotografías, en una de ellas estará el Rey Felipe VI y la Princesa de Asturias y otra en la que aparece la Familia Real. Estas fotografías se pueden obtener fácilmente mediante una búsqueda en internet. De esta manera, introducimos el tema de la monarquía y la organización del estado español. Esta actividad nos permite trabajar con la redacción de las cartas credenciales, cuestiones culturales de este evento y practicar la conversación informal con el Rey tras la entrega de las cartas, vocabulario relacionado con la monarquía, etc. A continuación, se comienza a comentar las fotos a partir de unas preguntas guía:

Observe las imágenes que aparecen abajo, ¿sabría decir quiénes son las personas que aparecen en dicha fotografía? ¿Qué sabe sobre ellos? Puede visitar el siguiente enlace, <https://www.casareal.es/ES/Paginas/home.aspx>, para más información (nombres, quiénes forman esta familia, actividades, funciones, un poco de historia, etc.).

Antes de comenzar a hablar a fondo sobre estos personajes, se trabaja con vocabulario relacionado con la vida de la familia real española. Para empezar, cada uno de los alumnos comparará con la clase la información que han averiguado sobre estos personajes.

El objetivo de la actividad 2 es el de aprender vocabulario relacionado con el contexto monárquico en general y en el caso específico de España. Además, esta actividad nos ayudará a introducir, explicar y poner en práctica el uso de los pronombres y adverbios relativos. En este ejercicio se proponen una serie de términos que el aprendiz debe relacionar con la definición correcta. Estas definiciones tienen marcados en negrita los pronombres de relativo acompañados de una preposición (por ejemplo, por el que). El objetivo es que el aprendiz preste cierta atención a la forma y uso de esas estructuras.

A continuación aparecen una serie de términos que tendrá que colocar correctamente en las definiciones que aparecen más abajo.

Monarquía – abdicar – Transición – Príncipe/Princesa de Asturias – rey emérito

.....: *Dicho de un monarca, ceder la soberanía de su reino o de su corona a otro, o renunciar a ella.*

.....: *Estado intermedio entre uno más antiguo y otro **por el que** se llega a un cambio, por ejemplo, una transición política como la sucedida en España tras la dictadura y la muerte de Franco y la llegada de la democracia.*

.....: *Descendiente primogénito/a del monarca español y que como tal es la persona heredera directa de la corona española.*

.....: *Persona que disfruta de los beneficios derivados de su profesión (en este caso monarca) después de haberse retirado.*

.....: *Organización del Estado en la que la jefatura y representación suprema son ejercidas por una persona que, a título de rey, ha recibido el poder por vía hereditaria y puede transmitirlo del mismo modo.*

Soluciones: *Abdicar, Transición, Príncipe/Princesa de Asturias, Rey Emérito, Monarquía.*

ACTIVIDAD 3

En esta actividad se sigue trabajando con vocabulario relacionado con los diferentes tipos de monarquía. Además los pronombres relativos están marcados para que los estudiantes se fijen en esa estructura.

ACTIVIDAD 3.A.

¿Qué tipos de monarquía conoce? Puede consultar un diccionario. Fíjese que se ofrece la primera letra del término.

Empieza por

A.....: Régimen político en el que todos los poderes corresponden al rey, sin limitaciones.

L.....: Régimen establecido en los países europeos tras las guerras napoleónicas en el que el rey y la representación popular compartían poderes.

P.....: Monarquía representativa en la que el rey simboliza la unidad y permanencia del Estado, como titular de un poder moderador del funcionamiento de las instituciones democráticas.

R.....: Régimen político en el que, reservando la jefatura del Estado a un monarca, los poderes efectivos son ejercidos por los representantes del pueblo.

Soluciones: Absolutista, Liberal, Parlamentaria, Representativa

ACTIVIDAD 3.B.

Abora, defina los siguientes sistemas de gobierno con sus propias palabras. Utilice oraciones de relativo.

- República:.....
- Democracia:.....
- Dictadura:.....

Soluciones:

República: Organización del Estado cuya máxima autoridad es elegida por los ciudadanos o por el Parlamento para un periodo determinado

Democracia: Sistema político el cual defiende la soberanía del pueblo y el derecho del pueblo a elegir y controlar a los gobernantes por medio de unas elecciones.

República: Sistema de gobierno en el que el cargo de jefe del Estado está en manos de un presidente temporal que se elige por votación.

El profesor deberá explicar estas estructuras de adverbio con preposición para hacer. Luego, se propone una actividad para que los estudiantes describan diferentes tipos de monarquía y un ejercicio para describir otros sistemas de gobierno.

ACTIVIDAD 4

Continúa con actividades de comprensión auditiva adaptadas del programa televisivo *La aventura del saber*. Se trata de una entrevista a dos historiadoras que explican a grandes rasgos la monarquía española actual y los símbolos de ésta. Una vez realizada esta audición y hechas las actividades de comprensión, se proponen actividades de interculturalidad para conocer un poco mejor la historia y los símbolos de las diferentes nacionalidades de los estudiantes.

ACTIVIDAD 4.A.

Va a escuchar una entrevista del programa *La Aventura del Saber* emitido en la 2 de RTVE. El presentador, Salvador Valles, entrevista sobre la monarquía española actual a las historiadoras María y Laura Lara. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventuralara/4432832/>

Conteste a las siguientes preguntas referidas a la audición: (0-4:40min) ¿Cuáles son los cambios que se han producido desde la llegada al trono de Felipe VI? Marque con una X aquellos cambios que oiga en la audición

- Cambios en el protocolo institucional.
- Normas para el control ético y de conducta personal y profesional.
- Mayor transparencia en las cuentas.
- El rey no espera a los visitantes.
- El rey actual da la bienvenida a algunos de los visitantes a pie de coche.
- Durante las audiencias en el Palacio de la Zarzuela el monarca espera a los visitantes.

¿Qué consecuencias tuvo el discurso del rey ante el desafío independentista catalán?

- Fue un gran discurso adaptado a la situación con importantes consecuencias.
- La repercusión fue importante por la dureza del discurso.
- A y B son verdaderas
- No se dice.

¿Por qué habría que modificar la Constitución del 1978 respecto a la sucesión monárquica?

- Porque en la actualidad hay dos posibles herederos a la sucesión monárquica española.
- Porque la sucesión la hereda un varón y hay que adaptar la monarquía a la sociedad actual y buscar la igualdad de género.
- Porque según la Ley de Partidas debe reinar el primogénito.

En el título II de la Constitución española se habla de los derechos y deberes de los monarcas, ¿cuáles son esos derechos y deberes?

- Es responsable de la moderación política nacional, representante internacional y símbolo visible de la unidad de España.
- Por su perfil políglota y su formación académica e institucional es el mejor representante de la Marca España.
- Es el responsable de convocar elecciones, referéndum o cualquier otra actividad de carácter democrático.

Soluciones:

¿Cuáles son los cambios que se han producido desde la llegada al trono de Felipe VI?

Respuesta: a, b, e, f.

c. Explicación: habla de la bajada del sueldo pero no dice nada sobre las cuentas.

d. Explicación: El rey ahora espera a los visitantes con el anterior rey no era así, el visitante esperaba al monarca.

¿Qué consecuencias tuvo el discurso del rey ante el desafío independentista catalán?

d. No se dice. (En el audio se habla del memorable discurso del rey y de lo tajante de sus palabras pero no habla de consecuencias)

¿Por qué habría que modificar la Constitución del 1978 respecto a la sucesión monárquica?

b. Porque la sucesión la hereda un varón y hay que adaptar la monarquía a la sociedad actual y buscar la igualdad de género. (Explicar la situación de Felipe VI es el único hijo y heredó el trono por ser el hombre, la infanta Elena es mayor que él.)

En el título II de la Constitución española se habla de los derechos y deberes de los monarcas, ¿cuáles son esos derechos y deberes?

a. Es responsable de la moderación política nacional, representante internacional y símbolo visible de la unidad de España.

ACTIVIDAD 4.B.

Ahora, escuche la segunda parte del audio donde se habla de los símbolos de la bandera española y su significado. Complete las oraciones según la información extraída del audio: (4:41-7:40)

A pesar de que Carlos III introdujo la y el, fue Isabel II quien los institucionalizó. Además, fue la introductora del y la como símbolos de la monarquía hispana en los siglos XVII y XVIII.

En la actualidad, la de los tercios españoles aparece en las banderas de los estados de y

El actual escudo de la bandera española integra el símbolo de cada uno de los antiguos reinos que componen la España actual. Esos símbolos y reinos son:

- Los blasones de
- El rampante.
- Las cadenas de los fueros de
- Las barras de la Corona de
- Junto con la granada- imagen de la conquista de
- La Flor de Lis de los
- Las Columnas de Hércules, la llegada del español a

Soluciones: bandera/ himno/ cetro/ corona/ Cruz de Borgoña/ Alabama y Florida.

ACTIVIDAD 4.C.

El actual escudo de la bandera española integra el símbolo de cada uno de los antiguos reinos que componen la España actual. Esos símbolos y reinos son:

- Castilla.
- León
- Navarra.
- Aragón y Cataluña.
- Al-Andalus. (hacer referencia a la conquista de Granada)
- Borbones (la España actual)
- América

¿Cuáles son los símbolos de su país? Haga una presentación en la que explique cada uno de ellos y un poco de su historia (bandera, colores, himno, escudo). ¿Existe alguna anécdota o curiosidad sobre ellos? Coméntela.

ACTIVIDAD 5

Dentro de la vida diplomática son muchos los actos a los que un diplomático debe hacer frente. Dentro de esta unidad nos centraremos en uno de estos eventos y parte de la actividad que se desarrolla alrededor de éste.

ACTIVIDAD 5.A.

La entrega de Cartas Credenciales tiene una larga trayectoria histórica. Les animo a que la conozcamos todos juntos por medio de la siguiente lectura. Busque en un diccionario aquellos términos o expresiones que no conozca.

Un poco de historia

La ceremonia de presentación de Cartas Credenciales al Rey de España, se remonta a tiempos de Felipe III, aunque su formato actual tiene origen en la época de Carlos III y muchos de sus componentes, fundamentalmente las carrozas, son de los reinados de Isabel II y Alfonso XII.

Para estas ceremonias, se utilizan seis berlinas de dos plazas, cuyo interior está revestido de seda y bordado en oro, aunque hay carruajes todavía más antiguos en el museo de Patrimonio Nacional.

Desde un principio, la misión de estas carrozas ha sido transportar al Palacio Real -atravesando la Plaza Mayor y bajando hasta el Patio de la Armería por la calle Mayor- a los embajadores que presentan Cartas Credenciales, aunque ocasionalmente se han utilizado en otros actos oficiales.

Transcurso del acto

La primera cita del nuevo embajador y de su séquito es a primera hora de la mañana, en el palacio de Santa Cruz, antigua sede del Ministerio de Asuntos Exteriores. Allí subirá a la carroza que le conducirá hasta el Palacio Real. En esta carroza se acomodan el nuevo embajador y el introductor de embajadores. El séquito del embajador utiliza el “Coche de París”, menor y de la que tiran sólo dos caballos. El cortejo, escoltado por una unidad de la Guardia Real y la banda de música de la Guardia Real, sale del Palacio de Santa Cruz, atraviesa la Plaza Mayor para salir a la Calle Mayor y recorrerla hasta la Plaza de la Armería del Palacio Real.

En la puerta de acceso a la escalera del Palacio le espera el Jefe de Protocolo de la Casa de S. M. que les acompañará por los salones hasta una sala contigua a la Cámara Oficial donde se hará la presentación de las cartas. Normalmente, allí esperan unos minutos, en los que suelen repasar la ceremonia de entrega. Llegado el momento, el Jefe de Protocolo entra en la Cámara y anuncia al Introductor de Embajadores, que entrará en ella, y tras un respetuoso saludo, mirando hacia SM el Rey, anunciará al nuevo embajador. Entrará entonces el nuevo Embajador, que inclinará ligeramente la cabeza a modo de primer saludo en la misma puerta y se colocará frente al Rey siguiendo las indicaciones del Jefe de Protocolo situado a su izquierda, que le va indicando el camino a seguir. Hará una segunda inclinación de cabeza desde esa posición. La comitiva del embajador habrá entrado tras él a la Cámara y se situará en la pared del lado derecho de la puerta de entrada a la Cámara.

El Rey estará al fondo de la Cámara y a su izquierda, ligeramente retrasado, el Ministro de Asuntos Exteriores.

El Rey le dará la mano y el embajador le entregará el sobre con las Cartas Credenciales siguiendo la fórmula tradicional en el idioma acordado (cada uno en

su propio idioma, pero en los países pequeños o de idiomas poco frecuentes, se suele hacer en inglés).

Entregadas las credenciales. El nuevo embajador presentará a su séquito y tras el saludo, el Rey y el nuevo embajador mantendrán una breve conversación en una salita contigua. El embajador se sentará en un sofá a la derecha de la butaca donde tomará asiento el Rey. El ministro de Exteriores se sentará a la izquierda del nuevo embajador en otra silla.

Pasados unos minutos, el nuevo embajador abandonará la Cámara -el Tranvía de la Cámara- donde le despedirá el jefe de Protocolo. El Embajador y su séquito, a los que acompañará un alto funcionario diplomático, volverán a la carroza que les llevará de vuelta.

Cuándo se entregan las cartas credenciales

En España, salvo excepciones, se agrupa la entrega de credenciales de varios países (entre 4 y 6 países) en un mismo día y de forma sucesiva. Este evento suele celebrarse una vez al trimestre, normalmente un jueves.

La etiqueta requerida es la siguiente. Para señoras, un vestido largo; para señores, un frac (corbata y chaleco blancos), un uniforme de gala o un traje nacional, con condecoraciones.

Adaptado de: <http://tbediplomatinspain.com/presentacion-de-cartas-credenciales-lo-que-hay-detras-de-la-escena/>, <https://protocoloalavista.wordpress.com/tag/cartas-credenciales/>

ACTIVIDAD 5.B.

Basándose en la lectura, diga si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Corrija aquellas afirmaciones que sean falsas.

- La ceremonia de presentación de las Cartas Credenciales al Jefe del Estado Español sigue los pasos de este acto en la época de Felipe III.
- La entrega de Cartas Credenciales se realiza en el Ministerio de Asuntos Exteriores.
- El Introdutor de Embajadores anuncia al nuevo Embajador, éste deberá realizar dos saludos: uno para entrar a la sala y otro una vez colocado enfrente del Rey.

d. La entrega de credenciales se realiza inmediatamente después de la llegada del nuevo Embajador a España.

e. Para este acto es recomendable que los Embajadores vistán con los trajes tradicionales del país emisor.

Soluciones:

- F. La entrega de Cartas Credenciales comenzó en el reinado de Felipe III pero este acto tiene el formato de la época de Carlos III
- F. Se realiza en el Palacio Real.
- V
- F. La ceremonia suele realizarse una vez por trimestre y la hacen varios representantes a la vez.
- F. No es necesario, las mujeres pueden asistir con vestido largo y los hombres con frac, uniforme de gala o tradicional.

Otra propuesta de actividad para esta lectura es entregar al aprendiz un mapa o itinerario de la ruta organizada para el traslado de la Misión Diplomática hasta el Palacio Real y estos deberán trazar dicha ruta. Si entienden las indicaciones llegarán a la hora marcada para dicha recepción. Este acto solemne también puede encontrarse en formato audio si prefiere fomentar la comprensión auditiva a la lectora.

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/audiencia-abierta/audiencia-abierta-credenciales/1573395/>

Una vez hecha la introducción a la Casa Real, las actividades pasan a la fase de ejecución: la entrega de cartas credenciales. Tras la lectura hay un ejercicio de comprensión lectora.

ACTIVIDAD 6

ACTIVIDAD 6.A.

La entrega de cartas credenciales es el último paso para poder ejercer las funciones que le corresponde al nuevo embajador a la llegada al país de destino. He aquí el ejemplo de la redacción de las cartas credenciales en español.

