



59

*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 59, noviembre de 2018

1. Carta de las Directoras	5
2. Noticias de ASELE	6
· Informe de la Junta Directiva	6
· Informe de Secretaría	10
· Socios distribuidos por países	10
· Informe de Tesorería	11
3. Informes de ELE en el mundo	13
Ana León Manzanero, <i>Con ELE de Letonia: historia, logros y nuevos retos para la enseñanza de español en el país báltico</i>	13
Erika Balogová, <i>El español como lengua extranjera (ELE) en el sistema educativo eslovaco</i>	17
4. Artículo de fondo:	23
Esther Linares Bernabéu, <i>El humor como recurso para el aprendizaje de E/L2</i>	23
5. Revisión de la literatura científica	39
María Teresa Martínez García, <i>La pronunciación en el aula de ELE/L2</i>	39
6. Para la clase de Español	47
Concha Julián-de-Vega, <i>The Language Magician: jugar y evaluar sin miedo</i>	47
Marcela Fritzler, <i>Polifonía de voces en la clase de lengua extranjera. Narrativa transmedia de origen literario en la clase de ELE</i>	55
7. Entrevista a David Ferrán Priestley	63
8. Novedades bibliográficas	67
9. Reseñas	73
10. Normas de publicación	83

---

## JUNTA DIRECTIVA

---

### Presidente

Javier Muñoz-Basols  
Universidad de Oxford, Reino Unido

### Vicepresidente

Jesús Fernández González  
Universidad de Salamanca, España

### Secretario-Tesorero

Hasta la asamblea de socios de 2019, la junta directiva asumirá las funciones de estos dos cargos.

### Vocal de Comunicación

María del Carmen Méndez Santos  
Universidad de Alicante, España

### Vocal de Publicaciones

Elisa Gironzetti  
Universidad de Maryland, Estados Unidos

### Vocal de Sede

Marta Saracho Arnáiz  
Politécnico do Porto, Portugal

---

## BOLETÍN

---

### Directora del número de otoño

Elisa Gironzetti  
Universidad de Maryland, Estados Unidos  
[elisag@umd.edu](mailto:elisag@umd.edu)

### Directora del número de primavera

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

### Comité editorial

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

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

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

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

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

---

## EDITA

---



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

---

## CORRESPONDENCIA

---

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



---

## Carta de las Directoras

---

Querida socia, querido socio:

Como sabrás, durante el último congreso de ASELE se renovó la junta y, por ello, a partir de ahora el Boletín de noviembre será dirigido por Elisa Gironzetti, que se ha incorporado como nueva vocal de publicaciones. El Boletín de mayo seguirá estando a cargo de María del Carmen Méndez Santos que ha renovado como vocal de comunicación. En los próximos meses continuaremos trabajando para difundir y dar a conocer el Boletín en todos los países y contextos educativos en los que se enseña el español como lengua extranjera, segunda y de herencia. Mientras tanto, te animamos a que nos envíes tus propuestas para los próximos números a la dirección de correo electrónico [boletín@aselered.org](mailto:boletín@aselered.org). Puedes consultar la última *Petición de contribuciones para el Boletín* en nuestra página <http://aselered.org/boletines>.

En este número 59 del Boletín de ASELE, correspondiente al mes de noviembre de 2018, empezamos el recorrido por el universo ELE con los *Informes de ELE en el mundo* que nos muestran la realidad del aula y la docencia del español en Letonia (Ana León Manzanero) y Eslovaquia (Erika Balogová). Seguimos con un *Artículo de fondo* sobre el humor como un recurso para la enseñanza y aprendizaje del español LE/L2 en el que Ester Linares examina el grado de contacto de los adolescentes extranjeros con el humor en español y los factores que pueden llegar a influir en el desarrollo de su competencia humorística. En la *Revisión de literatura científica*, María Teresa Martínez García sintetiza los resultados de los estudios sobre enseñanza de la pronunciación y comenta diferentes propuestas pedagógicas para al aula de ELE/L2. Esta edición cuenta además con dos propuestas en la sección *Para la clase de español*, una entrevista y tres reseñas. En la primera propuesta para el aula, Concha Julián-de-Vega presenta las características, objetivos y posibles aplicaciones de la plataforma de acceso gratuito *The Language Magician*, un juego didáctico para la evaluación de las habilidades lingüísticas en una L2 desarrollado en colaboración con diez instituciones en cuatro países europeos. En la segunda propuesta para el aula, Marcela Fritzler presenta una secuencia de actividades didácticas para integrar la narrativa transmedia de origen literario en la clase de ELE con el objetivo de motivar a los estudiantes, involucrándolos en las historias leídas, para que finalmente puedan crear sus propias obras originales, dando lugar a nuevos contenidos y comunicándose en español. A continuación, ofrecemos la entrevista que Jesús Fernández González, vicepresidente de ASELE, realizó a uno de los ponentes del XXIX Congreso Internacional de ASELE en Santiago de Compostela, David Ferrán Priestley. En la sección de *Reseñas* se dan a conocer un nuevo manual de español, *Genial A2* (AA. VV., 2018), y dos libros de textos de corte lingüístico, el manual *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* (Muñoz-Basols, et al. 2015) y la correspondiente guía didáctica (Muñoz-Basols, et al. 2018), y el volumen monográfico *Desarrollo de la competencia sociolingüística por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero* (Salgado-Robles, 2018).

Por último, no debes perderte los apartados de noticias y novedades editoriales, para mantenerte al tanto de lo que ocurre en el mundo ELE/L2. Aprovechamos también, para recordarte que además del Boletín contamos con otra forma de contacto, el BOSELE, de carácter bimestral. Allí recogemos noticias de interés de la asociación y de la enseñanza de ELE en general. Recuerda que hay un apartado dedicado a divulgar las publicaciones de nuestros socios y socias, así que, si has publicado algún libro, capítulo de libro, artículo o reseña sobre lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, háznoslo saber y lo incluiremos en el próximo número. La dirección de contacto del BOSELE es [boseleboletín@aselered.org](mailto:boseleboletín@aselered.org).

Saludos cordiales y nos vemos en septiembre en Oporto (Portugal) para celebrar juntos los 30 años del Congreso Internacional de ASELE.

ELISA GIRONZETTI  
MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS

### INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

---

Durante el último año, la Junta Directiva ha puesto en marcha diferentes iniciativas destinadas a fomentar la comunicación y el intercambio de ideas con los/as socios/as. En diciembre de 2017, se lanzó el primer Boletín Electrónico de ASELE (BOSELE), una publicación bimestral con noticias y otras informaciones de interés sobre el mundo del ELE. Cualquier persona interesada puede ponerse en contacto en la siguiente dirección: [bosele-boletin@aselered.org](mailto:bosele-boletin@aselered.org). Asimismo, lanzamos un calendario de ELE con eventos relacionados con el español como LE/L2 y formación al que se puede acceder desde la portada de la página web de la asociación: <http://www.aselered.org/calendario-ele>. El Boletín de ASELE incluye nuevas secciones, como los informes sobre la enseñanza del español en diferentes países, y seguimos trabajando para consolidarlo. Nos gustaría animar a los/as socios/as 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.

Este año hemos celebrado el XXIX Congreso Internacional de ASELE en Santiago de Compostela. Con más de 300 participantes procedentes de 40 países y 4 continentes y en un enclave único, el evento estuvo lleno de entrañables momentos y fue todo un éxito. Se consolidó así el encuentro anual de nuestra asociación como una cita clave en la agenda anual de profesores e investigadores del español. El año que viene el XXX Congreso tendrá lugar en el Politécnico do Porto (Portugal). Será una ocasión muy especial por la efeméride que supone llegar a esta cifra y por ser la primera vez que nuestro congreso se celebre fuera de España.

A continuación, se resumen las iniciativas más importantes presentadas en la Asamblea General de socios/as.

### I. ASAMBLEA GENERAL DE SOCIOS/AS

La Asamblea General tuvo lugar el pasado 7 de septiembre de 2018 durante el *XXIX CIA - Congreso Internacional de ASELE* celebrado en la Universidad de Santiago de Compostela. En la asamblea se renovó parte de la Junta Directiva y se tomaron acuerdos para mejorar el funcionamiento de la Asociación de cara al futuro. Asimismo, se fallaron los *Premios de Investigación ASELE 2018*, en la modalidad de tesis doctorales y memorias de máster, y se llevó a cabo la entrega de diplomas acreditativos a las personas premiadas del año 2017. Por último, se presentaron las últimas publicaciones de la Asociación y se anunció la sede del próximo *XXX Congreso de ASELE*, que tendrá lugar en el Politécnico do Porto (Portugal).

#### a. Renovación de cargos

Este año correspondía renovar los cargos de presidente/a y las dos vocalías. Se presentaron las siguientes candidaturas: para la presidencia, Javier Muñoz-Basols (renovación tras dos años), y, para los dos cargos de vocal, Elisa Gironzetti (candidatura nueva), María Méndez Santos (renovación tras dos años) y Begoña Sáez Martínez (candidatura nueva). En cuanto a la vocalía de sede, se propuso a Marta Saracho Arnáiz como cabeza del comité organizador del congreso de 2019 que tendrá lugar en el Politécnico do Porto (Portugal) del 4 al 7 de septiembre. Tal y como se explica a continuación el hasta entonces Secretario-Tesorero, Alberto Rodríguez, dejó su cargo para poder abrir un periodo de transición en el desdoblamiento de dos figuras: Secretario/a y Tesorero/a.

Tras la votación para las vocalías, la Junta Directiva quedó constituida por: Javier Muñoz-Basols (Presidente); Jesús Fernández González (Vicepresidente); Vacante (Secretario/a), Vacante (Tesorero/a); María del Carmen Méndez

---

Santos (Vocal de Comunicación), Elisa Gironzetti (Vocal de Publicaciones) y Marta Saracho Arnáiz (Vocal de Sede del Congreso).

Se presentó también la propuesta para la actualización de los estatutos y el desdoblamiento del cargo de Secretario/a-Tesorero/a en dos figuras independientes, Secretario/a y Tesorero/a, a fin de poder repartir el trabajo y las responsabilidades de estos cargos entre dos personas y como se suele ser habitual en un gran número de asociaciones. Las elecciones a estos cargos tendrán lugar en el congreso de Oporto de 2019. Se decidió también incorporar lenguaje inclusivo en la redacción de los estatutos.

Se acordó también que, a partir de ahora, cualquier vacante de la Junta Directiva se anunciará con una descripción de las funciones del puesto y del perfil que se busca en función de las necesidades de la asociación. Las personas que presenten su candidatura 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— 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.

Tras unas palabras de despedida, se le dedicó un sentido aplauso como muestra de cariño y agradecimiento a la vocal saliente, Olga Cruz Moya, por sus años de dedicación a la asociación. Además, la Junta Directiva expresó su reconocimiento a todo el comité organizador del XXIX Congreso, encabezado por Pilar Taboada de Zúñiga y Rocío Barros Lorenzo, por su magnífico trabajo. En el congreso pudo constatar el rigor académico y la calidad docente de las ponencias y comunicaciones presentadas, lo que celebramos quienes estamos comprometidos con la profesionalización y con la internacionalización del ámbito de ELE.

## b. Premios de investigación ASELE

Por primera vez en la historia de la asociación se hizo entrega de un diploma acreditativo a las personas ganadoras de los premios de investigación del año anterior y se les obsequió una copia encuadernada de su trabajo. Los premios de 2017 han supuesto un reconocimiento a la dimensión internacional de ASELE al otorgar por primera vez un premio a candidatos formados en instituciones fuera de España y al incluir un trabajo premiado en inglés.

### Año 2017:

- Iker Erdocia Iñiguez (Tesis doctoral) (*ex aequo*).  
*De la formación inicial de profesores de ELE a la competencia profesional docente.*  
Universidad de Alcalá de Henares, España.  
Drs. María Ángeles Álvarez Martínez y Rafael Rodríguez-Ponga.
- Xavier Llovet Vilà (Tesis doctoral) (*ex aequo*).  
*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.*  
Universitetet i Bergen, Noruega.  
Drs. Francisco Rosales y Aud Solbjorg.
- Aida Velasco Gutiérrez (Memoria de máster).  
*El español es una suma. Una secuencia didáctica para estudiantes universitarios de español como lengua de herencia en EE.UU.*  
Háskóli Íslands, Islandia.  
Drs. Hólmfríður Garðarsdóttir y María del Pilar Concheiro Coello.

Se invitó a las personas premiadas a que asistieran a recoger el diploma y una copia encuadernada de su trabajo en persona para lo que no tuvieron que abonar la matrícula del congreso. En su defecto, podían designar a una persona que acudiera a recoger el premio y que pronunciara unas palabras en su nombre. En el caso de Iker Erdocia Iñiguez, María Méndez Santos leyó una emotiva carta de agradecimiento de su parte. En el caso de Xavier Llovet Vilà, acudió el propio

---

premiado en persona y pronunció unas palabras de agradecimiento. Por último, en el caso de Aida Velasco Gutiérrez, una de sus codirectoras, María del Pilar Concheiro Coello, leyó unas palabras de su parte, en las que dedicaba su trabajo a Kim Potowski, una de las ponentes plenarios del congreso.

Con esta nueva iniciativa se desea contribuir a la visibilidad de los/as premiados/as. 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.

Durante la Asamblea General también se comunicó el fallo de los dos *Premios de Investigación ASELE 2018*, en la modalidad de tesis doctorales y memorias de máster sobre el español como lengua extranjera. Se presentaron un total de 33 trabajos, de los que 15 concurrieron a la modalidad de tesis doctorales y 18 a la de memorias de máster. Un año más se pudo comprobar la excepcional calidad de los trabajos que se presentaron en ambas categorías. El fallo de los premios fue el siguiente:

- Matías Hidalgo Gallardo (Tesis doctoral).  
*La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinhablantes de ELE.*  
Universidad de Jaén, España.  
Dir. Narciso Contreras Izquierdo.

Diego Paniagua Martín (Memoria de máster).  
*La enseñanza de una L2/LE a estudiantes con discapacidad visual. Estrategias, metodologías y nuevos horizontes en la enseñanza de español como lengua extranjera.*  
Universidad de Salamanca, España.  
Dir. Enrique Jiménez Ríos.