FELIPE VI, REY DE ESPAÑA

A SU MAJESTAD / SU EXCELENCIA...
(nombre), REY / PRESIDENTE.... DE (país)

Tengo el honor de comunicar a Vuestra Majestad / Vuestra Excelencia que he tenido a bien dar por terminadas las funciones que, Las excelentes cualidades que adornan a este distinguido Diplomático Me hacen esperar que en el desempeño de su alta Misión, como EMBAJADOR DE ESPAÑA, tras desempeñar su alta Misión a Vuestra mayor satisfacción. tenía encomendadas el Señor Don...(nombre y dos apellidos),

Señor mi Buen Hermano/ Grande y Buen amigo:

En consecuencia, y en su lugar, logrará alcanzar Vuestra benevolencia, y esta confianza, Le ruego se sirva dispensarle una favorable acogida, dando crédito a cuanto Os comunique en Mi nombre y muy particularmente al expresar los sinceros votos que formulo por Vuestra ventura personal y por la prosperidad de...(país). He designado como EMBAJADOR EXTRAORDINARIO Y PLENIPOTENCIARIO DE ESPAÑA EN...(país), al Señor Don...(nombre y apellidos).

Señor mi Buen Hermano / Grande y Buen amigo
De Vuestra Majestad / Vuestra Excelencia Buen
Hermano/ Amigo (firma)
El Ministerio de Asuntos Exteriores (firma)
Madrid, (fecha)

Actividad 6.B.

¿Está de acuerdo con la redacción de esta carta? La estructura empleada, las faltas de redacción, etc. hacen dificultosa su lectura y comprensión. ¿Podría ordenarla correctamente? Preste atención a todos los detalles.

Soluciones:

FELIPE VI, REY DE ESPAÑA

A SU MAJESTAD / SU EXCELENCIA...
(nombre), REY / PRESIDENTE.... DE (país)

Señor mi Buen Hermano/ Grande y Buen amigo:

Tengo el honor de comunicar a Vuestra Majestad / Vuestra Excelencia que he tenido a bien dar por terminadas las funciones que, como EMBAJADOR DE ESPAÑA, tenía encomendadas el Señor Don...(nombre y dos apellidos), tras desempeñar su alta Misión a Vuestra mayor satisfacción.

En consecuencia, y en su lugar, he designado como EMBAJADOR EXTRAORDINARIO Y PLENIPOTENCIARIO DE ESPAÑA EN...(país), al Señor Don...(nombre y apellidos)

Las excelentes cualidades que adornan a este distinguido Diplomático Me hacen esperar que en el desempeño de su alta Misión, logrará alcanzar Vuestra benevolencia, y esta confianza, Le ruego se sirva dispensarle una favorable acogida, dando crédito a cuanto Os comunique en Mi nombre y muy particularmente al expresar los sinceros votos que formulo por Vuestra ventura personal y por la prosperidad de(país).

Señor mi Buen Hermano / Grande y Buen amigo
De Vuestra Majestad / Vuestra Excelencia Buen
Hermano/ Amigo (firma)
El Ministerio de Asuntos Exteriores (firma)
Madrid, (fecha)

Se propone una actividad de expresión escrita. En la actividad aparece una carta de estilo redactada en español que el alumno deberá organizarla correctamente. El objetivo de esta actividad es la de hablar de los tratamientos escritos que reciben los jefes de estado, además de fomentar la comunicación escrita diplomática y la organización de una carta de estas características.

ACTIVIDAD 7

Esta es la actividad final en la que el estudiante deberá demostrar todos los conocimientos adquiridos.

ACTIVIDAD 7.A.

Siguiendo el ejemplo de la lectura sobre la entrega de las cartas credenciales haga una breve exposición del

desarrollo de este acto en su país. En esta exposición/ presentación deberá tener una duración de unos 5 minutos e incluir:

- *Un poco de historia sobre este acto: ¿A qué época se remonta?, ¿cuál es el origen del formato de la ceremonia?, ¿se utiliza algún vehículo específico para la llegada al evento?*
- *Información sobre el desarrollo del mismo: ¿Qué ocurre?, ¿dónde se lleva a cabo? Además del nuevo embajador, quiénes asisten al evento ¿Jefe del estado?, ¿Ministro de asuntos exteriores?, ¿Algún agregado?, etc.*
- *Cuándo se realiza: ¿Por la mañana o por la tarde?, ¿a qué hora?, ¿cada cuánto tiempo? (cada semana, una vez al mes, etc.)*
- *Vestimenta: ¿Cuál es la etiqueta requerida para los hombres y para las mujeres?*

ACTIVIDAD 7.B.

Usted es el actual Embajador de su país en España. En breve abandonará el país para ejercer sus funciones en otro lugar. Antes de abandonar el cargo deberá redactar una carta credencial con el nombre de su nuevo sustituto.

ACTIVIDAD 7.C.

Una vez entregada la carta credencial, el nuevo embajador da unas palabras ante el Rey. Es su turno. <https://www.youtube.com/watch?v=71rNJWHtDig/> <https://www.youtube.com/watch?v=LkirQOnYoAo>

1ª parte: Encuentro con el monarca

Inclinación de cabeza a modo de saludo y entra en la sala. Una vez enfrente del Rey vuelve a inclinar la cabeza y entrega las Cartas Credenciales teniendo en cuenta los consejos de los recuadros. ¿Cómo se dirigiría al monarca?

Nota:

El tratamiento escrito que recibe el Jefe de Estado y su cónyuge es el de Excelencia o Sus Excelencias.

El tratamiento verbal que reciben el Rey y la Reina es el de Majestad.

La Princesa de Asturias e Infantas: Vuestra Alteza.

Los cónyuges: Excmo. Señor/a Don/Doña.

Los Ministros reciben el tratamiento de Excelentísimo señor Ministro.

Para mostrar orgullo/satisfacción ante la audiencia, en este caso ante el D. Felipe VI y el Ministro de Asuntos Exteriores:

Tengo el honor de + Infinitivo

Es un gran honor/placer (para mí) + Infinitivo

2ª Parte: Acto

Conversación informal: Cuánto tiempo lleva en España, primeras impresiones del país, familia, etc.

En grupo van a crear su propio reino y crear una simulación de este acto. Un miembro del grupo deberá hacer un papel: un rey, un introductor de embajadores, Ministro de Asuntos Exteriores y nuevos embajadores.

Esta simulación consta de dos partes: 1. La entrega de Cartas Credenciales. 2. Conversación “informal” tras la entrega del sobre. Elaborad un diálogo en el que:

- Saludo: ¿Cómo se saluda? ¿con la mano o con algún gesto específico?
- Presentarse: nombre, de dónde es, estado civil, etc.
- Llegada a España: cuándo llegó a España y medio de transporte, cómo fue el viaje, cuánto duró
- Primer contacto con la cultura española: qué le llamó la atención positivamente, choques culturales

CONCLUSIONES

La propuesta de la unidad didáctica sobre la Monarquía y la entrega de Cartas Credenciales es necesaria en un curso de EFE de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales, ya que este evento es obligatorio a la llegada del nuevo jefe de misión para poder ejercer sus funciones como Embajador/a en el país de acogida. Es un acto lleno de normas protocolarias donde la comunicación verbal y no verbal juegan un papel esencial. Además, es el primer acto formal que debe

realizar el nuevo embajador en el país de acogida y en el que debe dar una imagen positiva del país que representa. A lo largo de la unidad didáctica, se introduce vocabulario relacionado con la monarquía y otros sistemas de gobierno, el uso de fórmulas de tratamiento específicas para este evento, la redacción de las cartas credenciales, y elementos de cultura española. A la vez, se tienen en cuenta las propuestas pedagógicas para la enseñanza de ELE en general y se proponen actividades para fomentar el desarrollo de las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral, comprensión y expresión lectora.

MARGARITA ROBLES GÓMEZ.
Letra Hispánica
mrgtrg@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. En Bordoy, M., van Hooft, A., y Sequeros, A. (Eds.), *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 34-44). Amsterdam. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Relación de objetivos B1-B2*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- CONVENCIÓN DE VIENA SOBRE LAS RELACIONES DIPLOMÁTICAS. (18 de abril de 1961). *Artículo 1, 3 y 14*. <https://www.oas.org/legal/spanish/documentos/convencionviena.htm>
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2001). *La enseñanza / aprendizaje del español para fines específicos*. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad en la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera. En Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (Eds.), *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* (pp. 41-64).
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009). *El español de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid de Amigos del Instituto Cervantes.
- JARA ROCANTI, E. (1989). *La función diplomática*. Documento de Trabajo 5. Santiago de Chile: PNUD-CEPAL, Proyecto de Cooperación con los Servicios Exteriores de América Latina.
- PANIZO ALONSO, J. (2018). *Protocolo y ceremonial diplomática e internacional*. Madrid: Editorial Síntesis.

-
- ROBLES GÓMEZ, M. (2020). *Enseñanza del español para fines específicos dirigido a la diplomacia y las relaciones internacionales*. [Tesis doctoral] Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SANTIAGO-GUERVÓS, J. D. Y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/ Libros S.L
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Madrid: SGEL
- URBINA, J. A. D. (2001). *El gran libro del protocolo*. Madrid: Temas de hoy.

BIBLIOGRAFÍA DE RECURSOS AUDIOVISUALES

- AUDIENCIA ABIERTA.RTVE.ES. Recuperado de: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/audiencia-abierta/>
- CANAL PARLAMENTO. Recuperado de: <http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/CongresoTV/CanPar>
- LA AVENTURA DEL SABER. RTVE.ES. Recupeado de: <http://www.rtve.es/television/la-aventura-del-saber/>

I^a PARTE

Presentador (P): En la serie de entrevistas que hemos ido haciendo a las hermanas Lara sobre las monarquías vigentes en Europa llegamos al final hablando de la nuestra, la monarquía española. Bienvenidas.

Laura Lara (L): Buenos días, Salva.

María Lara (M): Hola.

P: ¿Qué cambios se han producido como consecuencia de la coronación de Felipe VI respecto al anterior rey?

M: Efectivamente desde el 19 de junio de 2014 cuando ya llevaban 10 años de matrimonio los actuales reyes, Felipe VI y la periodista Letizia Ortiz, hemos visto como se ha producido un cambio en el protocolo desde el punto de vista de la cercanía cada vez mayor con el pueblo. Por ejemplo, en las audiencias en el Palacio de la Zarzuela antes esperaba el visitante a que se anunciara el nombre del rey, ahora es Felipe VI el que espera en el salón. También cuando llega un dignatario extranjero la primera vez a España y se lo recibe en el Palacio Real, Felipe VI baja los 72 peldaños de la escalera hasta el zagal para darle la bienvenida a pie de coche. Se ha puesto una política muy rigurosa en el control de los regalos, un código ético y de conducta profesional y personal para todo el personal, valga la redundancia, de la casa. Y, luego, pues vemos como la transparencia es el día a día, el rey se ha bajado el sueldo un 20%.

P: Oye, y toda institución digamos que pasa por momentos en los que se pone a prueba, también la institución monárquica. Lo vimos con Juan Carlos I el 23F y nadie podría pensar ¿no? Que íbamos a verlo tan pronto en el caso de Felipe VI porque, en cierto modo, el desafío independentista catalán es también un desafío constitucional y a la monarquía española, ¿qué importancia tuvo el discurso del rey?

L: Ha sido algo histórico esa aparición de Felipe VI el 3 de octubre de 2017 en televisión pro-

nunciando un discurso memorable como hiciera también Juan Carlos el 23 de febrero del 81, María y yo no habíamos nacido en esa época, pero sí que lo hemos estudiado y, siempre Felipe VI ha tratado de llevarse bien con todo el mundo, de aunar todos los territorios y la idiosincrasia de cada uno de ellos, pero hay veces en la vida en la que uno tiene que ponerse tajante para defender la integridad de la nación.

P: Un asunto pendiente en la monarquía española es la sucesión, ¿no? De todas las monarquías que hemos visto vigentes en Europa, quitando la monarquía nipona que no es europea, todas, digamos que la sucesión es indistinta, pero, ¿cuándo va a cambiar eso en la monarquía española?

L: En estos momentos no hay problema porque hay dos herederas, la princesa Leonor y la infanta Sofía. Pero, en el caso español vemos algo similar a lo que sucede en el Principado de Liechtenstein o en Mónaco donde para ser su Alteza Serenísima todavía se prefiere a un varón que a una hembra. Nosotros nos encontramos en la situación de la Ley de Partidas, si no hay varón, la hembra puede reinar. Es algo que habría que modificar en la Constitución a medio plazo para ir caminando la monarquía también acorde a esa igualdad de género, lo que reivindicamos todos en la sociedad actual.

P: Y, vamos a ver, recordemos cuáles son las atribuciones de los monarcas. Quiero decir, no solo atribuciones, derechos y deberes.

M: Sí, en la Constitución de 1978, en el título II es donde se regula la figura del rey y sus competencias, es el Jefe del Estado, el Capitán General de las Fuerzas Armadas: Tierra, Mar y Aire. También ejerce Felipe VI el Alto Patronazgo de las Reales Academias. Ha estado muy preparado desde la infancia para esta responsabilidad de Rey, desde niño se ha formado como Embajador, como soldado, luego como universitario, es el mayor aval de la Marca España y todo ello con ese perfil políglota y, desde el punto de vista de las funciones, tenemos que tener presente que él es el responsable de la expedición de todas esas decretales que surgen en el Consejo de Minis-

tros, también cómo se produce la convocatoria de elecciones, o incluso, de un referéndum y, por tanto, desarrolla el arbitraje internacional y la moderación política. Es el símbolo visible de la unidad de España.

2ª PARTE AUDIO

P: ¿Por qué no hablamos de la bandera? De la bandera española, contamos un poco su historia y explicamos lo que se ve en ella, el significado que tiene.

L: Muy bien, con la bandera al igual que con el himno sucede que fue Carlos III el introductor, aunque quien institucionalizó ambos símbolos fue la Reina Isabel II quien también introdujo el cetro que procede del siglo XVII y la corona del XVIII como símbolos de la monarquía hispánica.

M: Un apunte, que la corona no se pone en la cabeza en este caso, está siempre en un cojín presidiendo.

P: Es demasiado grande

M: Claro, porque en España desde la Edad Media la práctica, no de coronación sino de proclamación. Ahora que se han cumplido 65 años de la coronación de la reina británica Isabel II dice que cuando iba desfilando pensaba que se le iba a partir la espalda del enorme peso de la corona. Desde Isabel II que la vemos posando con una mesa, un tocador con la corona va a formar parte de esos símbolos que van a indicar ese arraigo de la monarquía en España y sobre todo del siglo XX y vemos otros símbolos, como por ejemplo, la Cruz de Borgoña que fue la bandera de los tercios en ese camino español como el de Santiago eran rutas culturales en la modernidad y que hoy la Cruz de Borgoña está ondeando en las banderas de los estados de Alabama y Florida en Estados Unidos.

L: Nuestra bandera bicolor, Salva como nos preguntabas al principio, también hay que vincularla a la marina porque fue Carlos III quien decidió cambiar el pabellón blanco del que nos habla María por el rojigualda para diferenciar así nuestros barcos de los enemigos.

P: Claro, y hablemos ahora de ella. Hablemos, por ejemplo, del escudo, ¿no? ¿Qué significación tienen las partes del escudo?

M: El escudo fue aprobado a partir del 5 de octubre de 1981 y revela una monarquía compuesta de, vemos los blasones de Castilla, el León rampante, las cadenas de los fueros de Navarra y, también, las barras de la corona de Aragón y Cataluña junto con la Granada, que como dijo cuando se aproximaba 1492, ese mes de enero Fernando “El Católico” arrancará uno a uno los granos de la granada haciendo expresión de que iba a conquistar Al-Ándalus. Está también la Flor de Lis de los Borbones y las columnas Plus Ultra, las columnas de Hércules, del más allá de esa llegada del español...

P: Representadas en dólar también.

M: Eso, la llegada del español a América, en el real de a 8 en la que fue la primera moneda que sirvió de divisa mundial, estaba también ese símbolo que dio pie a la S y a las dos columnas del dólar.

Entrevista a Leonor Acuña y Claudia Fernández Silva



Claudia Fernández es Doctora en Lingüística aplicada por la Universidad Nebrija (Madrid, España). Se dedicó a la formación de profesores, por lo que ha colaborado en diferentes universidades españolas, alemanas, brasileñas, uruguayas y argentinas. Dirigió el Laboratorio de Idiomas de la UBA y el Programa de Capacitación en ELSE entre el 2011 y el 2014. Actualmente, trabaja en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en el Taller de Lectura y escritura. Imparte el seminario de Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas en la Diplomatura en Ciencias del Lenguaje del Joaquín V. González, y el de Análisis y producción de materiales didácticos en la Especialización de Profesores de ELE de la Universidad de El Salvador. Dicta el seminario de Metodología en los programas Master en Enseñanza de ELE en la Universidad Nacional de Tucumán y en la de la República (Uruguay). Entre sus publicaciones figura la coordinación editorial de Agencia ELE 3 y 4 (SGEL), y la autoría y coautoría de la Colección “Experto en Enseñanza del español lengua extranjera” (Ed. Nebrija).

Leonor Acuña es directora del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Ministerio de Cultura) y profesora asociada regular de Dialectología Hispanoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Es miembro de número de la Academia Argentina de Letras. Fue vicedirectora y directora del Laboratorio de Idiomas, secretaria Académica y vicedecana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Inició junto con Claudia Fernández, Andrea Menegotto y María Palacios el área de enseñanza del español como lengua segunda y extranjera en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en la que creó y dirigió el *Programa de capacitación en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera para la formación de profesores de español como lengua extranjera*.

Participó de la creación del Consorcio Interuniversitario para el diseño y la implementación del Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) y estuvo a cargo de la secretaría ejecutiva.

Dirigió proyectos de educación intercultural bilingüe para escuelas de modalidad aborígen del departamento Ramón Lista de la provincia

de Formosa; para la creación de un área de segundas lenguas (español, toba, wichí y mocoví) en la provincia del Chaco y actualmente un relevamiento de historias de vida indígena para el diseño de materiales didácticos.

Es autora de libros y artículos sobre el contacto del español con el mapuche y el wichí; sobre la enseñanza y planificación del español como lengua segunda y extranjera.

ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA (ELSE) EN ARGENTINA. CONVERSACIÓN A TRES VOCES

Entrevista de Susana Pastor a **Leonor Acuña**, miembro de la Academia Argentina de las Letras y actual directora del **Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano** (INAPL); y a **Claudia Fernández Silva**, especialista en ELE. Ambas son profesoras de la Facultad de Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), han trabajado en su **Laboratorio de Idiomas**, en el que comenzaron las clases de ELE y del que fueron directoras en diversas etapas. Forman parte, además, del prestigioso **Instituto de Lingüística**, donde han desarrollado y siguen implementando diversos proyectos de investigación, muchos de ellos relacionados con el español como segunda lengua. Por su parte, a partir de 1991, Leonor Acuña fue a su vez investigadora del INAPL, que dirige desde 2017, y entre las áreas en las que ha dirigido proyectos¹ se encuentran la dialectología, el ELSE, las lenguas en contacto (estudios etnolingüísticos en comunidades con varias lenguas) y la educación intercultural bilingüe. En muchos de ellos ha participado también Claudia Fernández, quien se ha especializado en ELE en relación con la

1. 2018-2021: Proyecto “Diagnóstico, planificación, evaluación y formación para la enseñanza de segundas lenguas: estudiantes brasileños, profesores qom y estudiantes en contexto de encierro”, dirigido por Leonor Acuña. 2014-2017: Proyecto “Competencias académicas, gramáticas, prácticas discursivas e interculturalidad para la formación en la enseñanza de primeras y segundas lenguas”. 2009-2015 Proyecto *Estándares para ELSE en la Universidad de Buenos Aires*, en el Programa Área Estratégica (PAE) “Desarrollo del Español Lengua Segunda (ELSE) y Extranjera como Industria Cultural” (37155).

pragmalingüística y la escritura académica fundamentalmente². Comparten, sin duda, una visión netamente aplicada de la investigación lingüística y un compromiso social de la labor universitaria e investigadora con las necesidades de las diversas comunidades de hablantes.

Susana Pastor — Comenzamos charlando acerca del Consorcio ELSE (Español como lengua segunda y extranjera, que surgió en 2004, en un proceso impulsado, entre otros, por ti, Leonor. ¿Por qué en esa fecha? ¿Qué conflujo para unificar intenciones y lograr constituirlo? ¿Qué aporta el uso de estas siglas, que incluyen la doble denominación ELE/EL2, en comparación con las de ELE, que, al menos en España, son las más utilizadas?)

Leonor Acuña — En realidad, en el año 2001, me dirigí al Ministerio de Educación a proponer que hubiera un examen de español que fuera argentino y estuviera avalado por este organismo; ellos no tenían capacidad de implementarlo, pero sí apoyaban a las universidades que quisieran diseñarlo. Así, propusieron ellos mismos a las de Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires, para que se creara este Consorcio y comenzáramos a elaborar dicho examen. Lo que sucedió es que en 2001 ‘se incendió’ el país, la situación política y social en Argentina era muy complicada, acabó con la renuncia del presidente y ello supuso la paralización del proyecto, a pesar de que estaban ya los papeles listos para firmar. Así, fue en junio de 2004 cuando se retomó el interés y se pudo constituir el Consorcio. Ahora bien, volviendo a la cuestión del origen de la idea, del motivo de su creación, lo cierto es que ya por 2001 había una preocupación entre los docentes de ELE en Argentina, particularmente en el Laboratorio de Idiomas de la UBA, por la petición del I. Cervantes de adherirse al DELE. Considerábamos que no era conveniente que Argentina adoptara ese examen por varias razones, pero que básicamente tienen que ver con que teníamos capaci-

2. Recientemente ha publicado, junto con V. Noblia, “El arte de vender con palabras: el discurso publicitario en la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera (ELSE)”, en *Lingüística textual y enseñanza del español como LE/L2*, ed. por J. de Santiago-Guervós y L. Díaz, Londres: Routledge, 2020, 173-192.

dad de hacer nuestro propio examen. Hay que considerar, además, que nosotros estamos muy en la periferia del mundo español, por ahí viene también la cuestión del ELSE, porque nosotros tenemos más la presencia de extranjeros inmigrantes que no hablan español que vienen a estudiar acá, de indígenas también, que la capacidad de exportar el idioma. Porque, en el fondo, cuando vos decís ELE, no estás hablando solo de los cursos, estás hablando de lo que vos podés 'exportar', en el formato de libros y de una gran cantidad de cosas. La nuestra en cambio era una perspectiva más de segunda lengua, porque además queríamos que quedara claro, en un país pobre, que es un problema tener dos áreas separadas: por un lado, ocuparte de los refugiados, migrantes e indígenas, y por otro, de los extranjeros, que suelen ofrecer más recaudación. Parecía más razonable tener una sola área que se autofinanciara con los ingresos producidos con el ELE: ese fue el motivo por el que le pusimos ELSE y estamos contentos en ese sentido.

S. — Justamente iba comentar que en España está en cierto modo 'separada' esa doble línea: la docencia de EL2 para personas inmigrantes y refugiadas constituye como una especialidad dentro de ELE, a la que no todos se dedican y que no todos conocen, y ya veo que aquí es algo distinto...

Claudia Fernández Silva — De hecho, en el proyecto que firmaste vos, Leonor, en 1996 con ACNUR, el grupo de docentes del Laboratorio de Idiomas íbamos a darles clase a los refugiados a un lugar donde teníamos otro convenio con la Asociación Católica de Migraciones (ACNUR los recibía y esta asociación organizaba la enseñanza). Había refugiados de todo tipo, no solo alóglotas de español, sino también peruanos (por el tema del Sendero Luminoso).

C. — Y dentro del proyecto, lo que hacíamos (y ahí está la conexión), era que cuando estos estudiantes pasaban un determinado nivel, si continuaban, pasaban al Laboratorio de Idiomas (porque no todos continuaban, obviamente, a veces no conseguían el refugio o los deportaban, o se iban a otra ciudad). Pero quienes sí continuaban estudiando se incorporaban a los cursos regulares de español del Laboratorio, lo cual permitía unir así las dos dimensiones de la enseñanza.

S. — Ambas estás estrechamente vinculadas al Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Como vicedirectora y directora del mismo entre 1991 y 2000, Leonor, iniciaste el área de enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. Y tú, Claudia, lo dirigiste también entre 2011 y 2014. Paralelamente, el tema de la evaluación certificativa aparece desde los inicios del Consorcio. ¿Qué supone el CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) para la consolidación de ELSE? ¿Desde cuándo se administra y cómo se relaciona con otros certificados existentes?

L. — Nosotros veníamos enseñando español desde la década de 1990, lo que parecía una pena era que perdiéramos toda esa experiencia previa: ya teníamos formación de docentes, preparación de materiales didácticos y cursos de idioma, y en realidad, como muchas veces los alumnos que se iban pedían un certificado, también hacíamos certificaciones, más informales, pero todo el tiempo estudiando los parámetros internacionales, las directrices de Cambridge, del Instituto Francés del Petróleo, la escala del ACTFL... con esas bases estábamos desarrollando la evaluación del español.

C. — Por eso en 1996 estaban ya el CEB (Certificado de Español Básico), CEI (Certificado de Español Intermedio), CEA (Certificado de Español Avanzado), y también el Diploma para capacitar a los docentes.

S. — ¿Cómo se creó el programa de formación del profesorado de ELSE y cómo valoraríais su evolución desde entonces? ¿Cuál es la situación actual de la formación docente en Argentina y la demanda de ELE?

L. — Bueno, en los inicios, nos propusieron desde el Instituto Cervantes si queríamos hacer junto con ellos cursos de formación de los docentes en Brasil. Dijimos que sí, pero, al cabo de un tiempo, llegó a la Facultad un convenio para que la UBA administrara el DELE, con todos los datos dispuestos ya para la firma, con mi nombre como el de la persona que había acordado esos términos. Sin embargo, no era eso lo

que se había hablado ni yo estaba de acuerdo con ello, lo que habíamos convenido era ir a Brasil a dictar cursos de formación. Por eso no llegamos a firmar y a partir de ahí comenzamos a hablar con el Ministerio de Educación argentino para el tema del certificado. Eso entonces lo aceptaron en 2001, con el Gobierno de De la Rúa, como te contaba, y fue en junio de 2004, con el de Kirchner, cuando el Ministerio de Educación aceptó la implantación del CELU, coincidiendo con el Congreso de la Lengua en Rosario. Dos acuerdos se firmaron: la creación del Consorcio ELSE y algo que fue muy importante geopolíticamente: el reconocimiento mutuo del examen brasileño de portugués para extranjeros (el *Celpe-Bras*) y del examen argentino de español³. Tomamos los primeros exámenes del CELU en noviembre de 2004, justo antes del Congreso de la Lengua.

S. — En definitiva, todo este movimiento del Consorcio ELSE surgió alrededor del Laboratorio de Idiomas de la UBA desde 1991, ¿no es así?

C. — En efecto, en el 91, Leonor está como vicedirectora y nos convoca a un equipo para abrir el Dpto. de Español como LE, en el que estábamos Andrea Menegotto, María Palacios, Fernando Bermúdez y yo, todos exalumnos suyos de la Facultad.

S. — También en España fue un momento de ebullición, después de toda la década anterior de consolidación de tantos proyectos en relación con el ELE, como la propia constitución de ASELE, en 1987.

L. — Claro, somos casi contemporáneos, no es que ‘estamos llegando’ tardísimo... Yo empecé a dar clases de español en el 87, por ejemplo. Todo tenía una coherencia. Empezamos, como todo el mundo, obteniendo una recaudación extra con el ELSE, en institutos privados, que nos dieron luego la oportunidad de insertarlo en la universidad. Desde la UBA hacemos todo lo que corresponde: formación, cursos, creación de material didáctico y certificación. Con esos cuatro pilares, fui-

mos al Ministerio a proponer el CELU, nos lo aceptan, pero con el requisito de que quedase en manos de las universidades. Se creó entonces el Consorcio con 3 universidades y hoy en día somos 39. Pero pensé también, para entender la dimensión de lo que implica el ELSE en Argentina con respecto a México, Costa Rica u otros países, que los comienzos en el 91 fueron con poquísimos alumnos. El verdadero desarrollo del área vino del hecho de que comenzó a haber un fuerte interés de los extranjeros por venir a estudiar a las universidades argentinas.

S. — En ese sentido, ¿sirvió de utilidad el Marco, de 2001, lo usasteis en este contexto?

L. — Nosotros en realidad hicimos nuestros propios niveles previamente, para lo cual nos basamos en el famoso Nivel Umbral, que nos hizo reflexionar muchísimo, acerca de la diferente carga horaria de cada nivel, cómo se va adquiriendo la lengua, etc. Dos momentos claves fueron cómo se definía el nivel intermedio, ya que en EE.UU. se manejan con una escala en la que hablaban de un ‘superior’ que para nosotros no llegaba ni al básico. Entonces, la conclusión fue que tenían que enviar alumnado con más formación en español; y para que ellos supieran qué era lo que tenían que saber esos estudiantes para incorporarse a nuestras clases, definimos ese ‘nivel académico’, que seguimos usando a día de hoy y que ha sido la panacea para muchas cuestiones.

S. — Un nivel de lengua mínimo a partir del cual puedes seguir las clases universitarias, no estamos hablando de competencias académicas, a pesar de la denominación, ¿no?

C. — En efecto, sería como un B1+ del actual Marco, aunque esto fue antes de que apareciera.

S. — Esta cuestión del requisito lingüístico la estamos discutiendo aún ahora en España, porque no acaba de estar implantado en todas las universidades...

C. — Sí, aunque lo entendíamos como nivel académico y también profesional, conocimientos lingüísticos que permitieran salir a trabajar.

3. En 2005, Acuña publicó un artículo significativamente titulado: “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado”.

S. — Describisteis el nivel, ¿pero lo llegasteis a exigir de algún modo?

L. — Sí, por supuesto. Aparte de que nos ayudó a diseñar el CELU, porque el CELU no certificaba en su origen nivel más bajo que ese. Después ya se agregaron otros niveles. En cualquier caso, no queríamos que fuera un examen 'comercial'. Esa descripción nos ayudó a entender las necesidades comunicativas, y ese nivel nos sirvió también con las comunidades indígenas. Así pudimos entender por qué razón a alguien que es bilingüe lengua indígena/español le pueden ir mal los estudios universitarios a nivel lingüístico. De hecho, cuando hicimos el relevamiento con los estudiantes indígenas, nos encontramos con problemas de tipo pragmático o conversacional, decían: 'nunca podemos tomar el turno de palabra', porque no son 'interrumpidores' como nosotros. Poder tomar el turno de palabra y todas esas cuestiones eran también atendidas. Para nosotras, los documentos del Consejo de Europa son trascendentales, muy útiles, claro.

S. — Claro. Recientemente, por cierto, se ha presentado en el IC la traducción al español de la última versión del **Volumen complementario** del Marco (2020), que incide sobre todo en cuestiones interculturales y de mediación lingüística.

L. — Es una prueba de que cuando los intelectuales de las lenguas se unen pueden conseguir cosas maravillosas.

S. — Después, cada comunidad puede usar ese documento en la medida de sus necesidades.

S. — Volviendo al CELU, además de la parte teórica de los descriptores de los niveles, está el diseño más técnico de la prueba propiamente dicha, con los criterios de validez, fiabilidad y viabilidad... ¿desarrollaste allí un equipo especializado?

L. — La primera que comenzó a trabajar con ello fue Claudia, con María Palacios y Silvia Prati; armamos un equipo que tomó el primer CEB CEI, pero yo me fui a España, en el 95. Siguieron las chicas, y Silvia Prati luego fue la especialista que lideró el equipo que hizo el CELU.

L. — Armamos un equipo que tomó el primer CEB CEI, en el que estaba Claudia, con María Palacios y Silvia Prati; Claudia se fue a España, en el 95, siguieron las chicas, y Silvia Prati luego fue la especialista que lideró el equipo que hizo el CELU.

C. — Bueno, el CELU no tiene ítems, es un examen totalmente diferente a los exámenes clásicos, es una prueba de desempeño, con tareas globales de comunicación. Por eso casi no se puede hacer un nivel básico. Al inicio no lo llamábamos por tareas, pero hoy en día se puede denominar así perfectamente, con integración de destrezas: por ejemplo, se escucha un programa de radio, al estudiante se le adjudica un rol, y ha de escribir algún texto relacionado. Es lectura-escritura/escucha-escritura. La competencia oral se evalúa mediante una entrevista, con tres partes: una presentación inicial, no evaluable, la descripción de una lámina, en la que el candidato ha de tomar la iniciativa de describir, aunque le puedas repreguntar algo, y finalmente, una situación de rol, en la que hay más interacción.