Los criterios del jurado fueron el grado de originalidad e interés del trabajo para el profesorado de ELE; la actualidad de la propuesta; la precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología, y la relevancia del estudio para futuras investigaciones. Podremos leer los resul-

tados de ambos trabajos en las correspondientes publicaciones que serán presentadas en Oporto y que se integrarán en la colección de *Monografías ASELE*.

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 Junta Directiva acordó el año pasado denominar a la publicación que es el resultado de los congresos como “volumen temático”, en lugar de 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.

Se presentó el volumen temático que recoge las aportaciones al XXVIII Congreso Internacional de ASELE celebrado en la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona), y que lleva por título *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*. (ISBN: 978-84-09-04375-0), cuya edición ha corrido a cargo de María Bargalló, Esther Forgas y Antoni Nomdedeu. Como viene siendo habitual, dicho volumen ha sido publicado en las redes sociales de la asociación y enviado a todos los/as socios/as en formato digital. También se presentaron los números 21 y 22 de las *Monografías ASELE*, correspondiente a los Premios de Investigación 2017 en la modalidad de tesis doctorales, obtenidos *ex aequo* por Íker Erdocia Iñiguez y Xavier Llovet Vilà. Por último, se presentó el número 8 de la colección *Memorias de Máster* de la ganadora del Premio de Investigación 2017 en la modalidad de memorias de máster, Aida Velasco Gutiérrez.

---

Los/as socios/as habrán recibido en el Bole-tín Electrónico – BOSELE de octubre el enlace desde el que habrán podido descargar las publi-caciones en primicia. Tras un periodo de em-bargo, se ofrecerán en acceso libre y gratuito a través de nuestra página web.

#### **d. Congreso de ASELE de 2019 en el Politéc-nico do Porto (Portugal)**

En la misma Asamblea General se anunció la sede del próximo *XXX Congreso de ASELE*, que tendrá lugar en el Politécnico do Porto (Portu-gal), organizado por un equipo de profesores de español y de otras lenguas de la Escola Superior de Educação y bajo la coordinación de Marta Sa-racho Arnáiz. La presentación de la candidatura fue un excelente anticipo del que será un evento muy especial para la asociación, no solamente por tratarse de su 30º Congreso Internacional, sino porque será la primera vez que este se ce-lebre fuera de España. La organización de este congreso supone un paso más en el proceso de internacionalización de la asociación. Mediante esta iniciativa queremos dar a conocer ASELE todavía más para que los profesionales de ELE, sea cual sea el país y el contexto en el trabajan, se unan a nuestra asociación.

Confiamos en que los/as socios/as se animen a acudir a este evento que llevará por título “Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural” y por subtítulo “Congreso In-ternacional de ASELE: 30 años compartiendo conocimientos y experiencias”. En la misma línea de internacionalización iniciada en el XXIX Congreso de Santiago de Compostela, en el que hubo representación de Colombia y del Instituto Caro y Cuervo, el XXX Congreso Internacional de Oporto contará con México como país invitado. Entre otras instituciones, ya han confirmado su asistencia representantes de la Academia Mexicana de la Lengua Espa-ñola, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Centro de Estudios Mexicanos en el Reino Unido. También colabo-rarán con el congreso el Instituto Cervantes y

la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal.

Estamos convencidos de que el equipo de Oporto revalidará el éxito alcanzado en los con-gresos anteriores. En breve se difundirá por co-rreo electrónico y redes sociales la circular del congreso en la que se proporcionará más infor-mación sobre el evento y las líneas de trabajo.



---

**INFORME DE SECRETARÍA BOLETÍN 59**

---

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

A fecha 31 de agosto de 2018, la asociación cuenta con 740 socios en 56 países. Respecto al año anterior, el número de socios ha disminuido de 801 a 740. Se han sumado países nuevos como Albania (1), Rusia (1), Senegal (1), y Turquía (1).

**SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES**

Albania	1
Alemania	17
Argelia	13
Australia	3
Austria	2
Bélgica	8
Bosnia-Herzegovina	1
Brasil	16
Camerún	1
Canadá	5
Chile	5
China	6
Chipre	2
Corea	1
Costa de Marfil	1
Costa Rica	2
Dinamarca	3
Egipto	4
Em. Árabes Unidos	3
Eslovenia	3
España	438
Estados Unidos	24
Estonia	1
Filipinas	1
Finlandia	3
Francia	10
Gabón	2
Grecia	8
Holanda	4
India	2
Irlanda	5
Islandia	5
Israel	3

Italia	27
Japón	34
Marruecos	1
México	3
Namibia	1
Noruega	1
Nueva Zelanda	1
Perú	2
Polonia	5
Portugal	15
Reino Unido	27
Rep. Democrática del Congo	3
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	1
Rusia	1
Senegal	1
Serbia	1
Suecia	4
Suiza	3
Tailandia	1
Taiwán	2
Turquía	1
Vietnam	1
<b>Total:</b>	<b>720</b>

---

## ESTADO DE TESORERÍA

---

Entre el 31 de agosto de 2017 (fecha del informe anterior) y el 31 de agosto de 2018, los gastos de la asociación fueron compensados por los ingresos. Los ingresos derivados de las cuotas de los socios y de los congresos y la venta de publicaciones ascendieron a 34.932,14 €. Los gastos de la gestoría, secretaría técnica, comisiones administrativas y bancarias, devoluciones, impuestos, reuniones de la Junta Directiva, Premios ASELE, publicaciones y mantenimiento de la web ascendieron a 29.747, 68 €. El saldo de las cuentas de la asociación ascendía a 5.184, 56 €. A este saldo se le suma el saldo existente a 31 de agosto de 2017, que ascendía a 13.843. 30 €, dando un saldo global de 19.027, 86 €. Por último, hay que tener en cuenta que desde finales de agosto se abre un periodo de transición durante el que se llevará a cabo el traspaso definitivo y el desdoblamiento de la secretaría-tesorería en secretaría por un lado y tesorería por otro.



Elizabete Kleinberga, *Letonia*

**CON ELE DE LETONIA:  
HISTORIA, LOGROS Y NUEVOS RETOS  
PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL  
EN EL PAÍS BÁLTICO**

---

**BIODATA:**

Ana León Manzanero es Doctora en Filología por la Universidad Complutense de Madrid. Ha trabajado como profesora de ELE en España, Polonia, Lituania y Letonia. Desde 2013 desarrolla su labor docente en la Academia de Cultura de Letonia, donde coordina el Grado en Relaciones interculturales Letonia-España y dirige el centro de examen DELE. Es fundadora y presidenta de las Jornadas de ELE en Riga.

.....

**I. INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA  
DEL HISPANISMO EN LETONIA**

Letonia es un país de algo menos de dos millones de habitantes (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación [OID MAEC], 2018, p. 1) de los cuales la mayoría habla con fluidez de dos a tres idiomas, y donde son frecuentes los usuarios competentes en una o dos lenguas más. Quizá por aquello de que los polos opuestos se atraen, los letones se sienten cada vez más fascinados por el mundo hispanohablante y su riqueza cultural, si bien abrirse camino no ha resultado fácil, ya que tradicionalmente otras lenguas como el inglés, ruso o alemán habían gozado de mayor popularidad debido a las oportunidades laborales que abrían.

Los primeros pasos del hispanismo en el país se atestiguan en la segunda década del siglo XX gracias a las aportaciones del filólogo e historiador Arnolds Spekke, que impartió conferencias sobre historia de la literatura española y gramá-

tica histórica del español en la Universidad de Letonia (Rozenberga, 1999, pp. 355-356). Sin embargo, durante la época soviética el interés por el español frente a otras lenguas no destacó. La expansión del español en el ámbito académico ocurrió gracias a la labor de unas filólogas letonas que ampliaron su formación en universidades rusas, donde existía la especialidad dentro de la rama de Filología, y se convirtieron en las primeras responsables de la enseñanza del español en Letonia una vez recuperada la independencia del país en 1991.

De este modo, en la década de los 90 del pasado siglo la enseñanza de español como lengua extranjera se consolida en dos instituciones universitarias: la Academia de Cultura de Letonia y la Universidad de Letonia<sup>1</sup>. En 2004, tras la entrada del país en la UE y el establecimiento de la Embajada de España en Riga, ambos centros se sumaron al programa de lectorados MAEC-AECID, gracias al cual llegaron a Letonia los primeros profesores de español nativos especialistas en ELE. Es esta también la fecha en que se inaugura el Centro DELE de la Academia de Cultura de Letonia, que hasta hoy colabora con el Instituto Cervantes en la administración de los exámenes. Una década más tarde empezaría a funcionar también el de la Universidad de Letonia, si bien el número de candidatos que suele presentarse a las pruebas no es elevado.

**2. EL ESPAÑOL  
EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

Hoy en día son muchas las universidades letonas que ofrecen estudiar español como asignatura optativa (León Manzanero, 2017, p. 275). Sin embargo, si analizamos la presencia del español como lengua de especialidad (es decir, el idioma en el que se imparten varias asignaturas) en el contexto universitario debemos destacar

---

1. De aquellos años son los manuales de español como lengua extranjera para hablantes de letón de la Dra. Mara Rozenberga.

---

una vez más la Academia de Cultura de Letonia (con el grado universitario en relaciones interculturales entre Letonia y España, en el que se estudia en profundidad la lengua y cultura española durante cuatro años) y la Universidad de Letonia (donde se puede estudiar español como segunda lengua románica dentro del grado en filología francesa). Ambos centros ofrecen también cursos de español como asignatura optativa o de libre elección para estudiantes de otras ramas. En lo que respecta a los estudios de postgrado, en el curso académico 2011-2012 la Universidad de Letonia inauguró el máster en Lenguas y culturas románicas, en el que se puede elegir entre la especialidad en español, francés o italiano. A día de hoy no existe ningún programa de doctorado relacionado con la lengua y cultura española en el país.

En cuanto a colegios e institutos, el español es ofertado como segunda y tercera lengua por cada vez más centros y el número de estudiantes adolescentes aumenta cada año. Sin embargo, desde el punto de vista institucional el español no goza del estatus que poseen el inglés, el alemán, el francés o el ruso, únicas lenguas incluidas en el examen estatal centralizado con el que todo estudiante debe concluir sus estudios de bachillerato y que es obligatorio para acceder a la universidad (León Manzanero, 2017, pp. 273-274).

Entre los numerosos centros de idiomas que ofrecen la posibilidad de aprender español en toda Letonia, los únicos dedicados exclusivamente a su enseñanza son dos centros ubicados en la capital: el Centro Picasso y el Centro Cultural Español Séneca. Además de las clases de idioma impartidas por profesores nativos, estos centros ofrecen numerosas actividades culturales como sello de identidad. Ni la Embajada de España en Riga ni el Ministerio de Educación de Letonia pueden ofrecer a día de hoy un registro oficial de centros que imparten español, ni información contrastada sobre el número de estudiantes y profesores de esta especialidad, de manera que los datos ofrecidos en 2006 en la *Enciclopedia del español en el mundo* (Murcia Soriano, 2006, p. 326) siguen pendientes de actuali-

lizar. Tampoco es posible hacer una valoración aproximada consultando los principales centros, ya que los privados no suelen estar dispuestos a compartir estas cifras.

### 3. LA SITUACIÓN LABORAL DEL PROFESORADO

La percepción de los profesionales que se dedican a la enseñanza de ELE es que en la última década no solo ha aumentado el número de profesores de ELE (tanto letones como nativos), sino también su nivel académico y su grado de especialización, por lo que cada vez hay más concurrencia a la hora de acceder a los puestos de trabajo. Estos aspectos positivos se ven empañados por el alto índice de rotación voluntaria, fundamentalmente debida al escaso reconocimiento de la profesión en el ámbito salarial. La mayoría de los profesores de español nativos que trabajan en el país lo hacen por un periodo de entre uno y tres años con el objetivo de adquirir experiencia o aprovechar las oportunidades que ofrece el programa de lectorados MAEC-AECID, pero son pocos los que consolidan en Letonia su carrera profesional.

Los profesores que ejercen la docencia en el marco del sistema educativo letón deben acreditar cada cierto periodo que han recibido un mínimo de horas de formación especializada (si trabajan en colegios o institutos) o que han participado como ponentes en congresos o seminarios de su área científica (si son profesores universitarios). La demanda por parte del profesorado de este tipo de eventos en el país (dada la dificultad de hacer frente a gastos de participación en los que se organizan en el extranjero) impulsó la fundación en 2015 de las primeras Jornadas de ELE en Riga<sup>2</sup>. Se trata de un proyecto diseñado e implementado por la autora del presente informe en la Academia de Cultura de Letonia con el objetivo de crear un espacio para la formación del profesorado y el intercambio

---

2. Toda la información oficial sobre las Jornadas de ELE en Riga puede encontrarse en la web <https://jornadascleriga.wordpress.com/>. El evento también cuenta con la página de Facebook <https://www.facebook.com/jornadascleriga/>.



---

de experiencias docentes. Desde entonces, las Jornadas de ELE en Riga han reunido cada octubre a especialistas en la enseñanza de español no solo de Letonia, sino también de numerosos países vecinos<sup>3</sup>. Las principales editoriales de ELE se suman tradicionalmente a este encuentro anual con el envío de materiales didácticos para exposiciones o con talleres impartidos por sus representantes<sup>4</sup>.

Las Jornadas de ELE en Riga son el único evento científico sobre lingüística aplicada a la enseñanza de ELE organizado en el país. Sin embargo todas las universidades que ofrecen estudios en humanidades, filología o traducción (como la Academia de Cultura de Letonia, la Universidad de Letonia, o las Universidades de Daugavpils, Liepaja y Venstpils) son posibles receptoras de investigaciones sobre este campo en sus congresos<sup>5</sup>.

#### 4. REFLEXIONES

España y su cultura despiertan asociaciones positivas en Letonia, pero también son muchos los estereotipos que aún no han sido superados y que obligan al docente a prestar especial atención a la mediación intercultural dentro y fuera del aula. Sin duda la Embajada de España se ha esforzado durante los catorce años que lleva establecida en Riga (OID MAEC, 2018, p. 4) por ofrecer una imagen moderna, diversa y sólida del país a través de conferencias, exposiciones, ciclos de cine, conciertos, etc., pero se hace necesario seguir trabajando en esa dirección.

Si bien la experiencia de trabajar como profesor de español en Letonia es gratificante gracias

al enorme interés y respeto por parte del alumnado, la principal dificultad a la que un profesor de español debe enfrentarse es de tipo salarial, lo que causa una escasa permanencia en el país de los profesionales nativos y la necesidad de trabajar en varios centros o compaginar la docencia con otras actividades remuneradas. En consecuencia, a los horarios agotadores que difícilmente permiten encontrar tiempo suficiente para investigar o ampliar la formación se suma la dificultad para sufragar los gastos de participación en jornadas o congresos.

Si a la inestabilidad del profesorado se añade la excesiva independencia de los centros y la poca disposición a colaborar en proyectos comunes o a que lo hagan sus empleados, parece evidente cuáles son los principales escollos para la creación de una Asociación de profesores de español en Letonia, que es, sin duda, una asignatura pendiente.

El número de habitantes de Letonia y, por tanto, el número de potenciales alumnos, hace que sea difícil que el Instituto Cervantes establezca una de sus sedes en el país. Sin embargo, en aras de la colaboración realizada con dicha institución a través de los dos Centros DELE de Riga dependientes del Instituto Cervantes de Varsovia, sería interesante explorar la posibilidad de organizar ciclos de talleres impartidos por sus formadores a los profesores de español de Letonia.

#### 5. CONCLUSIONES

El fortalecimiento del español en las titulaciones de grado universitario de la Academia de Cultura de Letonia y de la Universidad de Letonia en la segunda mitad de los años 90, así como la adhesión de ambos centros al programa de lectorados MAEC-AECID una década más tarde, dotaron de un marco institucional a la enseñanza de español como lengua extranjera en Letonia. En los últimos años la apertura en la capital de dos academias dedicadas en exclusiva a la enseñanza de español ha contribuido al aumento del número de estudiantes, lo que ha dado respuesta a la demanda de un tipo de

---

3. Entre los 70 profesores que se sumaron a la edición de 2018 hubo representantes de Bielorrusia, España, Estonia, Georgia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rusia y Ucrania.

4. En la convocatoria de 2018 participaron Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, EnClave-ELE, SGEL. El listado de colaboradores puede consultarse en la web de las Jornadas.

5. Destaca por su carácter especializado el *Symposium on Language for International Communication* organizado desde 2011 por el Centro de lingüística aplicada y el Departamento de estudios ingleses de la Universidad de Letonia. Se trata de un encuentro bienal o trienal abierto a diferentes líneas de investigación dentro de la lingüística general y aplicada.

---

alumnado con unas necesidades diferentes a las cubiertas por las universidades. Los profesores de colegios e institutos constatan que el número de estudiantes de español no ha dejado de crecer en los últimos años, si bien no existen cifras oficiales. En cualquier caso, en este contexto el español no goza del estatus académico que poseen otras lenguas. A pesar de las dificultades a las que deben hacer frente los profesores de español en Letonia, la excelente acogida con la que cuentan las Jornadas de ELE en Riga en su cita anual da prueba del interés de los docentes por ampliar su formación, investigar y compartir las experiencias de su práctica profesional, lo que permite mirar con optimismo hacia el futuro de la enseñanza de español en el país.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

---

- LEÓN MANZANERO, A. (2017). "Enseñar español en Letonia". En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 271-287). Madrid: EnClaveELE. Recuperado de: <http://www.todoele.net/atlas.html>.
- MURCIA SORIANO, A. (2006). "El español en Letonia". En VV.AA. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 325-326). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_70.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_70.pdf).
- OFICINA DE INFORMACIÓN DIPLOMÁTICA DEL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN. (2018). *Ficha país. Letonia. Febrero 2018*. Recuperado de: [http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/LETONIA\\_FICHA%20PAIS.pdf](http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/LETONIA_FICHA%20PAIS.pdf).
- ROZENBERGA, M. (1999). "Lazos histórico-culturales de Letonia y España". En J. Nystedt (coord.). *Acta Universitatis Stockholmiensis. Romanica Stockholmiensia 19. XIV Skandinaviska Romanistikongressen (Stockholm 10-15 augusti 1999)* (pp. 355-357). Estocolmo: Almqvist & Wiksell. Recuperado de: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOID=1978670&fileOID=1978671>.

EL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA (ELE) EN EL SISTEMA  
EDUCATIVO ESLOVACO

---

**BIODATA:**

Erika Balogová es Licenciada en Filología Hispánica y doctoranda en Educación por la Universidad de Murcia. Asimismo, es profesora de ELE y examinadora oficial de DELE.

.....

**I. INTRODUCCIÓN**

El sistema educativo eslovaco concede mucha importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que su principal objetivo es adaptarse y acercarse al modelo educativo europeo. En la actual ley educativa<sup>1</sup> se establece la adquisición obligatoria de dos lenguas extranjeras, de las cuales la primera es el inglés y la segunda a elegir entre alemán, francés, español, italiano y ruso. A continuación, vamos a describir el alcance de la presencia del español como lengua extranjera en diferentes niveles educativos del sistema escolar eslovaco, a saber, en las escuelas primarias, secundarias y las secciones bilingües.

**2. EL ESPAÑOL  
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

En la educación primaria<sup>2</sup>, la lengua extranjera más estudiada es el inglés, una asignatura obligatoria del plan curricular a partir del tercer curso del primer ciclo a las que los profesores dedican tres horas semanales. Sin embargo, no todos los estudiantes eslovacos aprenden inglés. El alum-

nado que escogió otra lengua extranjera en el primero y segundo curso del primer ciclo de la educación primaria tiene la posibilidad de continuar estudiando ese idioma también en el tercero y siguientes cursos. Sin embargo, el alumnado que no estudió ningún idioma extranjero en los primeros dos cursos ha de comenzar con el inglés como lengua extranjera. En el sexto curso del segundo ciclo de la educación primaria al inglés se suma otra lengua extranjera como asignatura obligatoria, que los estudiantes seguirán aprendiendo hasta el último curso del segundo ciclo de la educación primaria (el noveno), en clases de cuatro horas semanales. Cabe destacar que, a pesar de estas indicaciones de carácter general, la determinación de las horas de enseñanza, tanto de la primera lengua extranjera como de la segunda, viene definida por parte del director de cada centro educativo.

En el nivel escolar de la educación primaria es importante destacar la labor de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Eslovaquia que, con el apoyo del Ministerio de Educación de Eslovaquia, lanzó en 2004 un proyecto piloto con la finalidad de difundir el español en las escuelas. En este proyecto participaron cinco escuelas primarias con 66 estudiantes durante el primer año, a las que se sumaron cuatro centros más con 227 estudiantes en 2005 (González Álvarez, 2007), de tal modo que en el año escolar 2005/2006 existían ya nueve centros de educación primaria en los que el alumnado eslovaco podía estudiar español como lengua extranjera (ELE). Uno de los resultados palpables de este proyecto fue el florecimiento de los cursos de ELE también en centros de educación primaria que no participaron en el proyecto, tal y como se muestra en el Gráfico 1. Dicho gráfico resume el número de alumnos que estaban cursando clases de ELE en los diferentes centros educativos de educación primaria (es decir, escuelas públicas, privadas y religiosas) desde el año académico 2006/2007 hasta el 2017/2018.

---

1. Ley n° 245, 2008. Ley de la educación y formación (Ley educativa) - *Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*.

2. Para más información acerca del sistema educativo eslovaco, véase el Anexo A.

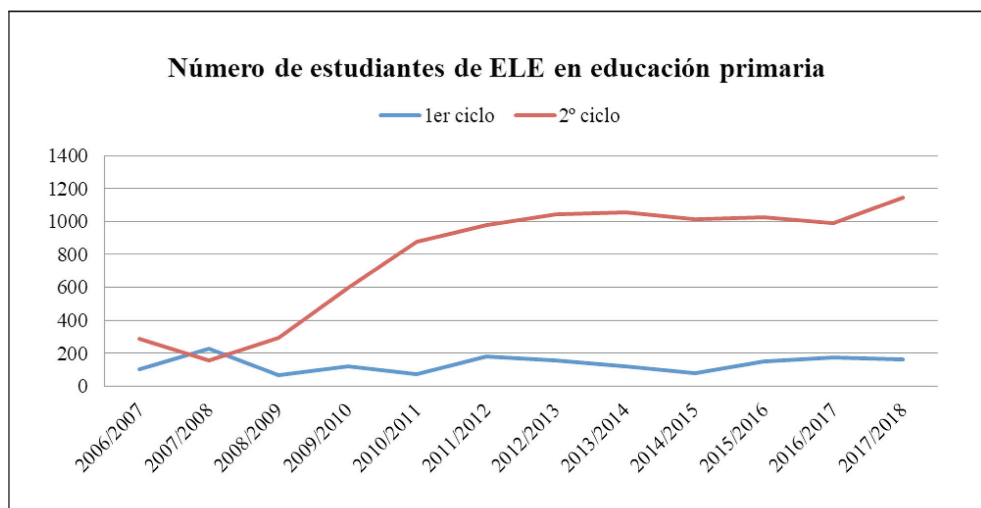


Gráfico 1. Alumnado ELE en la educación primaria (datos extraídos del Centro Eslovaco de Información Científica y Tecnológica, <http://www.cvtisr.sk>).

El Gráfico 1 permite observar que a partir del año 2008 el número de estudiantes de ELE creció drásticamente en el segundo ciclo de la educación primaria, para finalmente establecerse alrededor de unos 1000 estudiantes hacia el año 2012, mientras que en el primer ciclo se mantuvo relativamente constante. Las ligeras variaciones en el número de estudiantes en el primero y segundo ciclo se deben a que el español se oferta y se elige, en la mayoría de los casos, a partir del segundo ciclo de la educación primaria. A ello se le suma, asimismo, la decisión de los padres, cuyo interés se inclina por la lengua inglesa, ya que la consideran el idioma del futuro.

### 3. EL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El sistema educativo secundario eslovaco se divide en cuatro niveles, a saber, estudios secundarios especializados inferiores (*nižšie stredné odborné vzdelanie*), estudios secundarios especializados (*stredné odborné vzdelanie*), estudios secundarios superiores (*úplné stredné všeobecné vzdelanie*) y estudios secundarios superiores especializados (*úplné stredné odborné vzdelanie*). En el primer nivel se encuentran los institutos de formación

especializada (*stredné odborné školy*, SOŠ) y las escuelas de formación profesional (*stredné odborné učilište*, SOU). Ambos ofrecen estudios de dos años y de carácter teórico-práctico. Al finalizar estos estudios el estudiante obtiene un certificado (*vyučný list*) que le permite desempeñar la profesión estudiada. En el segundo nivel se hallan los institutos de formación especializada (SOŠ), cuya duración es de tres a cuatro años, dependiendo de la especialidad elegida<sup>3</sup>. La titulación que se otorga al estudiante es un certificado de estudios realizados (*vyučný list*) para poder ejercer la profesión y un certificado final que acredita el nivel de estudios alcanzado. El tercer nivel corresponde a los estudios secundarios superiores de duración de cuatro a cinco cursos académicos y finaliza con un examen llamado *maturita*<sup>4</sup> (examen de bachillerato). Este examen es imprescindible para poder

3. *Športová stredná odborná škola* (Instituto de formación especializada en deportes), *Stredná odborná škola podnikania* (Instituto de formación especializada en negocios), *Stredná odborná škola masmediálnych a informačných štúdií* (Instituto de formación especializada en medios de comunicación), *Stredná odborná škola kaderníctva a vizážistky* (Instituto de formación especializada en peluquería y maquillaje), entre otros.

4. *Maturita* (examen de bachillerato) se compone de dos partes, una escrita y una oral. El alumnado es examinado, de forma oral y escrita, de la lengua eslovaca, una lengua extranjera y dos asignaturas del plan de estudios del centro educativo.

acceder a los estudios universitarios. El cuarto y último nivel de estudios secundarios superiores es el *Gymnázium* (instituto con bachillerato), de carácter preuniversitario. Su duración puede ser de cuatro, cinco u ocho cursos académicos y, al igual que los estudios de tercer nivel, finaliza con la realización del examen *maturita*.

En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, el estudiante puede aprender o continuar aprendiendo dos lenguas de su elección ampliando su conocimiento de las lenguas extranjeras estudiadas en la escuela primaria o escogiendo otros idiomas según la oferta curricular que le propone su centro educativo. En el Gráfico 2 se resume la evolución del número de estudiantes de ELE en la educación secundaria en Eslovaquia desde el 2006 hasta hoy.

El Gráfico 2 muestra un incremento del número de estudiantes de español como lengua extranjera en la educación secundaria desde el curso académico 2006/2007 hasta el 2013/2014 que, sin embargo, se redujo a partir del curso académico 2014/2015. En el año 2017/2018 se percibió un nuevo ascenso. Según el informe bianual *El mundo estudia español* (2014, 2016), los centros de educación secundaria eslovacos han sufrido un descenso general del número de alumnos que se matricula cada año del 10%.

#### 4. SECCIONES BILINGÜES

Las secciones bilingües eslovaco-españolas ofrecen la mitad del plan curricular en español y la otra mitad en eslovaco. En los años noventa se firmó el primer acuerdo bilateral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007) entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación de Eslovaquia y, a su vez, se acordó la creación y funcionamiento de institutos con secciones bilingües eslovaco-españolas en Eslovaquia. El principal objetivo de este convenio fue y sigue siendo la difusión de la lengua, literatura y cultura españolas en el territorio eslovaco. En cuanto a su funcionamiento, todos los centros bilingües cumplen con los requisitos establecidos y acordados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación de Eslovaquia dictados en el acuerdo bilateral. Por lo tanto, todos los estudiantes interesados en asistir a una sección bilingüe eslovaco-española tienen que realizar un examen de ingreso, el cual certifica sus capacidades para ser admitidos en los *Gymnázium*. El examen consta de tres partes: una prueba escrita de lengua y literatura eslovacas, un examen oral para comprobar las destrezas comunicativas del participante y una prueba de matemáticas.