S. — ¿Cómo se corrige actualmente el CELU?

C. — La corrección es cualitativa, hay un equipo de especialistas que se encarga de ello. En cada convocatoria hay una estandarización, ahora se está haciendo en línea, donde se ajustan los criterios de evaluación tanto para la parte oral como para la escrita. La corrección por parte del equipo se hace en grupo, y hay una persona disponible para consultas, por si surge alguna disparidad, por ejemplo. El examen se realiza el mismo día para todas las universidades, hay dos fechas en el año. No obstante, se habilita siempre alguna fecha extra, si se requiere para adecuarse a algún momento relevante durante el curso académico, de matrículas o similar.

S. — De tal modo, entiendo que el Consorcio ELSE fundamentalmente está relacionado con el diseño e implementación del CELU.

L. — En efecto, nace para ello. Solo más tarde se amplía e incluye formación, pero sobre todo es evaluación certificativa.

S. — Los Coloquios del consorcio ELSE sirven de encuentro para la comunidad ELE argentina, imagino. El **XI Coloquio CELU**, previsto para octubre de 2021 en la Universidad de Tucumán, ha sido pospuesto a marzo 2022, a causa de la pandemia. ¿Cuál ha sido la trayectoria y significación de estos encuentros?

C. — *Han sido y siguen siendo un espacio de reunión para los especialistas en ELSE. La gran mayoría de las ponencias del Coloquio CELU son en relación con la evaluación y certificación. Se trabajan las destrezas, la gramática del CELU o las tareas, y también, con los años, han surgido críticas, evaluaciones internas, análisis de las producciones, etc. Hay también presentaciones de investigaciones, pero principalmente son referidas a experiencias didácticas. Podríamos decir, en cierto modo, que faltaría más investigación avanzada en lingüística aplicada.*

S. — En la mayoría de universidades españolas, afortunadamente, hay asignaturas de lingüística aplicada a ELE en los grados, incluso itinerarios especializados, y por supuesto, másteres y estudios de posgrado. ¿Y aquí?

L. — *No, esa es la gran diferencia, no lo tenés en el grado, en la formación básica. Sí hay másteres, claro, pero se llenan de estudiantes de inglés u otras especialidades que lo que quieren es ganar plata, es muy raro que alguien lo curse porque le interese investigar en ELSE y hacer una tesis. Además, hay otra cuestión: aquí en Argentina el grado es gratuito, pero el máster es de pago, entonces, las autoridades prefieren dejar la formación en ELSE para los másteres.*

S. — En relación con la oferta y demanda de formación de posgrado en ELE está la posibilidad de trabajar en esta área. ¿Cuál es la situación laboral del profesorado ELE en Argentina?

C. — *El ELSE sigue siendo la primera opción de salida laboral para estudiantes de Letras. El éxito que tuvimos, por ejemplo, en las charlas (gratuitas y abiertas) sobre ELE que impartimos en el Instituto de*

Lingüística de este año tiene que ver con esa necesidad de formación.

S. — Lo decía porque en España hay todo un movimiento de justa reivindicación laboral de la situación del profesorado de ELE (**Profesión ELE**)...

C. — *Lógico, imagina acá, con la crisis económica del país. Por ejemplo, en el Laboratorio de Idiomas, todos los docentes trabajan con contratos de locación de obra, tienen que facturarle a la facultad. Y no tienen ningún tipo de protección laboral. La situación es difícil, claramente.*

S. — Para cerrar, ¿cómo describiríais la situación de la enseñanza de ELSE en Argentina en la actualidad?

L. — *Con respecto al CELU, yo lo que veo es que se afianzó muchísimo cuando fue respaldado por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), que reúne a todas las universidades. Tal vez no esté tan activo en lo académico, pues derivó a la internacionalización universitaria, pero como proyecto está muy asentado. Fíjense que en las universidades argentinas jamás se le había pedido a nadie una prueba de español, y la gente entraba desde cualquier país, aunque algunos no supieran español. Y ahora, tras este camino que recorrimos, con este gesto simple de profesoras de castellano, hemos logrado influir en la política lingüística nacional, en un país que siempre acogió inmigrantes, pero que tampoco se preocupó en exceso por hacer una política lingüística en ese sentido. El hecho de que las universidades exijan ese certificado implica toda una reflexión sobre el uso de la lengua. Hay además un efecto secundario de este estudio del español, que no hemos mencionado, sobre la dialectología, porque en la Argentina hablábamos según las distintas regiones, pero las gramáticas escolares seguían siendo las normativas de toda el habla hispana. Entonces, como para enseñar español a un extranjero no podés hacer eso, empezamos a sistematizar los verbos en vos/ustedes, incorporamos el léxico cotidiano de acá, los usos preposicionales propios, etc. Y de ahí algunas investigaciones lingüísticas se hicieron sobre temas argentinos (contraste del uso de los subjuntivos o del pasado, obligatoriedad o no*

de presencia de clíticos, etc.). Por otro lado, otra consecuencia interesante es que, como investigadora en estos temas, estoy recibiendo demandas de las comunidades indígenas, en un proceso de recuperación reivindicativa lingüística, que quieren la aplicación del enfoque de segunda lengua para la enseñanza de las lenguas indígenas, no se las puede enseñar más como lo hacían los jesuitas.

S. — En ese sentido, como directora del INAPL, has incardinado la dimensión antropológica en tu labor como lingüista y estudiosa de las lenguas indígenas, ¿no es así?

L. — Sí, particularmente en la planificación de lenguas, modestamente, de lo que se trata es de que, para los hablantes, el uso de la lengua no sea tan difícil. Que las comunidades indígenas puedan hablar su propia lengua y también el español como segunda lengua. Por eso nos están llamando también para la revitalización de las lenguas. Y ahí todo lo que tiene que ver con la mediación es perfecto, el prestigio que tiene el volumen complementario del Marco nos ayuda.

S. — No quisiera terminar sin darte la enhorabuena porque has sido nombrada académica de número de la **Academia Argentina de las Letras**. ¿Cuál se espera que sea tu aportación?

L. — Según José Luis Moure, mi mentor y anterior presidente de la Academia, que tiene una fuerte militancia por el español de la Argentina y el CELU, mi labor en la Academia sería continuar la de Berta Vidal de Battini⁴, es decir, la variación, pero no desde la perspectiva sociolingüística, sino dialectológica, como demarcadora geográfica que va mostrando los usos y los cambios en las lenguas.

S. — Bien interesante. Y tú, Claudia, ¿qué perspectivas de futuro ves para la enseñanza de ELSE en Argentina?

C. — Ahora mismo, la situación con la covid es bien extraña, como en todo el mundo, ha bajado el número de estudiantes extranjeros de todo tipo que llegan a la

Argentina, que ya era complicado, porque se sintió mucho también la crisis europea de 2005. Va remontando de a poco, vamos a ver, ahora tenemos muchos inmigrantes senegaleses, que necesitan formación. Por otro lado, algo positivo respecto a la formación es que la Facultad de Letras de la UBA acaba de lanzar un **posgrado en ELSE**; y se van abriendo nuevas ciudades en las que se ofrece el CELU. En cuanto a materiales didácticos, tenemos algunos manuales (como Maratón ELE o ¡Abora sí!, de la UBA), pero no hay empresas editoriales tan potentes como en España, por supuesto. La editorial Voces del Sur, que ya cerró, sí editó una muy buena versión de Aula (Difusión), que se llamó Aula del Sur, con el habla y la cultura argentinas, que sigue circulando a pesar de que se agotó la edición. En cualquier caso, seguimos trabajando en todo ello.

S. — Confiemos en que la situación del ELE mejore para todos. Muchas gracias por esta conversación abierta para el Boletín de ASELE, que nos ha mostrado la trayectoria de la enseñanza del español en Argentina de la mano de dos de sus protagonistas.

SUSANA PASTOR CESTEROS
Universidad de Alicante

4. Berta Vidal de Battini (1900-1984) fue una figura destacada de la lingüística y educación argentina.



Foto de Dan Calderwood-Unsplash

CORPAS, J., GARCÍA, E.
Y GARMENDIA, A. (2020)
AULA INTERNACIONAL PLUS I.
LIBRO DEL ALUMNO

Barcelona: Difusión
ISBN: 9788418032189

La editorial Difusión ha publicado una versión renovada de la colección *Aula Internacional: Aula Internacional Plus*. Se trata de una serie destinada a adultos en contexto de no inmersión. Esta edición, como la anterior, asume el reto de aplicar un enfoque por tareas a un currículo predeterminado por documentos oficiales. A continuación, se destacan los principales procedimientos pedagógicos propuestos a tal fin en el volumen correspondiente al nivel A1. Asimismo, se incide en algunos cambios en relación con la impresión previa.

En cuanto a los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, se ha mantenido la adecuación general al MCER (Consejo de Europa, 2002) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Algunos contenidos se han redistribuido, bien potenciando su rentabilidad (por ejemplo, al ubicar las preguntas *para desenvolverse en la clase de español* en la unidad 0) o presentándolos de manera más paulatina (como al asignar tres de las seis preposiciones que se encontraban en la unidad 2 a la unidad 7). En relación con los recursos gramaticales, destaca la eliminación de las estructuras de impersonalidad con *se*, que se han dispuesto de modo progresivo entre los volúmenes de A2 y B1, si bien todavía puede encontrarse una explicación al respecto en el apéndice “Más gramática”. Por su parte, el vocabulario previsto es más amplio y se aprecia mayor énfasis en su tratamiento, sistematización y personalización. Como refleja la tabla de contenidos, la principal modificación es una nueva sección dedicada a la fonética.

A nivel macroestructural, las unidades didácticas se organizan en torno a los procesos que fo-

mentan: activación e implicación; procesamiento semántico del caudal lingüístico; toma de conciencia y reflexión formal; sistematización; y producción. Así, los recursos y destrezas se trabajan a partir de lo que se hace en cada etapa y no como el encuentro de una serie de componentes discretos o el entrenamiento de habilidades aisladas. Desde este punto de vista, no hay modificaciones de fondo al modelo de secuencia. Sin embargo, se ha añadido una sección dedicada a la sistematización del “Léxico” y se han suprimido otras (“Viajar” y “En construcción”). Como se verá más adelante, el propósito de “Viajar” (*comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana*) se ha unificado con el del “Vídeo” que cierra la unidad. En cambio, la autoevaluación propia de “En construcción” se ha descartado.

Antes de detallar la tipología de actividades de cada apartado, conviene destacar que la unidad o difiere de la macrosecuencia expuesta. En esta lección preliminar, se introducen los recursos mínimos para la gestión de la clase (los objetos del aula; expresiones y preguntas frecuentes; etc.) y algunas dinámicas propias del primer día de un curso. Por tanto, la descripción que sigue se refiere a las ocho unidades posteriores.

Bajo el título “Empezar”, las dos páginas iniciales combinan imágenes y consignas que propician una entrada significativa en el tema. Se procura activar los conocimientos y experiencias del aprendiente, implicándolo afectiva y cognitivamente. Mediante las leyendas de las fotografías, las especificaciones de las instrucciones o pequeñas muestras de lengua, se presenta nuevo vocabulario y se favorece el acceso a su significado. También se brindan andamiajes, modelos de producción o cuadros con recursos lingüísticos complementarios que permiten expresar reacciones personales, comparar hipótesis con compañeros y familiarizarse con exponentes funcionales sencillos. En conjunto, esta fase contribuye a contextualizar la presentación de los objetivos y la tarea final a la vez que fomenta la comunicación desde un primer momento.

Como anticipa su nombre, el apartado “Comprender” prioriza la atención al significado. Esta doble página incluye una combinación de textos escritos (artículos, reportajes, foros de internet, test de personalidad, cartas de restaurantes, correos electrónicos, etc.), orales (principalmente diálogos) y multimodales (cómic, vídeos, infografías, sitios web, entre otros) que dan cuenta de la lengua en uso y presentan de manera redundante las formas que se focalizarán en secciones subsiguientes. Si bien predominan las actividades de interpretación, suelen activarse tanto las destrezas receptivas como las productivas a lo largo de distintas fases. En ocasiones, los textos escritos facilitan una comprensión oral o audiovisual posterior, pero también pueden invitar a profundizar en el contenido extralingüístico y a formular reacciones personales libres o bifocalizadas. Además, con frecuencia se utilizan imágenes y fotografías para favorecer la asociación entre la forma y el significado de las unidades léxicas introducidas. Estas presentaciones de vocabulario pueden anteceder un trabajo más profundo del mismo, facilitar fases de comprensión, o dar pie a la expresión e interacción oral. Algunos de los modelos de lengua que posibilitan tales producciones incluyen nuevas estructuras y exponentes, presentando su valor comunicativo antes de invitar a la reflexión formal.

Por su parte, “Explorar y reflexionar” llama la atención sobre los datos lingüísticos anteriores de manera explícita sin desatender las dimensiones pragmática, cultural y sociolingüística subyacentes a la comunicación. A lo largo de cuatro páginas se plantean actividades tanto de naturaleza deductiva como inductiva, si bien se favorecen estas últimas. Igualmente, se observa una variedad de consignas centradas en el *input* (escrito, oral, multimodal o una combinación), en el *output* (oral o escrito) o en la integración de ambos a través de distintas fases de trabajo. Así, además de fomentar la toma de conciencia y la comprensión de los elementos focalizados, se brindan oportunidades para recuperarlos, manipularlos y experimentar con su uso para un propósito comunicativo. En la mayoría de los casos, se presenta aducto en contexto y su procesa-

miento semántico antecede la reflexión formal, lo que junto a los documentos de “Comprender” garantiza la redundancia del caudal lingüístico. A todo ello se suma la utilización de muestras de *input* estructurado, el empleo de técnicas de anegación y realce de las formas, el trabajo con las transcripciones de los audios, el aprovechamiento de los textos analizados como modelos de producción, el apoyo en la L1 para facilitar la reflexión metalingüística, entre otros mecanismos que apuntan a un trabajo formal significativo, pautado y asequible.

A continuación, se encuentran dos páginas de sistematización de los contenidos trabajados anteriormente. Se ha añadido una sección dedicada al “Léxico”, evidenciando el peso que se le reconoce a este componente en el desarrollo de la competencia comunicativa. Las unidades léxicas meta (monoverbales o pluriverbales) se agrupan conforme a los objetivos de la unidad didáctica y se utiliza un variado repertorio de técnicas para ilustrar su significado, favorecer asociaciones e incidir en su morfología, sintaxis y combinatoria.

Se destina un espacio equivalente a la “Gramática y comunicación”, donde se recoge y amplía la descripción formal de manera consistente con las explicaciones previas. A través del realce tipográfico se llama la atención del aprendiente sobre elementos que deberá recordar y mediante íconos particulares se incorporan advertencias acerca de aspectos que podrían generar confusión. Igualmente, se incluyen puntualizaciones sobre el valor discursivo de las formas y ejemplos de uso a partir de exponentes funcionales rentables, poniendo la comunicación en primer plano, como destaca el título de la sección. Asimismo, se señalan las actividades relacionadas con cada contenido en el apéndice “Más ejercicios”. Todo ello, junto al color distintivo del apartado, facilita su uso como material de consulta por parte del estudiante dentro y fuera del aula. Además, la “Edición anotada para el docente” cuenta con sugerencias respecto a los momentos de la clase en que conviene hacer referencia al mismo, potenciando su función en la macrosecuencia.

Tras procesar el significado de las formas y tomar consciencia sobre su funcionamiento, el aprendiente tiene la oportunidad de apropiarse de las mismas en “Practicar y comunicar”. Esta sección pone el *output* en el centro a la vez que integra los recursos anteriores de manera progresiva, creando ocasiones para aclarar dudas, recibir retroalimentación y prepararse para la resolución de la tarea final. El apartado de tres páginas incluye actividades bifocalizadas que, manteniendo cierto control sobre el nivel de lengua, fomentan interacciones sociales significativas y la expresión de contenidos personales. Además, abundan actividades en las que el estudiante puede usar sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos, centrándose en el significado para hacer frente a un vacío de información o de opinión y generar un producto o resultado comunicativo, por lo que puede afirmarse que se trata de pequeñas tareas (remitimos a la definición de *tarea* planteada por Ellis, 2003). Por último, se propone una tarea de mayor envergadura que reclama todos los contenidos de la unidad de manera natural.