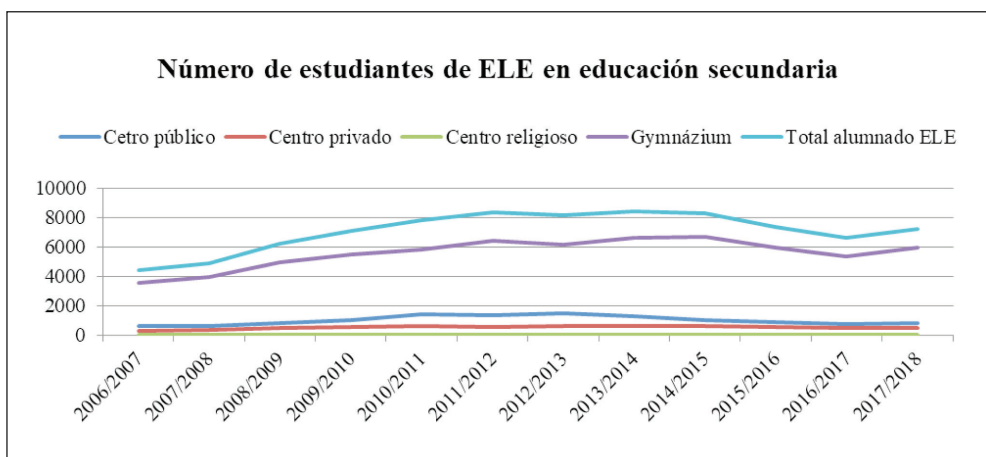


Gráfico 2. Alumnado ELE en la educación secundaria (datos extraídos del Centro Eslovaco de Información Científica y Tecnológica: <http://www.cvtisr.sk/>).



---

Las secciones bilingües se rigen según dos modelos vigentes de planes curriculares. El primer plan curricular, para estudios de una duración de cinco años, guía los siguientes centros educativos: Nitra, Košice, Trstená, Žilina, Banská Bystrica y Nové Mesto nad Váhom. Este plan curricular establece para la enseñanza del español clases de 20 horas semanales; para la enseñanza de lengua y literatura españolas, educación estética y geografía (cultura) en español, el plan establece una dedicación horaria de 3 y 8 horas semanales a partir del segundo curso. Asimismo, según este plan curricular las asignaturas de ciencias (matemáticas, física, química y biología) se imparten en español. El segundo plan de estudios vigente en la sección bilingüe de Bratislava dura 8 años<sup>5</sup>. Los primeros cuatro cursos escolares designan un periodo denominado preparatorio, durante el cual se estudian seis horas semanales de lengua y literatura españolas. A partir del quinto curso y hasta el octavo se imparten las asignaturas de ciencias en español, dedicándoles entre 6 y 8 horas semanales.

Los estudios bilingües finalizan con el examen *maturita*, según la normativa vigente de la Ley educativa eslovaca para la finalización de estudios secundarios superiores (*Gymnázium*). Para este examen se tienen en consideración las especificaciones acordadas en el convenio bilateral entre ambos ministerios. Por consiguiente, el examen se compone de tres partes: a) un examen oral y un examen escrito de lengua y literatura eslovacas; b) un examen oral y un examen escrito de lengua, literatura y cultura españolas de nivel avanzado, c) un examen oral y escrito de dos asignaturas optativas en lengua eslovaca o en lengua española. En caso de escoger la opción de examinarse en lengua eslovaca de las asignaturas optativas, el alumnado tiene derecho de ser examinado según la normativa vigente eslovaca para la finalización de estudios. Por otra parte, si el alumnado escoge examinarse en lengua española tendrá que escoger entre las asignaturas de ciencias.

Aquellos estudiantes que superan el examen en lengua española obtienen el título de bachillerato español. Con este título los alumnos podrán acceder a cualquier universidad española y seguir con sus estudios en los niveles superiores. Del mismo modo, el alumnado tiene la posibilidad de examinarse en español como lengua extranjera para obtener el título oficial de los niveles B2 o C1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

Hoy en día existen siete secciones bilingües en Eslovaquia. El primer instituto bilingüe y el más antiguo del centro de Europa es el *Gymnázium Parovská*, también llamado *Sección Bilingüe Ramón y Cajal*, que abrió sus puertas en Nitra el 1 de septiembre de 1990. Tres años más tarde, se fundó el segundo *Gymnázium Federico García Lorca* en Bratislava. El tercer centro educativo es el *Gymnázium Park Mládeže* en Košice, en funcionamiento desde 1997. *Gymnázium Martina Hattalu* en Trstená, el cuarto centro bilingüe eslovaco-español, se creó en el año 1998. *Bilingválne Gymnázium* de Žilina es el único centro bilingüe especializado en dos lenguas romances (francés y español), y empezó como sección bilingüe eslovaco-española en el año 1999. El sexto centro fue fundado con el nombre de *Gymnázium Mikuláš Kováč* en el año académico 2002/2003. Finalmente, la última sección bilingüe, *Bilingválne Slovensko-Španielske Gymnázium*, se estableció en Nové Mesto nad Váhom en 2004.

Según los datos presentados en el Gráfico 3, se observa que, generalmente, el número de estudiantes en cada sección bilingüe ha sufrido unos altibajos entre los cursos académicos 2006/2007 y 2017/2018. A pesar de esto, el número de estudiantes se ha mantenido relativamente estable, aunque en las secciones bilingües de Nové Mesto nad Váhom, Banská Bystrica y Nitra el número de estudiantes ha aumentado con respecto al año 2004/2005.

---

5. *Osemročné Gymnázium*. Véase el Anexo A.

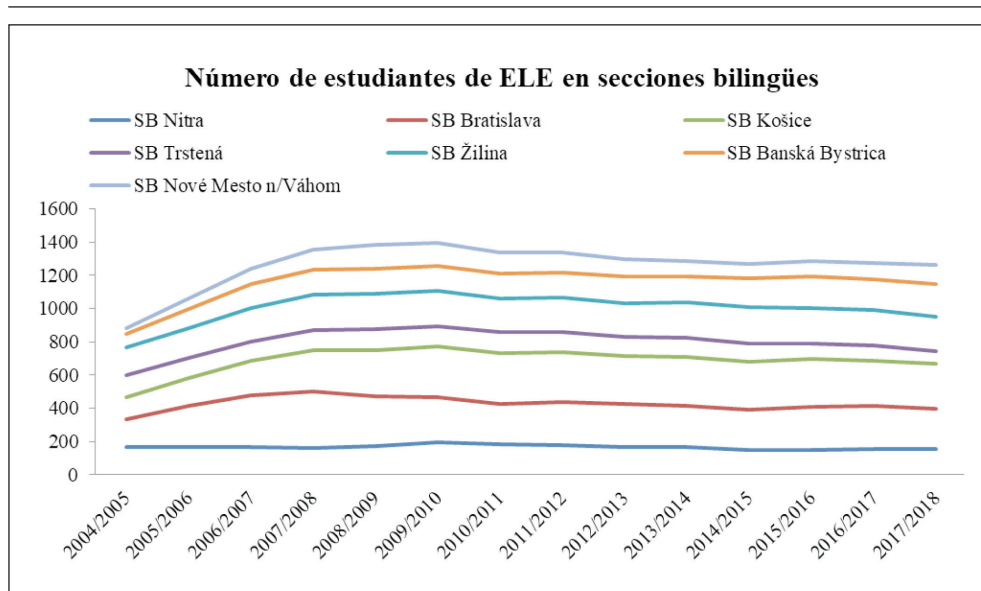


Gráfico 3. Alumnado ELE en las secciones bilingües eslovaco-españolas (datos extraídos del Centro Eslovaco de Información Científica y Tecnológica: <http://www.cvtisr.sk/>).

## 5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión y según los datos presentados, es posible afirmar que el interés por el español como lengua extranjera en Eslovaquia revela una tendencia positiva. A pesar de los altibajos que se produjeron en determinados años académicos, el estudio del español está afianzado y la buena disposición de los dos ministerios para fomentar la difusión del español contribuye a que las perspectivas del español sigan siendo positivas y vayan incrementando cada vez más.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, V. (2006). *El español en Eslovaquia*. En Instituto Cervantes (Ed.), *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 312-316). Madrid: Instituto Cervantes/Plaza y Janés/Círculo de lectores. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_67.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_67.pdf).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2007). *Acuerdo sobre creación y funcionamiento de Secciones Bilingües en Institutos de Enseñanza Secundaria de la República Eslovaca*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/organizacion/centros-docentes/Acuerdo.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *El mundo estudia español 2014*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f53c59-ocfa-40d9-aa05-8fc770028213/el-mundo-estudia-espanol2014-pdf.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *El mundo estudia español 2016*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/>

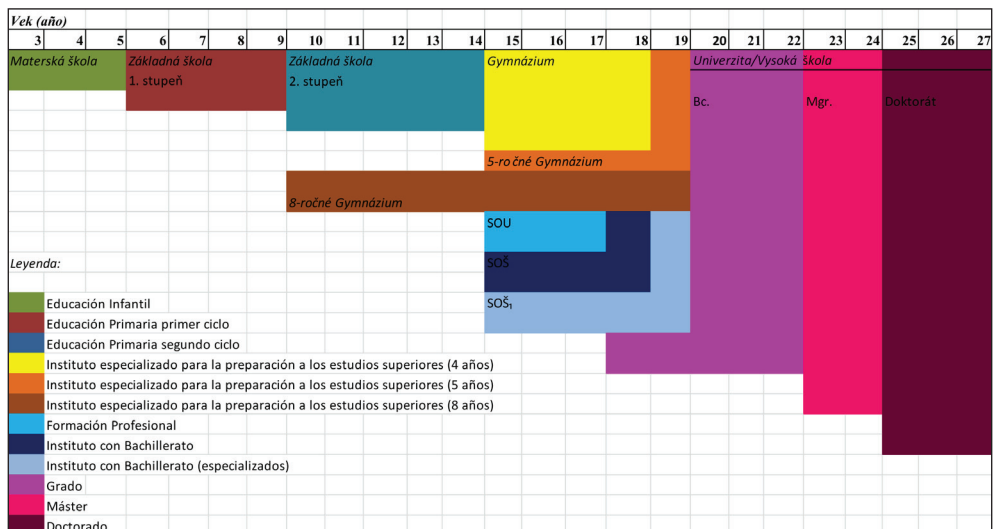
[el-mundo-estudia-espanol-2016/ensenanza-lengua-espanola/22229](http://www.minedu.gov.sk/el-mundo-estudia-espanol-2016/ensenanza-lengua-espanola/22229).

CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ SR (2017). *Štatistická ročenka [Statistical yearbook]*. Recuperado de: [http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-ostkolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page\\_id=9580](http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-ostkolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580).

LENGHARTOVÁ, J. (2004). “Español en Eslovaquia. Percepciones, importancia. Perspectivas”. En P. Száraz (Ed.), *España y Europa Central* (pp.7-13). Bratislava: Universidad de Comenius. Recuperado de: <http://forumhistoriae.sk/documents/10180/115463/szaraz-es.pdf#page=6>.

LEY N° 245 (2008). *Ley de la educación y formación (Ley educativa) - Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*. Recuperado de: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20180901#paragraf-12>.

## ANEXO A. SISTEMA EDUCATIVO EN ESLOVAQUIA



EL HUMOR COMO RECURSO  
PARA EL APRENDIZAJE DE E/L2

BIODATA:

Esther Linares Bernabéu es investigadora predoctoral del proyecto de investigación PROMETEO 2016/052 “Humor de género: observatorio de la identidad de mujeres y hombres a través del humor” (Generalitat Valenciana, 2016-19) y colaboradora honorífica del departamento de Lengua Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura en la Universidad de Alicante.

I. INTRODUCCIÓN

En la siguiente investigación se analiza el humor como fenómeno pragmático y emocional y su aplicación para el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2). A través del análisis de las respuestas de 71 informantes a un cuestionario online, se examina cuál es el contacto que tienen los adolescentes extranjeros, escolarizados en centros educativos españoles, con muestras humorísticas en la lengua meta y qué factores pueden influir en el desarrollo de su competencia humorística en ELE/EL2. A la luz de los resultados obtenidos, es posible afirmar que las variables de género, nacionalidad y grado de inmersión lingüística son decisivas para la evolución de dicha competencia.

Definir el término humor<sup>1</sup> no es una tarea fácil. Su ubicuidad en muchos de los aconteci-

mientos de nuestra vida diaria ha ocasionado que se haya estudiado desde numerosas perspectivas y disciplinas, entre las cuales destacan la educación, la psicología, la retórica, la antropología, la sociología y la lingüística, perspectiva adoptada en este trabajo. Desde la lingüística, el humor se define como un fenómeno semántico y pragmático basado en la resolución de una incongruencia (Raskin, 1985). El efecto humorístico se consigue una vez que oyente o lector activa unas determinadas inferencias y consigue resolverlas (Ruiz Gurillo, 2012).

En los campos de la educación y la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, diversos estudios señalan que el humor es una herramienta efectiva para promover un ambiente de aprendizaje distendido y favorecer la cohesión del grupo (Jefferson, 1984; Schmitz, 2002), ya que reduce la ansiedad y el temor ante lo desconocido que se asocia con el aprendizaje de una L2 (Chen y Dewaele, 2018). Además, el humor es una herramienta ideal para conseguir involucrar al alumnado en las actividades de clase y aumentar su motivación y participación en tareas que, en un principio, resultarían tediosas (Pomerantz y Bell, 2011; Linares Bernabéu, 2017). Asimismo, los estudiantes de una L2 aprenden e interiorizan mejor los contenidos cuando les presentamos ejemplos que les implican emocionalmente (Mora, 2013), como puedan ser muestras de lengua en un contexto real a través del humor verbal. Ahora bien, pese a las implicaciones pedagógicas positivas del humor verbal, existe todavía un gran desconocimiento acerca de qué variables inciden en el reconocimiento y la comprensión del humor.

A la hora de integrar el humor en el aula de L2, los docentes deben actuar en todo momento como guías en el proceso de reconocimiento, entendimiento y apreciación del humor en la lengua meta, puesto que “understanding humor entails at least three steps: recognition, understanding, and appreciation” (Hay, 2001, p.

1. La 23.ª edición del *Diccionario de Lengua Española* de la Real Academia Española (en adelante, *DRAE*) presenta 7 acepciones a la hora de definir el término humor:

1. m. Genio, índole, condición, especialmente cuando se manifiesta exteriormente.
2. m. Jovialidad, agudeza. *Hombre de humor*.
3. m. Disposición en que alguien se halla para hacer algo.
4. m. Buena disposición para hacer algo. *¡Qué humor tiene!*
5. m. humorismo (l modo de presentar la realidad).
6. m. Cada uno de los líquidos de un organismo vivo.
7. m. Psicol. Estado afectivo que se mantiene por algún tiempo.

---

67). Así, nuestro alumnado debe en primer lugar reconocer el texto como humorístico, para a continuación poder comprender el contenido no literal y, finalmente, decidir si considera que dicha expresión es graciosa o no. En esta última fase, es necesario ser conscientes de que el humor no siempre consigue su propósito de entretener. Si el acto perlocutivo del texto humorístico no es el buscado, pueden aducirse diversas razones. A veces reconocemos el humor, pero no nos resulta divertido porque no hemos ido más allá del lenguaje literal, es decir, no hemos captado la figuratividad adherida al mensaje, porque no poseemos el conocimiento cultural necesario o porque nos encontramos en un estado emocional de demasiado nerviosismo o excitación (Bell, 2013; Chen y Dewaele, 2018).

Ahora bien, diversos estudios revelan que el uso de un tipo de humor agresivo y/o negativo en el aula puede ser contraproducente y crear mayor ansiedad, distracción e incomodidad, como se evidencia en el metaanálisis de Banas *et al.* (2011, p. 286). No obstante, siguiendo las ideas de Deneire, (1995), Lefcourt, (2001), Askildson (2005) y Pomerantz y Bell (2011), entre otros, defenderemos, a lo largo de este estudio, que los aprendientes comprenderán más fácilmente los diversos usos y funciones de la lengua meta si la explicación viene ejemplificada con un enunciado humorístico. Estas ideas quedan ilustradas a través de las palabras de Medgyes (2002, p. 5) cuando dice que “we can use language to make humor accessible for the students and, conversely, use humor to make the language accessible”.

Así pues, el presente estudio sobre el desarrollo de la competencia humorística en E/L2 se propone mitigar la escasez de investigaciones empíricas sobre la idoneidad de los distintos géneros humorísticos para poder así luego introducirlas en la realidad del aula. Asimismo, examinaremos qué géneros humorísticos consumen a diario los adolescentes extranjeros y en qué medida lo hacen en E/L2, con el objeto de ser conscientes de cuál es su grado de familiaridad con el humor en la L2. Por ello, nos atreveríamos a decir que se trata de un trabajo innova-

tor dentro de la lingüística aplicada, puesto que profundiza en un aspecto escasamente explorado en esta disciplina.

Los objetivos de esta investigación se apoyan en tres hipótesis principales. En primer lugar, apoyándonos en estudios previos sobre inmersión lingüística (Pastor Cesteros, 2004; Straub, 2006; Galindo Merino, 2012), se hipotiza que el grado de inmersión lingüística de los estudiantes afectará positivamente no solo en su nivel de lengua, sino también su competencia humorística. Así pues, distinguiremos entre *inmersión lingüística plena* cuando la L2, en este caso el español, es la lengua vehicular dominante en el currículo educativo, e *inmersión es únicamente parcial* cuando la L1 y la L2 funcionan de manera alternativa como medio de comunicación en el aula. Asimismo, los trabajos de Ruiz Gurillo (2008), Bell (2011) y Gironzetti y Koike (2016) evidencian una falta de *input* de humor verbal, pese a ser un fenómeno pragmático esencial para la comunicación. En este sentido, nuestra segunda hipótesis general es que, aun residiendo en el país de habla de la L2, es posible que los estudiantes internacionales que residen en España no reciban el suficiente *input* de humor verbal ni en el aula ni fuera de ella y, por lo tanto, al no estar familiarizados con el humor español, puede que sientan desazón e incomodidad en contextos de habla informal en los que el uso del humor es frecuente (Shardakova, 2010; Shively, 2013). Por último, como tercera hipótesis, a partir de la propuesta de Bell (2009), defendemos que el humor serviría como lenguaje internacional que favorece que los alumnos traspasen sus habilidades metalingüísticas del humor de su L1 a la L2.

En los apartados a continuación se ofrece, en primer lugar, una revisión de los estudios de corte teórico sobre el humor verbal y el aprendizaje de español como L2 (§ 2) que será, a su vez, el punto de partida para destacar la importancia del desarrollo de la competencia metalingüística para la comprensión del humor y el aprendizaje de español como L2/LE. Una vez establecido el marco teórico, en el siguiente apartado (§3) se detallarán los pasos del diseño de este estudio



---

y las técnicas empleadas durante el proceso de recogida de datos, así como las características del alumnado y de los centros educativos que participaron en la investigación. Después de haber expuesto la metodología de investigación, se analizarán los resultados obtenidos por medio de un cuestionario (§4) relacionándolos con las hipótesis de partida y reflexionando sobre el papel del humor en el aula de ELE (§5).

## 2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico en el que se encuadra este proyecto se sustenta bajo los estudios lingüísticos del humor (§2.1), el papel del humor verbal como recurso didáctico (§2.2) y la enseñanza de español como L2/LE como beneficiaria directa del desarrollo de la competencia humorística (§2.3).

### 2.1. LAS TEORÍAS DEL HUMOR VERBAL

El presente trabajo explora las funciones del humor desde una perspectiva lingüística a través de la lente de la sociopragmática. No obstante, creemos conveniente iniciar esta revisión teórica exponiendo las principales corrientes que han intentado explicar el humor a lo largo de la historia, puesto que, aunque este proyecto se sustenta bajo los estudios lingüísticos del humor, las ideas propuestas desde las disciplinas de la filosofía y la psicología pueden ampliar y complementar nuestra visión sobre el funcionamiento del humor verbal. Así pues, siguiendo con lo expuesto por Raskin (1985), Attardo (1994), Ruiz Gurillo (2012) y Larkin Galiñanes (2017), podemos distinguir tres principales familias de teorías que han intentado explicar el humor: las teorías de la superioridad, las teorías de la descarga y las teorías de la incongruencia.

Las teorías de la superioridad muestran el humor como producto de la necesidad del ser humano por sentirse superior, siendo así la risa una consecuencia directa de este sentimiento (Hobbes, 1651). Se trata de una teoría defendida desde la Época Clásica por pensadores como Platón y

Aristóteles, y continuada por Thomas Hobbes<sup>2</sup> en el renacimiento. Por otro lado, las teorías de la descarga proponen que el humor es fruto de una liberación de energía y contemplan la risa como la expresión explícita de dicha descarga. Uno de los principales defensores de esta doctrina fue Sigmund Freud, como bien se evidencia en su obra *El chiste y su relación con lo inconsciente*<sup>3</sup> publicado en 1905. Finalmente, las teorías de la incongruencia plantean que el humor surge ante una realidad inesperada e incongruente. Entre los seguidores de esta teoría destacarían Kant y Schopenhauer. Asimismo, esta última corriente nos lleva a introducir el modelo psicológico de incongruencia-resolución desarrollado por Suls (1972). Dicho modelo propone que para que un hecho sea considerado gracioso, el receptor del mensaje ha de activar unas determinadas inferencias que le ayuden a resolver la incongruencia. Ello se ve claramente ejemplificado con el remate final de un chiste (*punch-line*), ya que crea un desajuste o contradicción que lleva al oyente a poner en funcionamiento diversos mecanismos cognitivos y poder así interpretar el contenido no literal del mensaje (Attardo, 2001). Este último acercamiento ha sido el más aceptado en las últimas décadas en los diferentes estudios lingüísticos entorno al humor verbal debido a que, en palabras de Larkin-Galiñanes (2017, p. 5), “this approach, known as the Incongruity Theory, shifts the perspective from the emotional angle of derision, envy and malice to a cognitive view of humor and its analysis”.

### 2.2. EL HUMOR VERBAL COMO UN RECURSO DIDÁCTICO

A pesar del interés temprano que el humor suscitó en diferentes disciplinas, no fue hasta el Renacimiento cuando el sacerdote Felipe Neri

---

2. Según Hobbes (1980, cap. 8): “that the passion of laughter is nothing else but sudden glory arising from some sudden conception of some eminency in ourselves, by comparison with the infirmity of others, or with our own formerly”.

3. El título original de la obra es *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten* y fue publicado en español en 1969 por la editorial Alianza.

reconoció las propiedades didácticas del humor (Francia y Fernández, 2009). Hoy en día, diferentes estudios demuestran que el componente afectivo del humor es una ventaja indiscutible en el aprendizaje de lenguas (Trachtenberg, 1979; Deneire, 1995; Schmitz, 2002; Bell, 2009; Gironzetti, 2013; Bell y Pomerantz, 2015).

Entre las diferentes aportaciones a este campo, destaca el estudio de las causas del humor fallido en el alumnado extranjero (Bell y Attardo, 2010; Bell, 2013, 2017), entre las cuales prima la incapacidad del oyente para procesar el lenguaje figurado y entender determinadas expresiones (Bell y Attardo, 2010). Asimismo, el análisis del proceso de comprensión del humor gráfico y su aplicación a la enseñanza de ELE de Gironzetti (2013) desglosa los procesos cognitivos que deben darse en la mente de un estudiante extranjero para que sea capaz de llegar a apreciar el humor (Hay, 2001) y de qué manera incide el lenguaje para que se desencadene el efecto humorístico. Finalmente, la obra de Bell y Pomerantz (2015) aborda los beneficios cognitivos y sociales del humor verbal para el aprendizaje de lenguas como, por ejemplo, la creatividad, la creación de una identidad de grupo y la reconfiguración de las relaciones de poder dentro del aula.

Sin duda, como profesores de lengua, nuestro propósito debe ser que la implicación emocional con el contenido humorístico contribuya no solo al desarrollo de la competencia humorística, sino también lingüística. En esta línea, Bell (2009) defiende que introducir piezas humorísticas en nuestras lecciones nos da pie para dotar al estudiante de las herramientas lingüísticas que le ayuden a llegar de lo dicho a lo comunicado y así, posteriormente, poder disfrutar del humor en contextos informales fuera del aula. En sus propias palabras, el humor es un instrumento excelente “for students to learn the vocabulary, syntax, semantics, and discourse conventions of the target language, as well as to gain insight into the culture of those who speak that language” (Bell, 2009, p. 241).

No cabe duda de que la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002) (en adelante, *MCER*) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) (en adelante, *PCIC*) supuso un cambio de paradigma en la enseñanza. Estas guías se han convertido en dos obras de referencia para cualquier docente en el ámbito de ELE y en ambas se plantea un aprendizaje activo centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, hecho que ha favorecido la inclusión de material humorístico en la enseñanza de ELE.

Ahora bien, por lo general, el humor sigue sin recibir la suficiente atención en la enseñanza de ELE (Ruiz Gurillo, 2008; Gironzetti y Koike, 2016). A pesar de que el humor verbal como hecho pragmático ocupe un espacio específico dentro del *MCER* y del *PCIC*, este no es lo suficientemente notorio. Por un lado, el *MCER*<sup>4</sup> dedica un apartado a las competencias pragmáticas de la lengua e inserta el uso del humor como un componente a valorar en la adecuación sociolingüística del nivel avanzado C1. Por el otro lado, el *PCIC* refleja dentro del apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas* una serie de intenciones del hablante que pueden guiarnos a la hora de diseñar actividades con enfoque comunicativo y humorístico. Además, en el subapartado de *Construcción e interpretación del discurso* se alude a una serie de indicadores lingüísticos (morfológicos, léxicos y fónicos) que facilitan el reconocimiento e interpretación de enunciados figurados como son el humor o la ironía (*PCIC*, 2006, pp. 261-265). Sin embargo, el *PCIC* olvida incluir el repertorio de elementos no lingüísticos, es decir, las marcas tipográficas, acústico-melódicas, y kinésicas, esenciales para inferir el humor (Ruiz Gurillo, 2008). Asimismo, en el apartado

4. En la rúbrica para la evaluación de competencias, observamos el epígrafe de adecuación sociolingüística para el que el alumno en nivel avanzando “utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico” (*MCER*, 2002, p.119).

de *Géneros discursivos*<sup>5</sup>, se nos insta a enseñar aspectos referidos al humor en el aula a partir del nivel B2, acotando dicha enseñanza a chistes sin implicaciones socioculturales.

En lo que respecta a la ironía, ambos documentos coinciden en situar su enseñanza a partir de los niveles C1-C2. Se presupone que es a partir del nivel avanzado cuando el alumno será capaz de apreciar determinados matices semánticos y pragmáticos. No obstante, hay determinados aspectos de la ironía que pueden incluirse en la enseñanza de idiomas desde el nivel umbral B1 (Schmitz, 2002; Grupo GRIALE, 2011). No sería ningún atrevimiento, incluir pequeñas muestras irónico-humorísticas, como los chistes breves o las viñetas cómicas, desde el nivel elemental (Bell, 2009). Como bien dice Iglesias Casal (2000, p. 445), “Las posibilidades de explotación de los materiales humorísticos son múltiples porque implican de forma constante a los alumnos, a quienes se propone trabajar tanto los efectos expresivos como los aspectos estéticos de la lengua”.

En definitiva, el desarrollo de la competencia comunicativa se puede ver favorecido mediante el uso del humor en el aula de ELE y viceversa, ya que existe una estrecha relación

entre ambas competencias (Linares Bernabéu, 2017). La Figura 1 intenta representar dicha relación siguiendo la propuesta del *MCER*, que defiende que competencia comunicativa se compone, a su vez, de la competencia lingüística, sociolingüística y la pragmática (*MCER*, 2002, pp. 106-127).

Cabe señalar que existen diferentes visiones acerca del papel de la competencia humorística dentro de la competencia comunicativa. El esquema que se propone en la Figura 1 difiere de la propuesta de Vega (1990), quien, atendiendo a los componentes de la competencia comunicativa propuestos por Canale (1983), concibe el humor como una quinta competencia al nivel de la estratégica, discursiva, lingüística y sociolingüística. Sin embargo, a nuestro parecer, ser competente a nivel humorístico implica un conocimiento de los elementos lingüísticos (competencia lingüística), la capacidad de estructurar y emplear un discurso adecuado al contexto (competencia pragmática) y la adquisición de determinadas destrezas para abordar la dimensión social del uso de la lengua (competencia sociolingüística). En este sentido, la competencia humorística no sería una subcompetencia de la

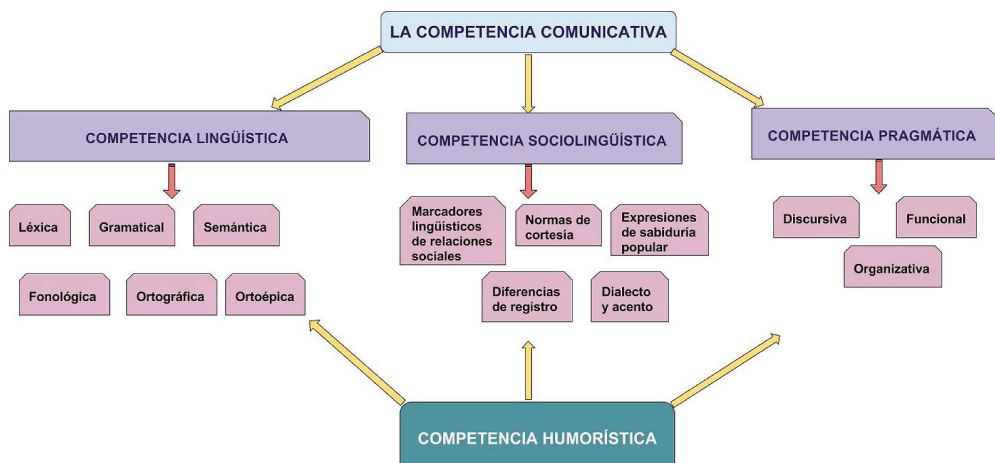


Figura 1. La competencia humorística en relación con las competencias comunicativas de la lengua.