A fin de superar las limitaciones que este nivel inicial de competencia lingüística podría suponer a la comunicación, se emplea una serie de procedimientos que mitigan las demandas de las actividades más complejas. El trabajo se divide en pasos con consignas claras, se especifica la información requerida y se brindan oportunidades para la planificación. En todos los casos, el aprendiente cuenta con un margen de decisión. Además, se proporcionan modelos de producción para el trabajo cooperativo y la exposición de los productos. En ocasiones, se dispone de muestras de *input* que suscitan reacciones y sirven de modelo textual. En ese sentido, tanto los textos aportados como los generados presentan gran variedad de soportes (escritos, orales, audiovisuales...) y aprovechan los elementos multimodales para suplementar la transmisión de significados, permitiendo progresar de producciones breves y simples a otras más elaboradas a medida que avanza el manual. Igualmente, destaca la eventual introducción de tareas poco focalizadas que permiten recuperar

los contenidos libremente y proporcionan oportunidades de aprendizaje incidental y personalización de los recursos lingüísticos. En conjunto, se observa un balance entre actividades propias de entornos pedagógicos, otras que pueden generar productos de interés más allá de la clase y simulacros de lo que hacemos en diversos espacios de la vida cotidiana. Se trata, entonces, de una fase que no se limita a la práctica de los recursos previos, sino que aprovecha el aula como contexto auténtico de interacción, preparando al estudiante para actuar fuera de ella.

Las unidades didácticas cierran con el apartado “Vídeo”, resultante de la fusión de la antigua sección del mismo nombre y la que se denominaba “Viajar”. Así, se plantea la idoneidad del soporte audiovisual *para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia[r] la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura* (Corpas, 2000, p. 785), como exponía uno de los autores del manual hace más de 20 años. Consecuentemente, se ha procurado dar cuenta de la pluralidad del mundo hispano mediante la incorporación de hablantes de múltiples variedades diatópicas, así como de distintos lugares y prácticas sociales. No obstante, la presencia de España sigue siendo más marcada que la de cualquier otro país, apareciendo en los lugares, temas o variedades lingüísticas de cinco de las nueve unidades. Por lo demás, se ha otorgado gran importancia a la actualidad e interés de los documentos audiovisuales, que en su mayoría han sido renovados (salvo en la unidad 6), incluyendo cortos de ficción, entrevistas, reportajes, vídeos que asemejan contenidos de redes sociales e incluso un videocurrículo. A diferencia de la edición anterior, se han incorporado explotaciones didácticas que suelen incluir actividades previas al visionado (excepto en las unidades 1, 6 y 7); una fase procesamiento semántico; y bien producciones e interacciones orales libres, o bien pequeñas tareas (generalmente, poco focalizadas). De este modo, se brindan oportunidades para experimentar con la lengua con mayor libertad cada vez. Además, se invita al aprendiente a crear sus propios vídeos (unidades 8 y 9), con lo que ya no solo se

apunta a fomentar la comprensión audiovisual, sino una competencia general coherente con nuestros tiempos.

En definitiva, se trata de un modelo de secuencia en el que se pone el foco en lo que se va a aprender a hacer en relación con un tema y se comienza por la exposición a la lengua mediante textos interesantes, creando oportunidades para la comunicación a partir de las reacciones que estos suscitan. Luego, se toman muestras contextualizadas que focalizan algún aspecto lingüístico particular y se propone una observación guiada junto a una serie de prácticas significativas. Entonces, se movilizan esos recursos en actividades de producción, hasta que el estudiante es capaz de generar sus propios textos de manera más libre y natural.

En relación con la edición anterior, se aprecian tanto modificaciones como innovaciones. Los cambios abarcan el realce tipográfico de las formas en buena parte de los modelos de producción y andamiajes; la actualización del diseño gráfico; el ajuste, creación y supresión de actividades; así como la redistribución de textos entre diferentes secciones, con la consecuente inclusión de nuevas fases de explotación en algunos casos. Asimismo, destaca la incorporación de vídeos y la sustitución de textos orales por otros audiovisuales, mientras que en la versión anterior este soporte se reservaba para el final de la unidad.

En cuanto a la extensión de los apartados, “Explorar y reflexionar” y “Practicar y comunicar” se han ampliado de tres a cuatro y de dos a tres páginas, respectivamente. Como se ha mencionado, se ha añadido una hoja de sistematización dedicada al “Léxico”. Por su parte, el apéndice “Más ejercicios” ha pasado de seis a siete páginas por unidad y se han renovado sus actividades. Las explicaciones de “Más gramática” han sufrido una revisión profunda y sus 14 páginas ahora suman 24.

No menos importante resultan las representaciones sociales patentes en el manual. Se observa una presencia más equitativa de los países hispanohablantes y mayor diversidad étnica en las fotografías. Asimismo, se ha prestado aten-

ción a cuestiones de género en el uso del lenguaje y en la representación de ciertos roles.

Por otra parte, pueden encontrarse nuevos componentes que permiten abarcar contenidos adicionales o profundizar en el tratamiento de los recursos trabajados en ciertos momentos. En primer lugar, se fomenta la competencia fonológica mediante las “Cápsulas de fonética”, vídeos tutoriales que focalizan tanto rasgos suprasegmentales como sonidos vocálicos y consonánticos y cuentan con ejercicios prácticos en la plataforma Campus Difusión. En segundo lugar, se recogen diversas estrategias para la sistematización, ampliación y personalización del vocabulario más rentable del apartado “Comprender” en el cuadro titulado “Construimos el léxico”. Por último, en la mayoría de las unidades puede observarse un recuadro llamado “Para comparar” (a excepción de las unidades 3, 5 y 9), en el que se invita al aprendiente a establecer contrastes con su L1, observar fenómenos de variación fonético-fonológica entre países de habla hispana, reflexionar sobre cuestiones de cortesía y comportamientos socioculturales en las comunidades que empieza a conocer y la suya propia, entre otras consideraciones de interés para la formación del estudiante como hablante intercultural.

El último tipo de innovación se refiere al aprovechamiento de la tecnología para superar las restricciones del formato físico. Si bien la edición anterior contaba con soporte digital, así como acceso a audios, vídeos y otros recursos desde la plataforma virtual de la editorial, Aula Internacional Plus consigue utilizar este espacio para brindar mayor diversidad de opciones tanto en la recepción de *input* como en la producción de *output*. Los “textos alternativos” extienden la gama de países y voces representados en el manual y pueden utilizarse según su relevancia para el contexto de enseñanza, de forma complementaria para el trabajo cooperativo o autónomo, o para proporcionar mayor personalización y diferenciación. Este tipo propuesta permite *que el estudiante pueda ampliar de forma incidental léxico nuevo y reciclar, al mismo tiempo, el ya conocido* (Aristu y Torres, 2021, p. 3). De manera similar, es posible encontrar “audios alter-

nativos” que presentan contenidos equivalentes adecuados a distintos contextos, con lo que se puede aumentar la exposición a diversas variedades diatópicas, así como a diferentes perspectivas y experiencias. Además, suele disponerse de versiones “mapeadas” que resaltan cuestiones léxicas, discursivas y de régimen preposicional en los documentos escritos y sus alternativas (para saber más sobre el mapeado de textos como recurso para el aprendizaje del léxico, se recomienda consultar Aristu y Torres, 2021). Respecto a los productos que genera el aprendiente, un gran número de actividades cuenta con alguna “alternativa digital”, para lo que se explica cómo usar las herramientas propuestas y se incluyen ejemplos de los resultados esperados. A todo ello se suma una serie de funcionalidades que facilitan la navegación del manual digital, la documentación y corrección de actividades y el acceso a materiales complementarios.

Por lo que concierne a los recursos para el enseñante, se aprecian dos grandes cambios. Primero, la sustitución del “libro de profesor” por la “edición anotada para docentes”, que integra las sugerencias de explotación didáctica en los márgenes del libro del alumno. Segundo, la disponibilidad de “itinerarios” que proyectan cinco maneras diferentes de trabajar con el manual: seguir linealmente la propuesta original; cubrir los contenidos esenciales según un “itinerario básico” para contextos con pocas horas lectivas; secuenciar las actividades conforme a los contenidos que focalizan, dando lugar a un “itinerario alternativo”; potenciar el trabajo autónomo mediante un “itinerario para clases invertidas”; y combinar la oferta de la colección con otros materiales de la editorial, en un “itinerario digital Premium”. Así, se plantea un uso flexible de los recursos en función de las necesidades contextuales y los objetivos de aprendizaje.

Con todo, se trata de un manual que reconcilia la dimensión accional del enfoque por tareas con la agenda pedagógica prevista por documentos curriculares. Partiendo de las actuaciones que el aprendiente ha de realizar, se articula una serie de tareas y aportaciones textuales que se retroalimentan para facilitar la apropiación

de la lengua y la creación de discurso propio de manera concurrente, integrando las destrezas lingüísticas a lo largo de la secuencia. La variedad de dinámicas, temas y mecánicas de trabajo permite abordar los contenidos de manera redundante y complementaria, con lo que se maximizan las oportunidades de aprendizaje. Además, se aprovechan las potencialidades de los medios digitales para proporcionar mayor diversidad en la recepción y producción de textos, lo que propicia un uso flexible del material, coherente con lo que hacemos en otros espacios de la vida cotidiana. De manera similar, se reconoce el papel fundamental del docente y se consigue un balance entre disponibilidad de herramientas y libertad para organizar las situaciones de aprendizaje. Esperamos que estas reflexiones le sirvan como primer acercamiento a la propuesta del manual.

BIANCA GONZÁLEZ ORTEGA
b.gonzalez03@alumni.ub.edu

Referencias bibliográficas

- ARISTU, A. Y TORRES, L. (2021). El mapeado de textos: un recurso para el aprendizaje del léxico. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 33, 1-18. Recuperado de <https://marcoele.com/mapeado-de-textos/>
- CORPAS, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de ELE: el componente cultural. En M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.). *¿Qué Español Enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000* (pp. 785-791). Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

THÖNY MÉNDEZ
*EMBAJADORES DEL ESPAÑOL:
GUÍA PARA PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA*

Editorial pie de página, 2020
ISBN: 9788412137811

Embajadores del español (2020) nos llega de la mano de Gabriel Neila (Xixón, 1983), un docente formado en los lectorados MAEC-AECID y el paso por diversas universidades, de España y el extranjero. Actualmente trabaja como asesor pedagógico y formador de profesores en Edinumen, pero con anterioridad ha ejercido la docencia en la Universidad de Alcalá de Henares (España) y en las universidades tailandesas de Chulalongkorn y Thammasat. Esta obra dista mucho de ser su *opera prima*, dado que son varias las novelas que lleva publicadas —y galardonadas— desde 2014, sin contar su labor de traducción o recuperación de clásicos. Ese recorrido, contabilizado en páginas publicadas, se hace notar en la facilidad de la lectura de esta obra.

Este es un manual pensado para españoles que piensan en enseñar su lengua a extranjeros. Un experimentado docente ELE con estudios de Filología Inglesa y máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras explica a quienes se interesan en este campo qué supone ser profesor de español para extranjeros. El tono desenfadado y cercano que el autor adopta, las valoraciones personales y la apelación directa al lector hacen del libro una charla con un compañero veterano al que nos acercamos para pedir ayuda. No evita las polémicas ni teme dar su opinión, se atreve a ser sincero y expresar con franqueza los pros y contras de la profesión, con todo lo que ello conlleva. Por ello, es una lectura recomendable para aquellas personas que consideran empezar su andadura en el mundo de la enseñanza de ELE, especialmente si no son filólogas o de un ámbito estrictamente lingüístico. Su lectura les ayudará a desterrar mitos como la existencia de un español superior o que es necesario ser nativo para poder enseñar. El manual presenta de manera básica las vicisitudes y en-

tresijos del día a día de quienes hemos hecho del español para extranjeros nuestro modo de vida.

En cuanto a su macroestructura, a lo largo de una veintena de capítulos divididos en tres bloques temáticos bien diferenciados, este manual acompaña a quien se plantea este oficio con una filosofía eminentemente práctica. Invita también a la reflexión de manera directa introduciendo al final de cada capítulo una sección con actividades para documentar la evolución del lector. Las distintas cuestiones que plantea pueden ser respondidas en el propio libro, enriqueciendo el manual hasta tornarlo en un diario de aprendizaje personal. Además, se mencionan multitud de recursos tanto digitales como físicos de toda índole: blogs del profesorado, gramáticas, métodos, páginas de empleo... A continuación, desgranaremos los contenidos de la obra.

En el primer apartado, “Cuestiones preliminares”, habla desde sus 14 años de experiencia como profesor y de qué manera navegar estas aguas del ELE para llegar a buen puerto. La popularidad de la que goza el español como lengua extranjera ha dado lugar a un superávit de personas interesadas en la profesión que, siendo nativas, creen estar preparadas para ejercer como docentes. Es en este punto donde se destierra este estereotipo que favorece el intrusismo y aclara que el mundo laboral, tanto en España como fuera de sus fronteras, es muy competitivo. De ese deseo por destacar entre muchos candidatos surge la necesidad de escoger con cuidado la formación que cursar para habilitarse. Explica con honestidad qué se puede esperar aprender en cada uno de los niveles formativos (universitarios, privados y del Instituto Cervantes) y en qué son deficitarios, aconsejando la formación continua como única manera de estar al tanto de los avances metodológicos del campo.

Destacamos, por su claridad, la radiografía de la situación de la enseñanza de ELE en los cinco continentes en el capítulo tercero y, por su valor humano, el quinto, con los testimonios de cuatro docentes de distintos ámbitos del ELE que responden a las preguntas del autor y ofrecen su experiencia como consejo.

En la segunda sección de la obra, “¿Y ahora qué debo tener en cuenta antes de entrar a una clase?”, se profundiza sobre cómo comportarse en el aula y de qué manera motivar al alumnado. La clave que ofrece Neila es conocerlos, ofreciéndoles materiales y labores orientados a sus gustos, necesidades y expectativas, sin olvidar que el aula es el espacio central del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, ha de ser controlada para que sea posible trabajar armoniosamente. Así, a la hora de diseñar las sesiones debe primar la flexibilidad, ya que una clase es un cúmulo de circunstancias imprevisibles a las que nos tendremos que adaptar, dice el autor.

La gramática es un componente esencial de la lengua, sin embargo, gran parte del alumnado (y del profesorado novato) la teme. Con el fin de perderle el miedo, en el octavo capítulo nos dice que debemos repensar la gramática como lo que es: un pilar para la comunicación eficaz, objetivo último del aprendizaje de lenguas extranjeras. Mediante ejemplos introduce brevemente lo que diferencia, y para qué podemos usar, la gramática normativa, descriptiva y cognitiva.

En cuanto a la enseñanza de las destrezas orales y escritas, los apartados diez y once, respectivamente, brindan una guía sintética de cómo trabajar en el aula con el alumnado de forma eficaz. En estas páginas, Neila desentraña los entresijos de algunas de las actividades más típicas para guiar la reflexión sobre cómo han de introducirse estas destrezas en el aula, presta especial atención a las fases de preparación y desarrollo de las actividades, así como a la evaluación y corrección de errores. Las anécdotas y vivencias personales intercalan el discurso de índole más teórica del capítulo dedicado a la interculturalidad, ofreciendo un punto de vista más humano que puede ayudar al lector que no ha pisado un aula a recordar y empatizar con lo que se explica.

Al final del segundo apartado encontramos, en palabras del propio autor, unas pinceladas acerca de qué supone evaluar los conocimientos de nuestro estudiantado. Junto a una introducción al *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se resumen

las características de los distintos certificados (inter)nacionales más populares: DELE, SIELE, CELU...

El tercer y último apartado de la obra, “Esto no se acaba aquí” genera una base para que quien haya leído el libro pueda saltar al mercado laboral. Dibuja el panorama con las distintas alternativas a la hora de dictar clases: en España o en el extranjero, para adolescentes, inmigrantes o adultos, en educación reglada o en academias privadas... Con un listado de plataformas donde buscar trabajo y la petición de compartir las reflexiones obtenidas durante la lectura con el claustro virtual se despide la obra.

Una vez recorridas las casi doscientas páginas de la obra queda patente su valor como digno heredero y relevo generacional orientado al mundo de ELE del clásico *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* (1993). En numerosos apartados del manual hay pautas y explotaciones de materiales para evidenciar la manera de poner en práctica aquello que Neila explica. Estos ejercicios y sus secuenciaciones pueden ser un gran atractivo para quienes no conocen cómo funciona una clase y quieren saber a qué se tendrán que enfrentar a la hora de llegar al aula preparados. Además, los recursos de terceros aparecen en la práctica totalidad de los veinte apartados del libro, enriqueciendo la lectura y permitiendo a quien busca materiales conformar su listado de consultas recomendadas. No podemos sino destacar el papel de las actividades de reflexión que cierran cada capítulo, pues es su labor introspectiva y de investigación la que multiplica el alcance de los contenidos de la obra.

En conclusión, la lectura de este libro ilumina de una manera cercana y formativa los distintos episodios de oscuridad que afrontan quienes piensan en ser profesores de español para extranjeros. Neila rompe con modelos arcaicos y prescriptivos de instrucción del lector y se sienta a su lado como haría el miembro senior de nuestro departamento. El discurso y el tono es siempre cercano, demostrando la experiencia comunicativa de tantos años en las aulas, tanto de ELE como de formación del profesorado. Lo que contiene este libro bien podría ser los

apuntes esquemáticos de un máster, varias charlas formativas del Cervantes y las anotaciones a mano de profesionales curtidos que aportan su sabiduría personal: claro y accesible para quien desea iniciarse en el mundo ELE.

DAVID A. THÖNY MÉNDEZ

Universidad Adam Mickiewicz de Poznan

david.a.thony.mendez@gmail.com

Referencias bibliográficas

ALONSO, E. (1993). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya. *Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

NEILA, GABRIEL (2020). *Embajadores del español*. Guía para profesores de español como lengua extranjera. Madrid: Pie de Página.

ROSELLI, KATJA (2017)
*DOS SEMANAS EN JULIO 7. LIBRO
DE TEXTOS Y CUADERNO DE EJERCICIOS*

Suecia: Natur & Kultur Läromedel
ISBN: 9789127443730; ISBN: 9789127443747

ROSELLI, KATJA MARTÍN
AMBROSIO-FRANCÈS
Y ÅSA GUSTAFSSON (2019)
*DOS SEMANAS EN JULIO 9. LIBRO
DE TEXTOS Y CUADERNO DE EJERCICIOS*

Suecia: Natur & Kultur Läromedel
ISBN: 9789127455061; ISBN: 9789127455078

El uso de la lengua materna en los manuales de segundas lenguas se ha visto siempre como una factor negativo para el aprendizaje y, de hecho, durante muchos años en ciertos métodos se llegaba incluso, como explica Galindo Merino (2001, p. 165), a prohibir el uso de la misma en el aula: “la prohibición de hablar la lengua materna ha sido a la vez un principio metodológico y una regla de comportamiento en clase por la que millones de aprendices han pagado otras tantas sumas de dinero”. No obstante, la realidad es terca y en la mayoría de contextos no hispanohablantes se publican libros dedicados *ad hoc* al público local y el uso de la lengua materna como apoyo y como estrategia de aprendizaje es una de las características que suelen presentar. En esta línea se sitúa la presente publicación que reseñamos que está editada y dirigida a público adolescente en Suecia.

El papel del español como lengua extranjera en este país se inicia desde la enseñanza obligatoria, ya que en la mayor parte de las escuelas se ofrece su estudio. Esto ocurre principalmente para estudiantes de edades comprendidas entre los 13 a 16 años lo que se corresponde con su sexto, séptimo, octavo y noveno curso. Por supuesto, el español no es la primera lengua extranjera, ya que este se compatibiliza con el inglés que es el idioma de estudio obligatorio. El español se presenta como una optativa y este es, de hecho, elegido por encima de los otros con gran dife-

rencia. Los últimos datos según el Centro Virtual Cervantes, sitúan al español como segunda lengua extranjera en el país (con cifras que se acercan al 40% del alumnado en algunos cursos) por delante del alemán o del francés. En bachillerato sucede exactamente lo mismo, según los datos del Centro Virtual Cervantes (2020).

Si ofrecemos una mirada cuantitativa más global, según datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación profesional, el total de estudiantes que siguen cursos de español en la enseñanza reglada en Suecia supera los 200.000. En lo que respecta a la enseñanza postobligatoria, es decir, los estudios universitarios, es posible reseñar que son un total de quince las universidades suecas que tienen departamentos que ofrecen cursos relacionados con la lengua española, la enseñanza del español y la cultura de los países hispanohablantes.

En este contexto, *Dos semanas en julio* (2017) y *Dos semanas en julio* (2019), manuales de español dirigidos a alumnos suecos, nacen por la necesidad de demostrar que, al contrario de lo que se creía, puede ser fructífero utilizar en las clases de lengua extranjera la lengua materna y así contribuir al pleno desarrollo de una competencia plurilingüe (MCERL, 2001). Después de este panorama general, pasaremos a la descripción específica de los manuales. En primer lugar, destacaremos que cada nivel que compone esta colección consta de dos tomos relacionados entre sí, un libro de texto (*textbok*) y uno de ejercicios (*övningsbok*). En *Dos semanas en julio*, el aprendizaje de español se entremezcla con experiencias de lectura, que, según Rodrigo (2013), es una de las formas más efectivas de aprender una lengua.

Con esa línea en mente y la de un aprendizaje más natural y contextualizado, la narrativa de todos los libros se hilta porque en todos ellos se cuenta la historia de jóvenes que salen al mundo y experimentan cosas emocionantes con la ayuda de su idioma. Los alumnos, entonces, se supone que aprenden español al mismo ritmo que los personajes principales: Alma Strand, una niña de 13 años, y su familia; y Daniel.

Con todo ello, se busca que los estudiantes practiquen el idioma en contextos naturales y

realizando muchos ejercicios de comunicación como pueden ser los diálogos y todo el material didáctico extra digital disponible en la página web www.nok.se/dossemanasenjulio.

Centrándonos en los libros pertenecientes al grado 7, tanto el libro de texto como el de ejercicios, poseen la misma macroestructura: una pequeña introducción titulada “El día antes” en la que se exponen algunos conceptos de vocabulario básico del español, seguida de las 15 unidades didácticas en las que Alma explica en su diario personal un viaje a Málaga que realiza con su familia. Durante este periplo pasa por diversas situaciones cotidianas que son fáciles de reconocer por los estudiantes como podría ser hacer la compra o tomar un café en algún bar o cafetería.

Para finalizar, estos libros contienen un apartado denominado “El día después”, que es un *collage* con diversas fotos del viaje que Alma y su familia han realizado y unas últimas páginas que funcionan como un vocabulario bilingüe español-sueco/sueco-español de todas las palabras importantes que han aparecido durante todo el libro y que está destinado a ayudar a los estudiantes con los ejercicios del *övningsbok*.

En cuanto a la microestructura de cada una de las unidades, cada una de ellas está compuesta por una pequeña introducción seguida de un texto, o más de uno, de diferente índole (como pueden ser diálogos, carteles, mensajes de texto, anuncios, conversaciones telefónicas, etcétera), y finalmente, diversos apartados de vocabulario básico español como pueden ser las partículas interrogativas, los números, los días de la semana y los meses e incluso frases clave para muchas situaciones prácticas.

Si nos fijamos en el diseño, podemos destacar que las ilustraciones son grandes y con todo lujo de detalles. Esto permite al estudiante hacerse una idea más aproximada de aquello que está estudiando y que verá si algún día decide viajar a España, además de que suma un valor añadido puesto que estas ilustraciones grandes y llenas de color les llaman la atención a los adolescentes. También destaca el uso de colores vivos y el tamaño de letra adecuado para el público juvenil al que estos libros se dirigen. Por último, cabe des-

tañar que juegan con distintas tipografías y colores que se repiten a lo largo de todo el libro dependiendo de la importancia de dichas palabras. Esto favorece la atención a la forma (Long, 1991).

En lo que respecta a aspectos culturales y de diversidad, es posible señalar que estos libros tienen una clara intención por representar una perspectiva del mundo rica puesto que las imágenes que aparecen (tanto en la portada como en su interior) no solo representan a la Península Ibérica, sino una gran variedad de áreas geográficas; como, por ejemplo, la chilena, la argentina o la mexicana. También en términos de igualdad, podemos destacar la paridad con la que aparecen hombres y mujeres en estos libros; de igual forma que también aparecen diversas etnias, cosa que vemos reflejada en las personas que aparecen con diferentes tonos de piel.

El libro de ejercicios (*övningsbok*) cuenta con la misma estructura que el de texto, organizando las unidades didácticas en 14 días, con ejercicios comunicativos enfocados a hablar y escuchar. En ellos el alumnado puede entrenar la comprensión lectora (con ejercicios enfocados a la pre y pos lectura) y estrategias para comprender y expresarse. Hay revisiones gramaticales claras y mucha repetición y apoyo. Al finalizar cada unidad didáctica, los estudiantes pueden reflexionar y evaluar sus conocimientos en el apartado llamado *Självutvärdering* (autoevaluación).

Centrándonos ahora en los manuales pertenecientes al grado 9, tanto el libro de texto como el de ejercicios poseen prácticamente la misma macroestructura con la diferencia de que en estos la historia que se nos cuenta es distinta. La protagonista principal en esta ocasión no es Alma, sino Daniel, un chico sueco que tiene trabajo en la Ciudad de México y no sabe mucho español. Es en ese entonces cuando él encuentra una caja llena de viejas cartas y diarios en su nuevo apartamento y decide embarcarse en un viaje por México para devolverle la caja a su dueño. Además, durante este periplo se encontrará con un amigo.

Así pues, el libro está organizado en 14 unidades didácticas que se corresponden a cada día de las dos semanas que Daniel está de viaje, y se in-

tercalan con *collages* y explicaciones sobre otras áreas geográficas de ese país como la azteca o la maya. Durante el viaje, de igual forma que en los libros que hemos comentado anteriormente, la trama describe situaciones cotidianas que los estudiantes reconocen fácilmente.

Los textos, leídos con diferentes acentos en las comprensiones auditivas, son de diversa índole (diálogos, mensajes de texto, anuncios, conversaciones telefónicas o textos fácticos). En las mismas páginas, reciben frases clave y vocabulario básico y esencial para muchas situaciones prácticas.

Al final del libro, de igual forma que sucedía anteriormente, nos encontramos con unas últimas páginas dispuestas a modo de glosario que funcionan como un vocabulario bilingüe español-sueco/sueco-español de todas las palabras importantes que han aparecido durante todo el libro y que está ligado a ayudar a los estudiantes con los ejercicios del *övningsbok*.

Las ilustraciones y fotografías, en estos libros también, son grandes y detalladas, lo que hace que el alumnado se sienta atraído por las mismas y aumenten sus ganas de leer; además, permiten al estudiante hacerse una idea más certera de lo que es México, ya que probablemente su conocimiento de este país no pase más allá de los típicos estereotipos. También en este volumen destaca el uso de colores vivos y el gran tamaño de letra y las fotos adecuado para el público juvenil.

El cuaderno de ejercicios (*övningsbok*) cuenta con la misma estructura que el libro de texto, organizando las unidades didácticas en 14 días y cada una cuenta con dos apartados perfectamente diferenciados: el apartado de gramática y el de expresiones clave, con ejercicios comunicativos enfocados a hablar y escuchar. En ellos el alumnado puede entrenar la comprensión lectora y las estrategias para expresarse. Las revisiones gramaticales también son claras. Por ejemplo, queremos destacar la explicación que se hace de las fórmulas de cortesía porque es muy clara y visual. Al finalizar cada unidad didáctica, los estudiantes pueden reflexionar y evaluar sus conocimientos en el apartado llamado *Självutvärdering* (autoevaluación).

En definitiva, *Dos semanas en julio* es un manual que trabaja todas las destrezas comunicativas. Si alguna sugerencia de mejora fuese posible para este manual, sería posible recomendar que se crease un apartado dedicado a la pronunciación para así poder completar debidamente el aprendizaje de los alumnos. Fundamentalmente, este manual forma parte del compendio de ejemplos existentes de que el uso de la L1 en la enseñanza de segundas lenguas (o lenguas extranjeras) no implica un *input* menor ni, mucho menos, una dependencia de los estudiantes hacia su lengua materna; al contrario, propugna un uso ventajoso y pedagógico de la misma.

MÓNICA PORTERO FERNÁNDEZ
Universidad de Alicante
mpf54@gcloud.ua.es

Referencias bibliográficas

- GALINDO MERINO, M^a M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no?. *Estudios de Lingüística (Alicante)*, 25, 168-204.
- INSTITUTO CERVANTES (S.F.). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/poi.htm
- INSTITUTO CERVANTES, ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, C. D. S. G. C. I. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Fondo de Cultura Económica. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- LONG, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. De Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39-52). John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- RODRIGO, V. (2013). Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *@Tic. Revista d'innovació educativa*, 0 (10). <https://doi.org/10.7203/attic.10.2378>

FERNÁNDEZ CORBACHO, ANALÍ (2021)
APRENDER A LEER EN UNA LENGUA
EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Universidad de Huelva

ISBN: 978-84-17776-51-0

La adquisición de la lectoescritura ha suscitado especial interés entre pedagogos y lingüistas, al menos, desde los años 70. Así, desde un punto de vista lingüístico es importante reflexionar sobre que el código escrito en una lengua materna, a diferencia del código oral, solo es adquirible mediante instrucción formal.

No obstante, la tradicional separación entre lengua oral y escrita es criticada por autores como Grant y Pauli (2016), dado que destacan que la lengua oral sirve como base de la lengua escrita. Así, la conciencia fonológica, según los estudios neurolingüísticos de Goswami (2009), tiene un papel fundamental en la competencia lectora.

Estas reflexiones válidas para el aprendizaje de la lectoescritura en una primera lengua, deben ser ampliadas y matizadas para una segunda lengua. Así, es necesario ampliar las consideraciones en lo que respecta a los componentes de la comprensión lectora en una lengua adicional.

Para ofrecer una reflexión profunda sobre estas necesidades específicas, la doctora Fernández Corbacho, investigadora del grupo ReALL, a través del servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva ofrece un exhaustivo análisis sobre la adquisición de la lectura del inglés como lengua extranjera en la educación primaria. Si bien esta obra se refiere a la lengua de Shakespeare, las cuestiones teóricas y genéricas sirven de fundamento para el aprendizaje de la lectoescritura de cualquier L2, ya sea esta el español o el polaco.

La macroestructura de la obra es bastante intuitiva. En primer lugar, se dispone un extenso índice en el que se consignan cada uno de los apartados de los seis capítulos, que se distribuyen en sus 330 páginas. A ello hay que sumarle una introducción, una bibliografía —que cabe decir que es muy completa— y un apartado de anexos que no deja ningún detalle en el aire. Por

su parte, el uso de tablas y de gráficos es adecuado y ofrece información pertinente.

La microestructura nos ofrece una correcta progresión de la lógica temática puesto que los primeros capítulos sirven como introducción y fundamentación de la investigación. En concreto, el capítulo uno explora los diferentes enfoques teóricos a través de los cuales se analiza la destreza lectora. Destacan los modelos de doble ruta, de los que se hará mención durante toda la obra. De acuerdo con las tesis de Fernández y Ramos Campos (1991) y Treiman y Kressler (2007) se pueden identificar palabras escritas mediante la ruta no-léxica (nombres alternativos: indirecta, subléxica o fonológica) y la ruta léxica. La primera de ellas permite que el hablante deduzca la pronunciación de una lexía a través de las reglas que despliega la decodificación fonema-grafema, mientras que la ruta léxica permite el reconocimiento de significados a través de la identificación gráfica de un significante (como podría ocurrir con la interpretación de una señal de tráfico). Sin embargo, cuando se trata la importancia de la conciencia fonológica o de la relación grafema-fonema convendría matizar que existen hablantes sordos cuya adquisición de la lectura no se relaciona con el nivel fónico del lenguaje (Izzo, 2000). También se mencionan modelos referidos a la adquisición de la destreza lectora, como el de Chall (1983, 1996), en la que de manera continua se desarrollan diversas etapas del desarrollo lector (prelectura; lectura inicial y decodificación; confirmación y fluidez; leer para aprender lo nuevo; múltiples puntos de vista; construcción y deconstrucción); o el multivariado de Konold *et al.* (1999), en el que la comprensión lectora depende del reconocimiento de palabras y la comprensión oral, articulándose en torno a cuatro áreas: procesamiento auditivo (Ga), habilidad cristalizada (Gc), velocidad de procesamiento (Gs) y memoria a corto plazo (Gsm). En las últimas páginas de este capítulo se mencionan las dificultades en el aprendizaje de la lectura. A través de una referencia al trabajo de Fernández y Ramos Campos (1991) se explica que un funcionamiento diverso de la ruta léxica puede ser

característico de la dislexia superficial o profunda, mientras que un funcionamiento no normativo de la ruta fonológica podría ser propio de la dislexia fonológica. En este punto, es importante tener en cuenta que las aulas son espacios diversos y que existen estudiantes con neurodivergencias o trastornos orgánicos o funcionales del lenguaje que merecen una atención especial en el proceso de adquisición de las habilidades lectoescritoras, por lo que es importante transmitir que la adquisición y el manejo de las destrezas lectoras no es igual en todas las personas, tampoco lo es desde las condiciones que impone el contexto socioeconómico (Chall, 1995) o el emocional (Fajardo y Moya, 1999). En suma, en este capítulo se ofrece una revisión teórica exhaustiva de los modelos teóricos que explican cómo funciona la comprensión lectora.