5. Para mayor detalle, consúltense [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/07\\_generos\\_discursivos\\_inventario\\_b1-b2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm)

---

competencia comunicativa al mismo nivel que las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, sino que su desarrollo depende del dominio de todas ellas.

En conclusión, la evolución en la competencia humorística está estrechamente ligada al desarrollo del resto de competencias. Como docentes, debemos satisfacer el deseo por entender mejor el humor en español que a menudo expresan nuestros estudiantes internacionales. Sin embargo, somos plenamente conscientes de que –como en el resto de las competencias– la mejora de la competencia humorística requiere de un proceso de prueba y error. En este caso, el aula de ELE nos proporciona el espacio idóneo para experimentar con el humor sin que los aprendices se sientan avergonzados por no entenderlo (Bell, 2011). De hecho, introducir piezas humorísticas en nuestras lecciones nos da pie para dotar al estudiante de las herramientas lingüísticas que le ayuden a llegar de lo dicho a lo comunicado en el mensaje humorístico y, así, posteriormente, poder disfrutar del humor en contextos informales fuera del aula.

### 3. METODOLOGÍA

En este apartado presentaremos cómo ha sido el diseño del estudio y qué instrumentos hemos empleado para examinar el desarrollo de la competencia comunicativa y humorística de los estudiantes adolescentes extranjeros escolarizados en España y, por consiguiente, analizaremos también las habilidades metalingüísticas que ponen en marcha durante su reflexión sobre los usos y funciones de la lengua. A lo largo del presente trabajo, intentaremos dar luz a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué relación existe entre la competencia comunicativa y la competencia humorística en E/L2?
- ¿De qué forma inciden variables dependientes como el grado de inmersión lingüística, la duración de la estancia en un país hispanohablante o el nivel de lengua en el desarrollo de la competencia humorística?

- ¿Hay manifestaciones humorísticas más adecuadas que otras a la hora de introducir el humor en el aula de ELE en relación a las diferentes variables?
- ¿Pueden los resultados obtenidos ayudarnos en la elaboración de materiales didácticos que contribuyan a una aplicación real de ciertos géneros humorísticos en la enseñanza de ELE?

#### 3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología empleada para llevar a cabo esta investigación es de carácter hipotético-deductiva, lo que conlleva que sea, a su vez, exploratoria, descriptiva y contrastiva. Este método nos ha permitido estudiar cómo actúa la conciencia metalingüística durante el proceso inferencial del humor, así como analizar los recursos lingüísticos y extralingüísticos que los estudiantes son capaces de reconocer dependiendo de factores como su nivel de lengua o el grado de inmersión lingüística, entre otros.

El fundamento teórico sobre el que se sostiene nuestro trabajo acerca del humor verbal en la enseñanza de lenguas nos permitió formular las hipótesis iniciales y establecer nuestros objetivos. Así, teniendo presente en todo momento los propósitos planteados, pudimos seguidamente fijar los instrumentos para la extracción y análisis de datos.

#### 3.2. INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS

Con el fin de dar respuesta a las preguntas previamente formuladas, se ha elaborado un cuestionario en línea sobre la percepción, comprensión y apreciación de cuatro géneros humorísticos diferentes en E/L2. Las respuestas se han obtenido de 71 informantes extranjeros, de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, que estaban realizando sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) o Bachillerato en España. De este modo, mediante el análisis de las respuestas al cuestionario, se ha analizado de qué forma inciden variables como la edad, el sexo, el país de origen, el contacto con la lengua meta fuera del aula y el tiempo en un país hispanohablante en el desarrollo de la competencia humorística.

En concreto, el cuestionario se compuso de 25 preguntas que pretendían obtener datos de cinco aspectos concretos. Así pues, las primeras ocho preguntas buscaban conseguir información sobre algunas de las variables que pueden incidir en el desarrollo de la competencia humorística: la edad, el género, la procedencia, el nivel de español, la inmersión lingüística y el curso educativo. Seguidamente, se crearon doce ítems para estudiar los procesos de comprensión y apreciación del humor. Los adolescentes tenían que escribir aquellas frases que habían conseguido hacerles gracia y divertirles. Además, bajo la escala de evaluación, debían valorar el contenido de las muestras del 1 al 5 y sucesivamente clasificarlas en orden de preferencia. Esta sección del cuestionario se cerró con la propia autoevaluación de los estudiantes sobre su comprensión auditiva en relación con la competencia humorística. Tras estos doce ítems, cuatro nuevas cuestiones pusieron el foco de atención en el componente intercultural y el contacto

del alumnado extranjero con el humor español. Finalmente, concluimos el cuestionario con una actividad voluntaria que animaba a los estudiantes a que contasen –de manera escrita– un chiste en español; de esta forma, además de analizar la comprensión, tendríamos también acceso a muestras de producción del humor.

### 3.3. RASGOS PRINCIPALES DE LOS PARTICIPANTES OBJETO DE ESTUDIO

Este estudio piloto ha contado con la participación de ocho centros educativos ubicados en distintos puntos de la Comunidad Valenciana y de la Región de Murcia, como ilustra la Figura 2. Nos parece interesante señalar la localización geográfica de cada uno de los colegios visitados, puesto que estos se sitúan en dos comunidades autónomas con diferentes contextos lingüísticos.

La adquisición y el desarrollo de la competencia humorística en hablantes no nativos conlleva ser competente en el nivel comunicativo y

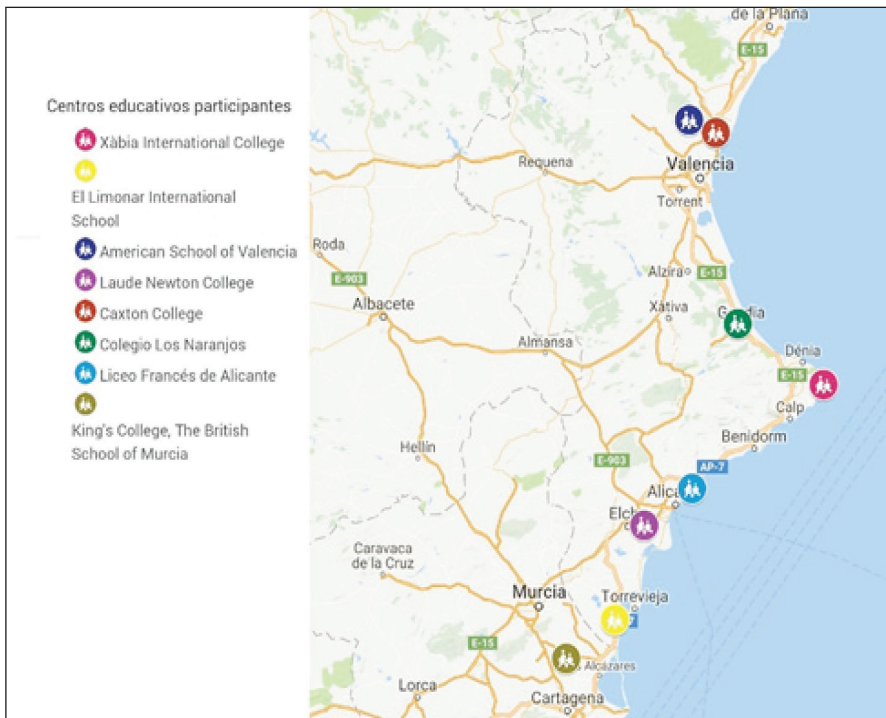


Figura 2. Centros educativos participantes.

sociocultural. Por esta razón, se decidió llevar a cabo este estudio con participantes jóvenes y extranjeros residentes en España y escolarizados en colegios internacionales. En concreto, la recogida de datos se llevó a cabo en las aulas de Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) de 8 centros educativos con programas plurilingües<sup>6</sup>. Por consiguiente, los informantes del estudio son adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, que suman una media de 14,8 años. La decisión de trabajar con este grupo de edad vino también motivada por las ideas presentadas en los trabajos de Orekoya, Chan y Chik (2014, p. 65) y Hess-Zimmermann (2016, p. 6), quienes defienden que es en la adolescencia cuando nuestro pensamiento alcanza mayor abstracción y se rige por principios lógicos, por lo que estos participantes han adquirido ya la capacidad para detectar las incongruencias en el discurso y divertirse con chistes lingüístico y cognitivamente más complejos (Martin, 2007, p. 241). La Tabla 1 resume el número de alumnado al que tuvimos acceso en relación con el curso escolar.

Curso	Número de participantes	Porcentaje del total
1º ESO / 13 años	2	2,8 %
2º ESO / 14 años	8	11,3 %
3º ESO / 15 años	41	57,7 %
4º ESO / 16 años	3	4,2 %
1º Bachiller / 17 años	11	15,5 %
2º Bachiller / 18 años	6	8,5 %

Tabla 1. Curso escolar de los informantes.

6. El sistema educativo de cada uno de los centros se explicita en la Tabla 4 de este trabajo.

Los participantes (50,7% hombres y 49,3% mujeres) procedían de diferentes países y mostraban diferentes grados de inmersión lingüística y estadios de distinta duración. De acuerdo con el *Diccionario de términos clave* del Centro Virtual Cervantes, “se habla de inmersión total cuando la L2 es la lengua vehicular dominante en el currículo, y de inmersión parcial, cuando la primera y segunda lengua funcionan de manera alternativa como medio de comunicación en el aula” (Martín Peris, Cortés y López, 2008). Pastor Cesteros (2004) afirma que el uso de la lengua meta como vehículo de enseñanza influye en la adquisición de la competencia sociolingüística, en el desarrollo de la competencia comunicativa y, por tanto, en el aprendizaje de la L2, por lo que una situación en inmersión lingüística plena favorecerá el proceso madurativo de las habilidades metapragmáticas y la comprensión del humor en L2.

El Gráfico 1 muestra que los estudiantes participantes que llevan entre 1 y 2 años en España poseen en su mayoría un nivel elemental de español, mientras que aquellos que llevan cinco años o más en España han alcanzado un nivel avanzado. No obstante, cabe señalar que los datos que recogidos sobre nivel de lengua no fueron evaluados en el momento, sino que fueron corroborados por el profesorado. De hecho, en muchos casos, los estudiantes no tenían su nivel acreditado con ninguna certificación; sin embargo, gracias al manual de texto utilizado en sus cursos de español, pudo determinarse en qué nivel del *MCER* se situaban.

7. Enlace de acceso a la definición:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm)



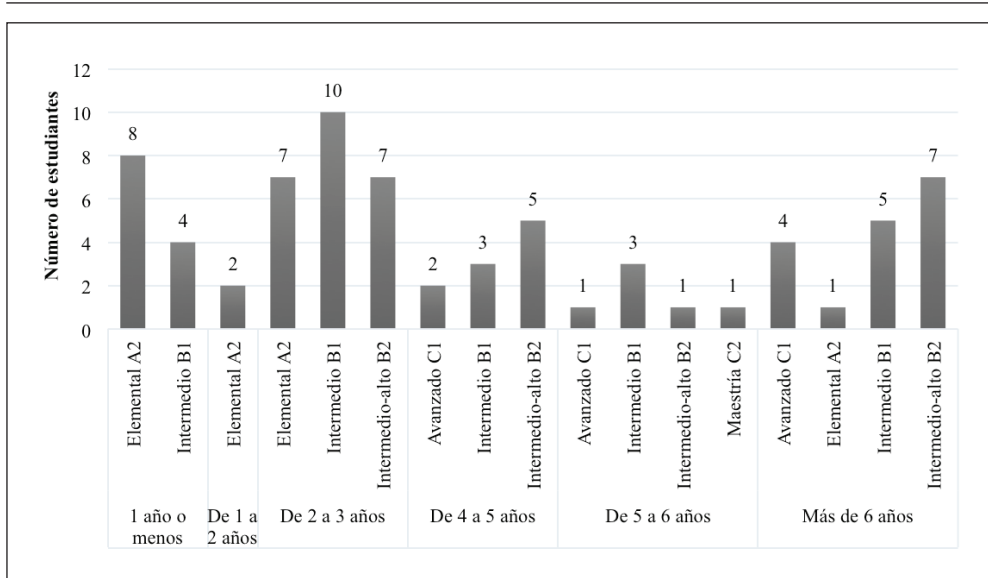


Gráfico 1. Relación del nivel de lengua con el tiempo en el país de L2.

Si se presta atención exclusivamente al alumnado en inmersión lingüística plena (Gráfico 2), es decir, aquellos estudiantes que realizan el grueso de sus asignaturas escolares en español, es posible observar como estos estudiantes poseen niveles de español superiores en comparación

con los otros estudiantes en un contexto de no inmersión plena. Además, llama la atención que ninguno de ellos se ubique en los niveles iniciales y solo un alumno, que lleva un año en España, posea un nivel intermedio B1.