La adquisición de esta destreza en una lengua extranjera es la cuestión que se aborda en el segundo capítulo. La idea principal de esta sección es que el aprendizaje de una segunda lengua difiere de la lengua materna en que solo aprendemos una vez en la vida a leer. Por tanto, se transfiere la competencia lectora que se asimila en la lengua materna al aprendizaje del componente lector en la lengua meta. Aunque el libro trate de manera específica la adquisición del inglés como lengua extranjera, hubiese sido interesante que en este capítulo, al ser dedicado de manera general al aprendizaje de la lectura en LE, se matizara que existen alfabetos ideográficos como el chino y otras formas de representación simbólica que no involucran la codificación escrita de los sonidos, del mismo modo que en el capítulo anterior se elabora una breve nota sobre las diferencias de los sistemas glotográficos y semasiográficos. Por último, en lo que respecta al apartado en el que se mencionan las cualidades del buen lector y los defectos del mal lector, convendría señalar la dificultad de establecer de manera científica categorías valorativas como (“bueno, malo, correcto, incorrecto”) sobre las destrezas lingüísticas de los hablantes. ¿Un nativo andaluz que cecea las sibilantes es un mal lector o simplemente no se adecúa a una norma construida convencionalmente sobre el presti-

gio lingüístico? Además, conviene considerar qué estatus se les da a las variedades interlingüísticas de los aprendientes de una LE, es decir, si se van a considerar formas de expresión fallidas o no. Resulta muy complicado delimitar qué es un problema de competencia lectora y qué consideramos un error por cuestiones eminentemente culturales, sobre todo considerando la artificialidad con la que un hablante se hace con el dominio del código escrito (Quintanilla Anglas, 1999).

En el siguiente capítulo, el tercero, se hace una exploración de diversos enfoques, factores y métodos que de manera específica intervienen en la enseñanza de la destreza lectora en inglés como LE. Llama la atención la aproximación holística que hace la autora de la lectura, no solo como competencia comunicativa, sino también como proceso afectivo, cognoscitivo y como actividad social. Se hace alusión a los trabajos de August y Shanahan (2006) sobre el procedimiento de la adquisición de la lectura: enseñanza explícita de la conciencia fonológica, instrucción fónica, enseñanza explícita de *input*, ofrecimiento de experiencias comunicativas variadas y atención en la dimensión semántica de esta destreza. En lo que respecta a la lectura como hecho social, se nos remite al estudio de Castells (2009), en el que la lectura se concibe como una actividad que forma parte de nuestra cultura, ocasionalmente lúdica, en la que se negocia conjuntamente un significado y que sirve, a su vez, como medio de acceso al conocimiento. Quizá por ello, como la autora reivindica en alguna ocasión, es importante que todas las personas tengan acceso a esta actividad para no verse excluidas socialmente.

Tras una exhaustiva contextualización teórica, los tres capítulos restantes (4, 5 y 6) son el planteamiento, el desarrollo y las conclusiones de un estudio empírico que destaca por su precisión, su grado de elaboración y su sofisticación. En el cuarto capítulo, se plantea un análisis multifactorial (factores sociales, cognitivos y lingüísticos) que tiene como objetivo identificar los puntos conflictivos y las habilidades lectoras en L1 y LE, entender todas las variables en fac-

tores que nos permitan tener un conocimiento más exhaustivo y sintético de las diversas problemáticas, contextualizar las habilidades lectoras en diversas facultades cognitivas (memoria de trabajo, comprensión verbal, velocidad de procesamiento...), relacionar los datos con la situación sociocultural de cada estudiante, predecir la probabilidad de que un estudiante tenga problemas en la adquisición de la lectura en L1 y LE a través de los resultados obtenidos, proponer herramientas de evaluación y diagnosis más exhaustivas y anticipar pautas de intervención para el alumnado con problemas lectores.

El capítulo 5 es una descripción pormenorizada del estudio que se ha llevado a cabo a través de un análisis factorial de las variables EGRA, cuyos resultados se ponen en relación con los aspectos medidos en las subpruebas WISC, lo que nos muestra la relación entre la destreza lectora y los aspectos cognitivos en L1 y LE. A los factores cognitivos, se le suma el estudio de los resultados en contextualización son la situación socioeconómica del informante. Por último, se realizan unos análisis de regresión logística para observar si las variables estudiadas en el alumnado al inicio de curso podrían predecir sus dificultades en el desarrollo de la lectura en lengua castellana e inglés como lengua extranjera.

En el último capítulo se ofrecen las conclusiones del estudio y nos proporciona datos muy interesantes como el hecho de que solo un 10% de los estudiantes sin problemas lectores tienen madres sin estudios, mientras que esta cifra asciende al 40% en el caso del grupo con problemas lectores. Los estudiantes tienen, generalmente, problemas con las destrezas fonológicas, pero entre los lectores con problemas las mayores dificultades se encuentran en la fluidez y en la decodificación. Además, el estudiante suele heredar los déficits que presenta en su lengua materna y dispone de una memoria de trabajo y de una velocidad de procesamiento insuficiente.

En definitiva, estamos ante un estudio muy completo que destaca por su gran amplitud bibliográfica en su fundamentación teórica, en una selección de materiales de diagnóstico (expuesto debidamente en los anexos) de calidad y con

una dimensión empírica de gran valor científico. Cualquier puntualización es anecdótica. Esta obra supone un importante avance en la identificación de las dificultades lectoras que presentan los estudiantes de primaria tanto en su lengua materna como en inglés como lengua extranjera. El hecho de no centrarse solamente en cuestiones intrínsecamente lingüísticas, sino también cognitivas, socioculturales y afectivas, impide que este análisis caiga en conclusiones atomistas.

SERGIO PARRILLAS MANCHÓN

Universidad del País Vasco / EHU

sparrillas00r@ikasle.ehu.eus

Referencias bibliográficas

- ANGLAS, R. Q. (1999). Lenguaje y competencia comunicativa escrita. *Escritura y pensamiento*, 2(3), 73-84.
- AUGUST D. Y SHANAHAN T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- CASTELLS, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48.
- CHALL, J. S. (1983). *Stages of reading development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- CHALL, J. S. (1995). *Learning to read: The great debate*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- CHALL, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Nueva York: Harcourt Brace College Publishers.
- FAJARDO L. A. Y MOYA C. (1999). *Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje. Aguas vivas (vol. 2)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ, M. P., Y RAMOS CAMPOS, F. (1991). El aprendizaje de la lectura. Reflexión sobre la validez de los modelos explicativos actuales. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 11(4), 197-203.

-
- GOSWAMI, U. (2009). Mind, brain, and literacy: Biomarkers as usable knowledge for education. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 176-184.
- GRANT, J. O. Y PAULI H. M. (2016). Five, ops, I mean six big ideas of literacy. *Colleagues*, 13 (1), Art. 10.
- IZZO, A. (2002). Phonemic awareness and reading ability. An investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 174(4), 18-28.



Foto de Michael Discenza-Unsplash

Novedades bibliográficas



QUÉ GUAY! A2-B1

EnClave-ELE

¡Qué guay! es una colección dirigida a adolescentes que estudian español para alcanzar un nivel B1 acorde a los exámenes DELE del Instituto Cervantes, utilizando un enfoque comunicativo y siguiendo el Plan Curricular. El manual incluye libro digital y tareas DELE.

El aprendizaje se lleva a cabo desde un enfoque comunicativo y práctico, centrado en las funciones y el léxico adecuados a las necesidades y edad del alumno. Los contextos ofrecidos han sido pensados para alumnos adolescentes, con base en sus gustos e intereses.

El Libro del alumno consta de:

- Unidad 0 + 5 unidades divididas en dos bloques.
 - Un repaso al final de cada unidad.
 - Dos tableros de juego.
 - Dos proyectos para aprender haciendo.
 - Un diccionario visual que recoge el léxico clave.
 - Un banco gramatical con explicaciones detalladas de los contenidos.
-
- Contiene un modelo completo del Examen DELE Escolar A2-B1, realizado por una profesora del Instituto Cervantes.
 - Audio descargable, para escuchar donde quieras y cuando quieras.
 - Cuaderno de Actividades, para sistematiza y consolidar los contenidos estudiados.

- Fichas de trabajo descargables en distintos niveles, disponibles en Blinklearning.
- Guía didáctica para profesores (disponible a finales de 2021).
- Código de acceso al Libro digital en la plataforma www.blinklearning.com con actividades online autocorregibles, vídeos, etc.

Estructura de la unidad

Fácil de utilizar en el aula, con una estructura clara y precisa. Cada unidad se divide en las secciones:

- a. ¡Empezamos!: Familiarización con los contenidos de la unidad.
- b. Comunicación: presentación de los contenidos con un enfoque comunicativo y tareas orientadas a la acción.
- c. Cuaderno de vocabulario: se presentan contenidos léxicos de la unidad.
- d. Cuaderno de gramática: reflexión sobre los contenidos y sistematización.
- e. Conecta2: trabajamos los contenidos de la unidad a través de un texto que conecta con el entorno digital de nuestros alumnos.
- f. Mis apuntes de literatura: donde se trabajan autores y obras de diferentes periodos (desde Cervantes hasta Gioconda Belli o Mario Vargas Llosa).
- g. Repaso: evaluación de lo aprendido.



LITERATURA Y ELE: MIRADAS DESDE LOS ESTUDIOS LITERARIOS Y CULTURALES

DISCURSO, COMUNICACIÓN Y GESTIÓN DEL AULA DE ELE (COLECCIÓN ÁMBITO ELE)

EnClave-ELE

La colección ámbito ELE es el resultado del trabajo de más de 40 especialistas procedentes de más de 25 instituciones educativas. Se dirige a profesionales del mundo educativo, a estudiantes que se forman para ser profesores de lenguas extranjeras y a formadores de profesores.

El objetivo principal es proporcionar los fundamentos básicos para el desarrollo de la labor docente a través de los últimos aportes teóricos sobre la enseñanza de idiomas, así como ejemplos prácticos. Se parte del análisis de los marcos de referencia en educación para fomentar la adquisición de conocimientos clave a través de propuestas prácticas.

Capítulos (Literatura y ELE):

1. Miradas a la literatura en ELE: un enfoque interdisciplinario (Ana Peñas Ruiz).
2. La literatura y las teorías literarias en el aula de ELE (Josep Ballester-Roca/Noelia Ibarra Rius).
3. La literatura comparada y sus aplicaciones didácticas en clase de ELE (Leticia Villamediana González).

4. La historia de la literatura como instrumento de explotación de los textos literarios en el aula de ELE (Olvido Andújar Molina).
5. Los géneros literarios como herramienta didáctica en el aula de ELE (Oriol Miró Martí).
6. Autoficción, comedia de stand-up y enseñanza de ELE (José María Rodríguez Santos).
7. La teoría de los polisistemas y las adaptaciones cinematográficas y televisivas en la clase de ELE (Yolanda Pérez Sinusia).
8. Desarrollo de la competencia literaria en ELE: un enfoque multimodal (Agustín Reyes-Torres/Matilde Portalés Raga).
9. Literatura y estudios de género en la enseñanza de ELE (Carmen María Sánchez Morillas).
10. Estudios culturales y literatura en ELE (Begoña Sáez Martínez)
11. Nuevas vías para la selección textual en la enseñanza global a través del texto literario en ELE (María Dolores Albaladejo García)

Capítulos (Discurso, comunicación y gestión):

1. Las competencias y el desarrollo profesional del docente de español como lengua extranjera o segunda lengua (Carolina Arrieta Castillo).
2. El discurso docente: claves para su caracterización y el desarrollo profesional (Jaume Batlle Rodríguez/ María Vicenta González Argüello).
3. Interacción oral y aprendizaje en el aula: claves de la intervención docente (Alicia Clavel Martínez).
4. Claves para operativizar la enseñanza de la mediación lingüística en el aula de español como lengua extranjera o segunda lengua (Adolfo Sánchez Cuadrado).
5. Estrategias de aula y producción de materiales didácticos (Javier de Santiago-Guervós).
6. Los discursos digitales en el aula de español como lengua extranjera o segunda lengua (Virginia González García).
7. El juego comunicativo. Planificar y gestionar el aula con dinámicas de juego (Carolina Arrieta)



ESTEBAN BAYÓN, CARMEN CABEZA
Y CARLOS OLIVA. AUTORES DE LOS
CONTENIDOS DE “PRONUNCIACIÓN
Y ORTOGRAFÍA”: MANUEL ROSALES
Y MARÍA SABAS.

FRECUENCIAS MEDIOS NIVELES

– NIVELES B1.1 Y B1.2.1

NIVELES DE LA COLECCIÓN: A1.1, A1.2,
A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1 Y B2.2.

Edinumen, 2021

Curso revisado por la Real Academia Española.

El manual que da respuesta a las necesidades de estudiantes y docentes en cualquier contexto de aprendizaje.

Edición del curso Frecuencias que divide cada nivel en dos para dar respuesta a aquellos cursos que tengan una carga horaria menor.

Desde el punto de vista metodológico, el curso combina el aprendizaje por contenidos y la resolución de tareas que permiten a los estudiantes poner en práctica los conocimientos adquiridos anteriormente, lo que favorece un aprendizaje activo y eficaz.

Además, el manual incorpora una extensa muestra de ejemplos reales extraídos de los corpus de la Real Academia Española (RAE) que, siempre al hilo de los contenidos tratados, ilustran variantes de carácter léxico, gramatical o comunicativo con el fin de acercar al estudiante a las diferentes realidades sociolingüísticas hispanas.

Frecuencias es perfecto para cursos en línea, semipresenciales o presenciales, ya que se acom-

paña de una gran cantidad de recursos digitales en la plataforma ELEteca.

El Libro del estudiante incluye el libro en papel, el libro digital en formato eBook y el acceso a la extensión digital de la ELEteca.

Más información: www.edinumen.es/materiales/frecuencias



MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS
101 PREGUNTAS PARA SER PROFE
DE ELE. INTRODUCCIÓN
A LA LINGÜÍSTICA APLICADA
PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Edinumen, 2021. Disponible en diciembre.

101 PREGUNTAS para ser profe de ELE es un compendio de preguntas y respuestas, fácil de manejar, de tono didáctico y de imprescindible consulta en todos los niveles de especialización profesional y académica.

Un manual para todos los perfiles: desde profesores noveles o estudiantes de posgrado que están aprendiendo a enseñar hasta instructores más veteranos que quieran refrescar algún concepto o consultar esas dudas pedagógicas que siempre surgen en el transcurso del día a día docente.

La obra se organiza en bloques temáticos, de modo que la lectura puede hacerse de manera global y lineal o por focos de interés. En el primer bloque, “Panorámica general”, se presenta la trayectoria de la profesión y de la disciplina teórica que la ampara, la lingüística. Seguidamente, se dispone el segundo bloque, llamado “Aspectos profesionales”, que aborda temas como, por ejemplo, cómo conseguir trabajo, qué cursos de formación existen o cómo montar una academia de idiomas. El tercer bloque y el cuarto son los más extensos y detallados. El tercero, “Aspectos didácticos”, trata los contenidos dedicados a la enseñanza de la lengua –qué métodos han existido y existen, cómo dar una clase, cómo evaluar, cómo diseñar materiales,

cómo corregir, etc.– y también todo lo que ello entraña: modelos de contenidos, evolución y descripción del dominio de los idiomas, detalle de los niveles para su medición, explicación de las destrezas y sus características, etc. El último bloque, el cuarto, “Aspectos lingüísticos”, gira en torno a conceptos propios de la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas –como *input*, *interlengua*, *competencia comunicativa* o *fossilización*– y a términos básicos relacionados con la estructura de los idiomas, para terminar de completar la formación esencial que se pretende ofrecer.