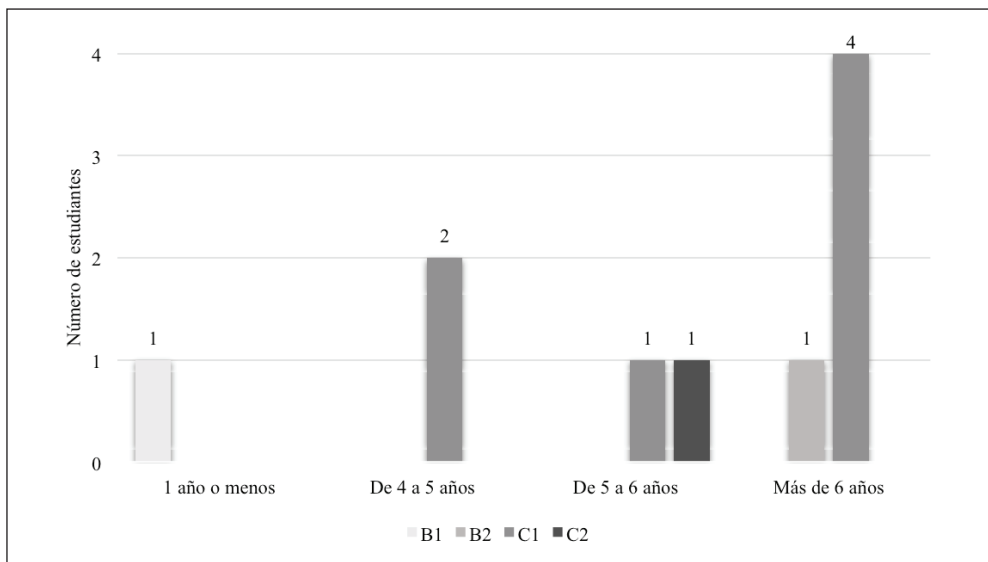


Gráfico 2. Relación del nivel de lengua con el tiempo en el país de la L2 en inmersión plena.

### 3.4. SELECCIÓN DE LAS MUESTRAS AUDIOVISUALES

La elección del material humorístico que se le ha presentado a los informantes ha estado también supeditada a los supuestos del humor verbal y a la variedad de discursos dentro del mismo. En concreto, el estudio se centra en los cuatro grandes géneros –serios y humorísticos– desarrollados en *La lingüística del humor en español* (Ruiz Gurillo, 2012) y presenta una selección de fragmentos que ilustrasen una conversación espontánea humorística, un chiste, un monólogo televisivo y una parodia. De este modo, es posible observar qué discursos resultan más comprensibles y atractivos para un público de aprendices de español con las características descritas en el apartado precedente. Asimismo, es necesario también señalar que los ejemplos fueron elegidos con precaución para evitar incluir cualquier material cuyo contenido pudiera herir la sensibilidad de los alumnos o alterar el orden de la clase. De igual modo, durante la criba del material, se tuvieron en cuenta factores que pudieran dificultar en exceso la comprensión, tales como la dicción de los humoristas y su velocidad del habla, los juegos de palabras empleados y las referencias a elementos culturales desconocidos para los alumnos internacionales. La selección fue llevada a cabo por la investigadora principal del trabajo, quien contó con el consejo de diversos expertos en prosodia, humor verbal y lingüística aplicada de la Universidad de Alicante. Finalmente, se seleccionaron cuatro las muestras de contenido audiovisual, tomadas de diversos medios de comunicación españoles:

- El chiste se obtuvo del programa *Zapeando* emitido por el canal televisivo La Sexta. Se trata de un chiste breve y sencillo contado por el cómico Leo Harlem en el que destaca la ambigüedad semántica que se genera con la oposición de guiones.
- El monólogo humorístico se extrajo del programa *Late Motiv* que presenta Andreu Buenafuente en Movistar TV. El monólogo trata un tema actual con el que la mayoría de los adoles-

centes podrían sentirse identificados, el juego de móvil *Pokémon GO*.

- La parodia fue ejemplificada en el estudio por medio de un fragmento de *Crackòvia*, un programa de sátira deportiva de TV3. La elección vino marcada por el tema universal que representa el fútbol, ya que jugadores españoles como Sergio Ramos son mundialmente conocidos.
- El programa de radio *Nadie Sabe Nada* en la Cadena Ser sirvió para presentar un audio de una conversación espontánea de carácter irónico-humorístico entre Andreu Buenafuente y Berto Romero. Con tal de no influir en la apreciación del humor, no se reveló a los informantes la identidad de los radiofonistas.

Programa	Respuestas	
	Número	Porcentaje
Crackòvia (TV3)	4	6,7 %
Late Motiv (Movistar TV)	11	36,7 %
Zapeando (La Sexta)	13	43,3 %
Nadie Sabe Nada (La Ser)	6	13,3%

Tabla 3. Conocimiento sobre las fuentes de las muestras.

### 3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La plataforma Survio (<https://www.survio.com>) se ha utilizado para realizar crear el cuestionario<sup>8</sup> y llevar a cabo un análisis preliminar de 12 de los 25 ítems del cuestionario. En este trabajo se examinan las respuestas a ocho preguntas relacionadas con distintos factores que podrían condicionar el desarrollo de la competencia humorística en E/L2 (la edad, el género, la procedencia, el nivel de español, la inmersión lingüística y el curso educativo) y cuatro preguntas centradas en el compo-

8. Se puede acceder a nuestro cuestionario a través del siguiente enlace: <https://www.survio.com/survey/d/P4JzO-2V4Y9H8S4R3H>.

nente intercultural y en el contacto del alumnado extranjero con el humor español fuera del aula.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados que se analizan a continuación contestan a los interrogantes e hipótesis establecidas al comienzo de este trabajo. A la luz de los datos obtenidos, reflexionaremos sobre de qué modo han podido influir variables como el nivel de lengua, el grado de inmersión lingüística, la etnia, el sexo o la edad en la competencia humorística de los adolescentes que estudian E/L2 en colegios de la Comunidad Valenciana y Región de Murcia.

##### 4.1. LA COMPRESIÓN DEL HUMOR EN E/L2 Y LA IDONEIDAD DE LOS GÉNEROS HUMORÍSTICOS

Tras visualizar un fragmento de cada uno de los programas seleccionados para este estudio, los estudiantes contestaron a una pregunta de carácter genérico con la que se buscaba que reflexionasen sobre su capacidad para entender el humor en E/L2. En general, como muestra el Gráfico 3, la respuesta fue positiva. De los 10 estudiantes que reconocieron no entender el humor español, 6 no llevaban más de dos años en España y todos se situaban en un nivel elemental o intermedio de español. Por otro lado, es también notable que 9 de los 11 aprendices en plena inmersión lingüística, así como 7 de los 8 adolescentes con nivel de español avanzado, afirmaron entender el humor español.

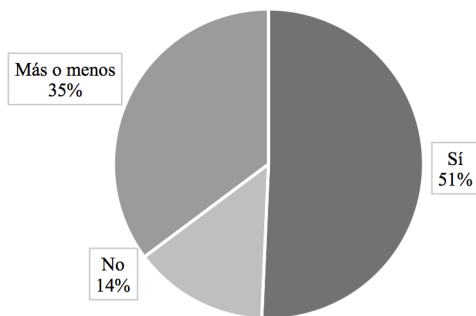


Gráfico 3. Respuestas a la pregunta ¿Crees que entiendes el humor español?

Dos de los ítems que componían el cuestionario permitieron examinar el grado de acercamiento emocional del alumnado con las cuatro muestras humorísticas y conocer cuál era su opinión personal acerca del contenido de los mismos. En este sentido, se empleó una escala de evaluación para que valorasen cada uno de los discursos con una puntuación del 1 al 5. Los valores medios asignados por los participantes a cada fragmento se resumen en la Tabla 4.

Discurso	Puntuación media
Conversación humorística	2/5
Parodia	2.9/5
Chiste	3/5
Monólogo	3.5/5

Tabla 4. Valoración de las muestras humorísticas.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, el monólogo de Buenafuente fue el fragmento que los participantes consideraron más gracioso, con una valoración de 3,5 sobre 5, mientras que la conversación fue el género que obtuvo la valoración más baja. Estos resultados no sorprenden demasiado, ya que, por una parte, la posición de proximidad de los estudiantes con la temática del monólogo era decisiva para lograr el efecto humorístico buscado; por otra parte, la comprensión y apreciación de la conversación podría haberse visto condicionada por la presencia de la ironía y algunas referencias socioculturales que quizás los participantes no poseían. En un segundo momento, se le pidió a cada participante que clasificara los cuatro fragmentos en orden de preferencia. Así, el monólogo fue la muestra elegida en primer lugar con un 38% de los votos, seguida por el chiste (25%), la parodia (23%) y en último lugar el fragmento de conversación coloquial (14%). En este caso, se observa que el orden de preferencia coincide con la valoración de las muestras humorísticas (el monólogo en primera posición, seguido por el chiste, la paro-

dia y la conversación en última posición). Asimismo, estos resultados podrían verse afectados por el apego emocional con la temática y por la dificultad para comprender y apreciar el humor en dichas muestras.

En suma, los datos que arroja el análisis realizado dan respuesta a algunos de los interrogantes que nos planteamos en el apartado metodológico. Por un lado, hemos podido dar respuesta al primer interrogante que nos formulábamos acerca de la relación entre la competencia comunicativa y la competencia humorística. Así, tras haber analizado los resultados, podemos afirmar que, para poder reconocer, comprender y apreciar el humor en E/L2, es fundamental que, desde las aulas de ELE, se practique con ejemplos humorísticos reales que promuevan una reflexión metalingüística sobre la función de las marcas e indicadores del lenguaje humorístico. De este modo, al dotar a nuestros estudiantes de los instrumentos cognitivos necesarios para identificar el humor, estaremos colaborando no solo en el desarrollo de la competencia humorística sino también comunicativa. En esta línea, hemos observado que variables como el grado de inmersión lingüística, el tiempo de estancia en el país de la L2 o el nivel de lengua condicionan e inciden en el desarrollo de la competencia humorística, lo cual verifica nuestra primera hipótesis de partida. Por otro lado, se ha demostrado así la validez del monólogo como un discurso humorístico apto para la clase de E/L2, así como la problemática que supone para el alumnado de nivel A2/B1 entender y apreciar la ironía de una conversación coloquial. En este sentido, los datos apuntan a que es necesario tener en cuenta determinados factores lingüísticos y motivacionales a la hora de elaborar incluir contenido humorístico en nuestras sesiones didácticas, pero que ningún texto humorístico es, a priori, inadecuado para el aula de ELE. Es vital que el docente preste atención y seleccione los textos en función de aspectos como grado de complejidad léxico-semántica de las muestras, la carga de lenguaje figurado que estas presentan, la variedad diafásica y diatópica empleada por el humorista, la implicación emocional del

alumnado con la temática o el interés que pueda suscitar entre nuestros estudiantes.

#### 4.2. EL CONTACTO DE LOS INFORMANTES CON EL HUMOR

La decisión de llevar a cabo el estudio con participantes adolescentes estuvo justificada por la madurez cognitiva que ya poseen a esas edades y por ser el colectivo que tiene contacto diario con muestras humorísticas (memes, GIFs, tuits, vídeos en YouTube, series cómicas, películas, monólogos, etc.). Sin embargo, solo 20 de los 71 estudiantes afirmaron ver programas humorísticos en español (Gráfico 4). El resto se excusaron, en su mayoría diciendo que veían estos tipos de manifestaciones humorísticas solamente en su lengua materna, lo cual vendría a reforzar nuestra segunda hipótesis acerca de la falta de *input* de humor verbal tanto dentro como fuera del aula de ELE. Los 20 participantes que contestaron de forma afirmativa aludieron a series como *La que se avecina* o *Aquí no hay quien viva*, canales de YouTube como el de Auron Play o Extra español, comedias cinematográficas como las producidas por Alex de la Iglesia y programas de televisión como *El Club de la Comedia*.

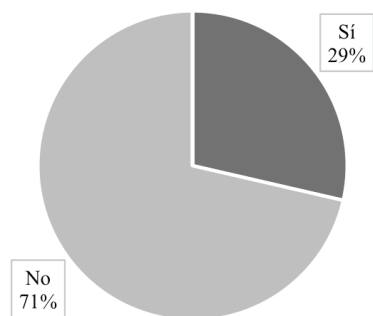


Gráfico 4. Respuestas a la pregunta ¿Sueles ver programas de humor en español?

Por otro lado, en aras de analizar el componente intercultural, una de las preguntas se centraba en la existencia de muestras humorísticas similares en su país de origen. En este sentido,

3 alumnos (el 4% de los participantes, Gráfico 5), procedentes de Argelia, Francia e Inglaterra, respectivamente, dijeron que no conocían programas similares a los de los ejemplos que se transmitieran en sus países de origen. Una posible interpretación de la respuesta de estos participantes podría ser que consideraron el humor como un fenómeno particularizado del que se desprenden connotaciones culturales propias de cada país, y concluyeron así que el humor de sus países no se asemejaba a las muestras humorísticas que acababan de ver en español.

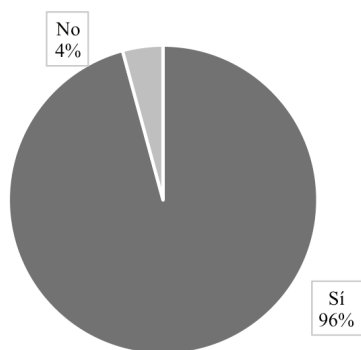


Gráfico 5. Respuestas a la pregunta ¿Hay programas humorísticos parecidos en tu país?

Ahora bien, pese a que el carácter universal del humor aún no haya sido empíricamente probado (Guidi, 2012, 2017), existen diferentes marcas prosódicas y multimodales (Gironzetti, 2017) que pueden facilitar su reconocimiento –incluso en una lengua extranjera– y ello, a la vez, nos predispone para su recepción, situándonos en el modo humorístico. Así, podríamos confirmar nuestra tercera hipótesis sobre que el humor serviría como lenguaje internacional que favorece que los alumnos traspasen sus habilidades metalingüísticas del humor de su L1 a la L2.

## 5. CONCLUSIONES

En esta investigación se ha examinado de qué manera el desarrollo de la competencia humorística se ve condicionado por variables como la edad, el género, el nivel de español, la inmersión

lingüística o el tiempo que el estudiante lleva viviendo en España. Los resultados del estudio muestran que la forma en la que los estudiantes de ELE perciben, interpretan y aprecian el humor está condicionada por todos y cada uno de esos factores. Además, se ha comprobado la escasa familiaridad que tienen los estudiantes adolescentes extranjeros con el humor verbal producido en español, aun residiendo en España. Este es un problema al que los docentes de ELE debemos prestar atención en aras de facilitar la integración de este alumnado y que podría solventarse al introducir muestras humorísticas que acerquen al alumnado a la lengua desde una perspectiva lúdica y novedosa. La inclusión del humor en la programación didáctica puede suponer una reducción de los niveles de ansiedad que genera la exposición a una segunda lengua y favorecería la retención y asentamiento del contenido de la materia (Aylor y Opplinger, 2003; Bell y Pomerantz, 2015). Así pues, una integración transversal de material humorístico en el currículo podría comportar beneficios tanto a nivel pedagógico como lingüístico.