Además de plantearse la lectura de forma lineal o por bloques de interés, es posible una tercera opción: la lectura aleatoria de las preguntas que susciten más curiosidad o sean relevantes en un momento dado. Así, este libro se puede utilizar también como una obra de consulta cuando surgen dudas puntuales.



COLECCIÓN “TINTA LEE”

EDELSA

Los peques de la clase que se hayan sumergido en el mundo del español a bordo de **Submarino** tienen ahora la posibilidad de desarrollar su capacidad lectora, además de seguir compartiendo nuevas aventuras con Mateo, Valentina y Tinta, a través de la colección de lecturas “Tinta lee”.

En “Mi palabra favorita” y “En el fondo del mar” se repasan, respectivamente, los contenidos correspondientes a las unidades 1 a 3 y 4 a 6 de *Submarino 1*. En “Viaje en el tiempo” y “Misterio en el museo de cera” se trabajan los contenidos de las mismas unidades de *Submarino 2*.

Todas las lecturas vienen acompañadas de actividades de explotación didáctica para afianzar la adquisición tanto del léxico como de los contenidos funcionales; además, a través de la plataforma **ELE Digital**, se puede acceder al libro digitalizado y a actividades interactivas.

Información detallada y unidades de muestra en: <https://www.edelsa.es/submarino>



PREPARACIÓN AL SIELE

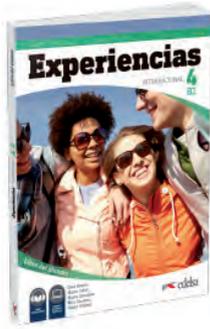
EDELSA

Esta obra es el primer material publicado de preparación para el SIELE con el respaldo de la editorial líder en la preparación para los exámenes DELE.

Disponible en formato papel y digital esta obra incluye:

- Pruebas de examen multinivel completas basadas en los modelos oficiales.
- Estructura idéntica y de dificultad equivalente al examen oficial.
- Versión papel: 5 exámenes + 2 exámenes extra en versión digital.
- Versión digital: 7 exámenes para realizar prácticas como las del examen oficial.
- Incluye consejos y propuestas útiles para enfrentarse a las pruebas con éxito.

Información detallada y unidades de muestra en: <https://edelsa.es/dele/siele.html>



EXPERIENCIAS INTERNACIONAL 4 (B2)

EDELSA

Ya está disponible el nivel B2 de la colección para enseñanza a jóvenes y adultos *Experiencias Internacional*.

Este práctico manual, con un espíritu participativo y ágil en el que el alumnado es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, se basa en la experiencia en el aula de sus autores y las exigencias de sus estudiantes de cursos extensivos

Se propone, a través de temáticas actuales y motivadoras, un descubrimiento activo de la lengua, así como el aprendizaje de la misma mediante un descubrimiento inductivo de la gramática.

Además, en la plataforma **ELE Digital**, se ofrecen materiales digitales interactivos, vídeos con explotaciones didácticas, pruebas de evaluación y acceso al libro digital.

Información detallada y unidades de muestra en: <https://edelsa.es/experiencias/experiencias-internacional.html>



COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA ESTRATEGIAS DE LECTURA

Anaya ELE

Una guía docente con estrategias y recursos para descubrir los mecanismos que subyacen en el proceso lector y para ayudar a desgranar estrategias con las que sacar el máximo rendimiento a la lectura.

Explica y trabaja aspectos de la lectura como:

- El proceso cognitivo
- El aspecto sociocultural
- Estrategias de comprensión
- El tratamiento léxico
- Las distintas modalidades de lectura
- Las dinámicas de trabajo en el aula
- La integración con otras destrezas

Contiene las soluciones y propone, en ocasiones, diferentes posibles respuestas. Además, incluye un acceso a recursos digitales (actividades graduadas por niveles listas para imprimir y con sus soluciones correspondientes, artículos de investigación...) **ELE Digital**.

Información detallada y unidad de muestra en: <https://edelsa.es/coleccioninvestigacionytransferencia/estrategiasdelectura.html>



COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA: ESTRATEGIAS DE ESCRITURA

Anaya ELE

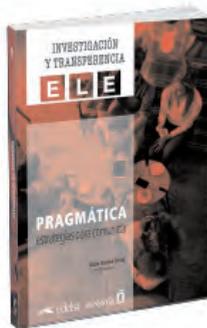
Con un enfoque práctico destinado a guiar al docente en la enseñanza de estrategias y recursos, esta obra muestra los mecanismos y las claves para desarrollar una correcta expresión escrita.

Detalla y trabaja, ente otros, los siguientes aspectos relativos a la producción:

- Mecánica de escritura
- Convenciones socioculturales
- Diferentes tipologías textuales
- Características de los textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos
- Pautas para enseñar a los alumnos a elaborar diferentes tipos de textos
- Pasos que se suceden en la producción escrita
- Tratamiento del *feedback* en el aula
- Diferentes versiones de la escritura: académica, colaborativa y creativa.

Contiene las soluciones y propone, en ocasiones, diferentes posibles respuestas. Además, incluye un acceso a recursos digitales (actividades graduadas por niveles listas para imprimir y con sus soluciones correspondientes, artículos de investigación...) en **ELE Digital**.

Información detallada y unidad de muestra en: <https://edelsa.es/coleccioninvestigacionytransferencia/estrategiasdeescritura.html>



COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA: PRAGMÁTICA

Anaya ELE

Un estudio sobre la pragmática en las clases de ELE con doce artículos de reflexión teórica y propuestas para el aula, escritos por expertos profesores del ámbito universitario y con un capítulo inaugural del académico y lingüista Salvador Gutiérrez Ordóñez.

Reflexiona sobre:

- Cómo trabajar en el aula contenidos pragmáticos de diversa índole.
- Técnicas para garantizar una comunicación eficaz.
- Estrategias para abordar el tratamiento de aspectos pragmáticos en el aula.
- Procedimientos para mejorar la comunicación.
- Pautas y recursos para complementar tu clase.

Incluye un acceso a recursos digitales (bibliografía por capítulos y bibliografía completa) en **ELE Digital**.

Información detallada y unidad de muestra en: <https://edelsa.es/coleccioninvestigacionytransferencia/pragmatica.html>



GRAMÁTICA BÁSICA DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL A1-B2. NUEVA EDICIÓN REVISADA

Difusión

La Gramática básica del estudiante de español (GBE) es reconocida como la gramática didáctica más importante de los últimos 25 años: una obra fundamental que plasma en sus actividades y en sus explicaciones la perspectiva innovadora de la gramática cognitiva.

Sus **más de 400 actividades**, concebidas para hacer reflexionar al estudiante, le ayudan a comprender y a asimilar de manera completa los fenómenos gramaticales de los **niveles A1-B2**. Los conceptos gramaticales clave se presentan a través de explicaciones rigurosas y operativas, de numerosas imágenes y de ejemplos ilustrativos.

Esta Nueva edición revisada de la GBE **publicada en 2021** es el resultado de un proceso de mejora, adecuación, actualización y corrección de múltiples aspectos:

- Se ha revisado y ajustado la **correspondencia de las actividades a los niveles del Marco común europeo de referencia**, así como al Plan curricular del Instituto Cervantes.
- Se ha incluido el nivel **B2** en una serie de temas y actividades, y se usan **etiquetas dobles** (A1-A2; A2-B1; B1-B2) para marcar la transversalidad de ciertos temas que se pueden trabajar en más de un nivel.

- Se ha llevado a cabo una **revisión léxica** completa para ajustar las actividades al nivel más bajo al que van dirigidas.
- Se han mejorado algunos **elementos del diseño**.
- Se han creado **ilustraciones nuevas e inclusivas**.
- Se ha **actualizado temáticamente** y se ha puesto en sintonía con la sensibilidad de una sociedad igualitaria e inclusiva.



AULA INTERNACIONAL PLUS 4

Difusión

Aula internacional Plus es la nueva edición del manual de español más usado en todo el mundo, actualizado gracias a la colaboración y a las aportaciones de más de mil usuarios de todo el mundo para ser aún más completo y flexible.

Ya tienes a tu disposición el nivel 1 (A1), el nivel 2 (A2) y el nivel 3 (B1) y, a partir de mediados de diciembre, el **nivel 4 (B2.1)**.

Te recordamos que las **ediciones Premium** son ideales para el contexto actual, ya que incluyen el libro físico y 12 meses de **suscripción Premium a Campus Difusión**, la plataforma digital en la que se aloja el **Manual Web** y **miles de recursos** para tus clases presenciales, híbridas o a distancia.

¿Qué es nuevo en Aula internacional Plus 4?

- **Más atención al léxico.** Un nuevo apartado “Construimos el léxico” para trabajar el vocabulario de una manera significativa y una nueva página que recoge el léxico de la unidad.
- **Recursos de trabajo con corpus.** Se incluyen actividades para trabajar con corpus o buscadores, acompañadas de instrucciones en Campus Difusión.
- **Cápsulas de lenguaje oral y coloquial.** Cápsulas audiovisuales que recogen aspectos del lenguaje coloquial: pragmática, usos de partículas discursivas, expresiones de uso coloquial, etc.

- **Alternativas para tus actividades.** Existen numerosas actividades, marcadas con iconos característicos, que cuentan con textos alternativos, textos mapeados y audios alternativos en Campus Difusión, lo que te permitirá trabajar tus clases de formas diferentes y novedosas.
- **Más vídeos.** Todas las unidades se cierran con un vídeo y también se han integrado nuevos vídeos a lo largo de la unidad.
- **Mayor integración de la cultura.** La cultura se integra de manera natural en las diferentes actividades.
- **Ampliación de las secciones Explorar y reflexionar y Más ejercicios.** Más actividades en el interior de la unidad dedicadas a la observación de los fenómenos gramaticales y léxicos y nuevas actividades en Más ejercicios.
- **Edición anotada para docentes.** El tradicional libro del profesor es sustituido por una edición anotada que ofrece, en un solo volumen, el libro del alumno, las propuestas de explotación didáctica y las soluciones. Así, los docentes pueden usar **usar un único libro tanto durante las clases como en su preparación.**
- Asimismo, la edición anotada para docentes ofrece, para cada unidad, **cuatro itinerarios** que permiten programar las clases en función de las **diferentes realidades de aprendizaje.**

***Itinerario básico.** Un recorrido para los cursos con menos horas lectivas por nivel o para quienes desean avanzar más rápido.

***Itinerarios alternativos.** Una secuencia no lineal de las actividades basada en la experiencia de numerosos usuarios expertos.

***Itinerario para clases invertidas.** Una propuesta para aplicar técnicas de flipped classroom y equilibrar el trabajo dentro y fuera del aula.

***Itinerario digital Premium.** Una secuencia didáctica que integra todos los recursos de la colección y de : gramaclips, micropelis, proyectables, cortos, etc.



LAS CLAVES DEL DELE A1. EDICIÓN ACTUALIZADA Y LAS CLAVES DEL DELE A2. EDICIÓN ACTUALIZADA.

Difusión

Las claves del DELE A1 Edición actualizada y Las claves del DELE A2 Edición actualizada son dos **manuales 100 % prácticos y de fácil manejo puestos al día** para responder a las actuales características del examen, vigentes desde 2020.

Cada uno de estos dos manuales contiene:

- **Más de 80 actividades** contextualizadas con las que poder practicar los contenidos propios de estos niveles y profundizar en ellos.
- **Resúmenes gramaticales** que sintetizan y aclaran, a través de ejemplos, los contenidos gramaticales del nivel correspondiente.
- **Las claves: consejos, estrategias y trucos prácticos** para realizar con éxito las pruebas del DELE A1 y del DELE A2. Su objetivo es conocer a la perfección las tareas que puede proponer el examen, así como sus mecanismos.
- **5 modelos de examen** que reproducen fielmente las pruebas oficiales del DELE según las actualizaciones del año 2020. Todos ellos siguen estrictamente las especificaciones de los DELE y del Instituto Cervantes.
- **2 exámenes autocorregibles** en Campus Difusión para que tus estudiantes se preparen a cualquier hora y en cualquier lugar.

Normas de publicación

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

I. NORMAS GENERALES

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

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

1. Envío de originales. Los trabajos originales deberán ser enviados en formato .doc o .docx (Microsoft Word) a la dirección boletin@ase-led.org.

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

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

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

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

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

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

5. Citas. Las citas cortas (hasta 39 palabras) se escribirán entre comillas en el cuerpo del párrafo. Las citas largas (40 palabras o más) se ofrecerán en párrafo aparte con sangría en el margen izquierdo, sin entrecomillar, con cuerpo de letra 11, sin cursiva y con una línea de separación antes y después de la cita. Se indicará la obra por el apellido del autor, sin el nombre propio, seguido, entre paréntesis, del año de publicación y, tras dos puntos, la página o páginas que se estén citando: Gómez Torrego (1989: 99).

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

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

Ejemplos:

Libro con uno o varios autores

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

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

Libro editado

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

Artículo de revista con uno o varios autores

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

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

Capítulos de libro con uno o varios autores

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

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

Documentos consultados en línea

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

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

Tesis doctorales

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

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

II. ALGUNAS CUESTIONES ORTOTIPOGRÁFICAS

Las normas ortotipográficas y de estilo aplicadas a la edición del *Boletín* se establecen de acuerdo a los criterios recogidos en la siguiente obra de José Martínez de Sousa, que todo autor debería conocer y consultar en caso de duda: Normas de presentación 98 / *Boletín de ASELE* Martínez de Sousa, José: Manual de estilo de la lengua española, 3.^a ed., revisada y ampliada, Gijón: Ediciones Trea, 2007.

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

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

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

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

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

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

ELISA GIRONZETTI
MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS



Foto de Redd-Unsplash

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 2020** La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva
Clara Ureña Tormo
- 2020** La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE cognitiva
María Sanz Ferrer
- 2019** La experiencia traductora de estudiantes de español como lengua de herencia: un estudio empírico a través de tres niveles de enseñanza superior
Laura Gasca Jiménez
- 2019** Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas
Cristian Valdez
- 2018** La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE
Matías Hidalgo Gallardo
- 2017** De la formación inicial de profesores de ELE a la competencia profesional docente
Iker Erdocia Iñiguez
- 2017** Language Teacher Cognition and Practice about a Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools
Xavier Llovet Vilà
- 2016** Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma
Adolfo Sánchez Cuadrado
- 2015** La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias
Paula Reyes Álvarez Bernárdez
- 2014** Lecturas canónicas adaptadas y formación literaria en español (LE)
Marta de Vega Díez
- 2013** El juego dramático en la práctica de las destrezas orales
Gabino Boquete Martín
- 2012** Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE
Isabel Sánchez López
- 2011** La lengua materna en el aula de ELE
M.ª Mar Galindo Merino
- 2010** Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera
Reyes Llopis García
- 2009** La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica
Rocío Santamaría Martínez
- 2008** Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera
Susana Martín Leralta
- 2007** La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares
María Jesús Cabañas Martínez
- 2006** El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales
Carmen Ramos Méndez
- 2005** Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos
Marta Higuera
- 2004** La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera
María del Carmen Izquierdo Gil
- 2004** Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español
María Lourdes Otero Brabo Cruz
- 2003** La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas
Marta Seseña Gómez
- 2002** Lecturas graduadas hipertextuales
Bárbara Moreno Martínez
- 2001** Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera
Marta Samper Hernández

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

- 2020** El paisaje lingüístico como herramienta para fomentar la conexión con el español fuera del aula
Raquel Navas
- 2019** The Acquisition of Spanish Dative Clitics Using Priming Methods
Irati Hurtado Ruiz
- 2018** La enseñanza de una L2/LE a estudiantes con discapacidad visual. Estrategias, metodologías y nuevos horizontes en la enseñanza de español como lengua extranjera
Diego Paniagua Martín
- 2017** El español es una suma. Una secuencia didáctica para estudiantes universitarios de español como lengua de herencia en EE.UU.
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.ª Ángeles Vergara Padilla
- 2010** El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE
María Santaellas Esquinas

- 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