Ahora bien, es cierto que la obligatoriedad que impone la enseñanza secundaria puede provocar una disminución de la motivación en los estudiantes de E/L2 (Pastor Cesteros, 2004, p. 71). No obstante, pese a la seriedad del sistema educativo reglado, la inclusión del humor en el aula podría servir para asentar y reforzar los conocimientos de aspectos tan complejos como, por ejemplo, las figuras retóricas, los evidenciales o las locuciones. En esta línea, Timofeeva *et al.* (2016) aluden a los beneficios del humor como instrumento didáctico para añadir atractivo a los contenidos lingüísticos más arduos y abstractos. De igual modo, el humor nos puede dar pie a enseñar aspectos relacionados con la variación lingüística y entrenar pragmáticamente a nuestros estudiantes para cuando se vean expuestos a algunas expresiones comunes del habla coloquial.

Como conclusión y a modo de reflexión personal, cabe destacar que el profesorado de ELE, y los docentes en general, tenemos la tarea ineludible de hacer del aprendizaje una experien-

---

cia memorable, contribuyendo a que nuestros alumnos aumenten sus conocimientos, se enriquezcan culturalmente y amplíen su visión del mundo. Se trata de labores de mucho calado, seriedad y responsabilidad, que no están reñidas con la creación de un ambiente agradable en el que se incluya el sentido del humor. En definitiva, el humor puede ser un buen aliado del docente en su propósito de acercar al estudiante al mundo real e introducir en el aula aspectos tan importantes como la pragmática, la interculturalidad o las diferentes variedades de la lengua. Tal vez sería necesario desmontar el refrán de “la letra con sangre entra” y adoptar un nuevo *motto*, “la letra con risa entra”, ya que un ambiente de aprendizaje animado y alegre puede favorecer la retención de los conocimientos y aumentar la capacidad memorística. Así pues, teniendo en cuenta el valor de las emociones en el aprendizaje (Mora, 2013) y la relación intrínseca del humor con las emociones, concretamente con la alegría (Martin, 2007), todos los docentes deberíamos preguntarnos: ¿por qué no alegrar la vida de nuestros alumnos?

ESTHER LINARES BERNABÉU  
Universidad de Alicante  
Grupo de investigación GRIALE  
[Esther.Linares@ua.es](mailto:Esther.Linares@ua.es)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ATTARDO, S. y RASKIN, V. (1991). “Script Theory Revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model”. *HUMOR - International Journal of Humor Research*, 4(4), 437-411.
- ATTARDO, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- ATTARDO, S. (2001). *Humorous Texts: A Semantics and Pragmatics Analysis*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- ATTARDO, S. (Ed.). (2017). *The Routledge Handbook of Language and Humor*. Londres y Nueva York: Routledge.
- ASKILDSON, L. (2005). “Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice”. *Arizona Working Papers in SLAT*, 12(1), 45-61.
- AYLOR, B. y OPPLINGER, P. (2003). “Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style”. *Communication Education*, 52, 122-134.
- 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.
- BELL, N. (2009). “Learning about and through humor in the second language classroom”. *Language Teaching Research*, 13(3), 241-258.
- BELL, N. y ATTARDO, S. (2010). “Failed humor: Issues in non-native speakers’ appreciation and understanding of humor”. *Intercultural Pragmatics*, 7(3), 423-447.
- BELL, N. (2011). “Humor scholarship and TESOL: Applying findings and establishing a research agenda”. *TESOL Quarterly*, 45(1), 134-159.
- BELL, N. (2013). “Responses to incomprehensible humor”. *Journal of Pragmatics*, 57, 176-189.
- BELL, N. y POMERANTZ, A. (2015). *Humor in the classroom: A guide for language teachers and educational researchers*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BELL, N. (2017). “Failed Humor”. En S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and*



- humor (pp. 356-370). Londres y Nueva York: Routledge.
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- CHEN, X. y DEWAELE, J. M. (2018). "The relationship between English proficiency and humour appreciation among English L1 users and Chinese L2 users of English". *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0002>.
- COOK, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 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](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf).
- DENEIRE, M. (1995). "Humor and foreign language teaching". *HUMOR - International Journal of Humor Research*, 8 (3), 285-298.
- FRANCIA, A. y FERNÁNDEZ, J. D. (2009): *Educación con Humor*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- FREUD, S. (1969). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Madrid: Alianza.
- GALINDO MERINO, M. M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Monografías ASELE, 15. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/>.
- GIRONZETTI, E. (2013). *Estudio pragmático experimental del humor gráfico en español e italiano y sus aplicaciones para la enseñanza de una LE/L2*. [Tesis doctoral]. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/35847>.
- GIRONZETTI, E. y KOIKE, D. (2016). "Bridging the gap in Spanish instructional pragmatics: from theory to practice/Acortando distancias en la enseñanza de la pragmática del español: de la teoría a la práctica", *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1251781>.
- GIRONZETTI, E. (2017). "Prosodic and multimodal markers of humor". En S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 400-413). Londres y Nueva York: Routledge.
- GUIDI, A. (2012). "Are pun mechanisms universal? A comparative analysis across language families". *HUMOR - The International Journal of Humor Research*, 25(3), 339-366.
- GUIDI, A. (2017). "Humor Universals". En S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 17-33). Londres y Nueva York: Routledge.
- HAY, J. (2001). "The pragmatics of humour support". *HUMOR - International Journal of Humor Research*, 14(1), 55-82.
- HESS-ZIMMERMANN, K. (2016). "Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes during the school years". *E-JournALL, Euro-American Journal of Applied Linguistics and Language*, 3(2), 3-21.
- HOBBS, T. (1651). *Leviathan*. Recuperado de: <https://www.gutenberg.org/files/3207/3207-h/3207-h.htm>.
- HOBBS, T. (1840). "Human nature". En W. Molesworth (Ed.), *The English works of Thomas Hobbes of Malmesbury* (Vol. IV). Londres: Bohn.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- LARKIN-GALIÑANES, C. (2017). "An overview of humor theory". En S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 4-16). Londres y Nueva York: Routledge.
- LEFCOURT, H. M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. Nueva York, NY: Springer.
- LINARES BERNABEU, E. (2017). "¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE". *Foro de profesores de ELE*, 13, 205-221.
- MARTIN, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier.
- MARTÍN PERIS, E., CORTÉS, M. y LÓPEZ, C. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Madrid: SGEL. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm).
- MEDGYES, P. (2002). *Laughing matters: Humour in the language classroom*. Cambridge: CUP.

- MORA, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- OREKOYA, O. S., CHAN, E. S. y CHIK, M. P. (2014). "Humor and reading motivation in children: Does the tickling work?". *International Journal of Education*, 6(1), 61-72. <https://doi.org/10.5296/ije.v6i1.4724>.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- POMERANTZ, A. y BELL, N. (2011). "Humor as safe house in the foreign language classroom". *The Modern Language Journal*, 95(s1), 148-161.
- RASKIN, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht: Reidel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa. Recuperado de: <http://dle.rae.es>.
- RUIZ GURILLO, L. (2008). "El lugar de la ironía en la clase de español como lengua extranjera. Más allá del Marco y del Plan Curricular". *RedELE*, 14. Recuperado de: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor\\_Ruiz\\_Lugar\\_ironia.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor_Ruiz_Lugar_ironia.pdf).
- RUIZ GURILLO, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco Libros.
- SCHMITZ, J. R. (2002). "Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses". *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 15(1), 89-113.
- SHARDAKOVA, M. (2010). "How to be funny in a second language: Pragmatics of L2 humor". En R. D. Brecht, L. A. Verbitskaja, M. D. Lekic y W. P. Rivers (Eds.), *Mnemosynon. Studies on language and culture in the Russophone world: A collection of papers presented to Dan E. Davidson by his students and colleagues* (pp. 288-310). Moscú: Azbukovnik, Institut russkogo jazyka.
- SHIVELY, R. L. (2013). "Learning to be funny in Spanish during study abroad: L2 humor development". *The Modern Language Journal*, 97, 930-946. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12043.x>.
- STRAUB, J. (2006). "How do I increase student motivation to speak French in an L2 classroom/ French immersion setting?". *The Ontario Action Researcher, Archive*, 5.41E. Recuperado de: <http://www.nipissingu.ca/oar/archive-Vol-5No1-V514E.htm>.
- SULS, J. M. (1972). "A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: an information processing analysis". En J. H. Goldsteins y P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor* (pp. 81-100). Nueva York, NY: Academic Press.
- TIMOFEEVA, L., ALVARADO, M. B., GALINDO, M.ª M., MURA, G. Á. y RUIZ, L. (2016). "La lingüística a través del humor: aplicaciones didácticas". En J. D. Álvarez Teruel, S. Grau Company y M. T. Tortosa Ybáñez (Coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 747-758). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- TRACHTENBERG, S. (1979). "Joke-telling as a tool in ESL". *TESOL Quarterly*, 13(1), 89-99.
- VEGA, G. (1990). "Humor competence: The fifth component". Trabajo presentado en el *Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, San Francisco, CA.

---

**LA PRONUNCIACIÓN  
EN EL AULA DE ELE/L2**

---

**BIODATA:**

María Teresa Martínez García completó su doctorado en lingüística en la Universidad de Kansas en agosto de 2016. Su disertación presentó un enfoque psicolingüístico para comprender la activación bilingüe, explorando cómo las diferencias en la colocación del acento léxico entre palabras cognadas inglés-español afectan cómo los estudiantes adultos de español usan el acento como guía para el reconocimiento de palabras. En la actualidad, continúa su investigación sobre el bilingüismo y la percepción y producción del habla en un segundo idioma mientras trabaja como profesora agregada en los departamentos de español y lingüística de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. Sus principales intereses de investigación incluyen el bilingüismo, la adquisición de un segundo idioma y la percepción y producción del habla.

.....

**I. INTRODUCCIÓN**

Tradicionalmente, la enseñanza de la pronunciación en el aula de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) no ha recibido la atención adecuada en cuanto a tiempo y metodologías empleados en el aula, como argumenta Martínez (2006) en su revisión de la metodología de la enseñanza de la pronunciación del español. Los instructores se han encontrado en la difícil tesitura de tratar de encontrar el tiempo necesario para presentar y practicar este aspecto de la L2 mientras cubren un plan de estudios ya establecido por la institución para la que trabajan centrándose, en muchas ocasiones, en vocabulario y gramática. Además, estos profesores destacan que es difícil decidir qué aspectos de la pronun-

ciación deben trabajar y en qué orden hacerlo (producción de segmentos, por ejemplo, pronunciación de “rr”, o de suprasegmentos, por ejemplo, aprender a producir correctamente el acento léxico que diferencia ‘canto’ y ‘cantó’, etc.) (Darcy, Ewert y Lidster, 2012; Foote, Holtby y Derwing, 2012; Baker, 2014; Hendermson *et al.*, 2015).

El principal problema que existe en la actualidad es que los profesores de idiomas no cuentan con los recursos y herramientas necesarios para determinar cómo abordar la tarea de enseñar la pronunciación en sus clases. En esta revisión de la literatura, vamos a tratar de exponer cuál es el estado actual de la cuestión en este campo (centrándonos en distintas lenguas y metodologías aplicables al aula de español L2/LE) y comentar las distintas propuestas sobre cómo presentar y practicar la pronunciación en el aula, a la vez que se discuten algunos de los aspectos que todavía quedan por investigar en el campo.

**2. ESTADO DE LA CUESTIÓN****2.1. BENEFICIOS DE LA ENSEÑANZA  
DE LA PRONUNCIACIÓN**

Son muchos los investigadores que han demostrado la importancia de integrar la enseñanza de la pronunciación en el currículo de idiomas en todos los niveles y en cada lección (Burgess y Spencer, 2000; Darcy, Ewert y Lidster, 2012; Sicola y Darcy, 2015; Zielinski y Yates, 2014). No solo los investigadores hablan de la importancia de integrar la enseñanza de la pronunciación en el aula, sino que los estudios más recientes en el campo también apuntan a que la instrucción de la pronunciación es efectiva para estudiantes de diferentes niveles de competencia y experiencia con la L2 (Saito, 2012; Lee, Jang y Plonsky, 2015; Thomson y Derwing, 2015).

Mejorar la pronunciación de los estudiantes tiene un efecto directo en su vida diaria, puesto

---

que se ha demostrado que mejora su autoestima, lo que conlleva una mejora en sus pronósticos de aprendizaje (Marinova-Todd, Marshall y Snow, 2000; Bernaus, Masgoret, Gardner y Reyes, 2004; Gatbonton, Trofimovich y Magid, 2005). Sin embargo, los beneficios de una pronunciación más precisa llegan más allá del ámbito pedagógico, ya que se ha demostrado que influye a la hora de tomar decisiones en el ámbito social (para una revisión detallada, Lippi-Green, 2001) y laboral (Gluszek y Dovidio, 2010; Hosoda y Stone-Romero, 2010; Huang, Frideger y Pearce, 2013) e incluso ayuda a mejorar la tecnología de reconocimiento de voz (Benzeghiba *et al.*, 2007).

Estas afirmaciones vienen respaldadas por los resultados que se han obtenido en estudios de laboratorios de fonética. Muchos de los estudios que utilizan la metodología del entrenamiento fonético de alta variabilidad (es decir, utilizando metodologías que obligan a los participantes a escuchar y familiarizarse con muchos ejemplos del sonido que tienen que aprender mediante uso de grabaciones de distintos hablantes, con el sonido presente en distintos contextos dentro de la palabra, etc.) evidencian los beneficios que obtienen los estudiantes de una L2, tanto en percepción como en producción, después de recibir el entrenamiento (Lively, Logan y Pisoni, 1993; Iverson, Pinet y Evans, 2012; Thomson, 2012; Cebrian y Carlet, 2014). Todo esto viene a apoyar la opinión de que la fosilización en la pronunciación de los hablantes de segundas lenguas no es final e inalterable, sino que es posible modificar la pronunciación incluso después de que el período crítico haya pasado (Derwing y Munro, 2014). Sin embargo, todavía continúa abierta la pregunta sobre cómo debería enseñarse la pronunciación dentro del aula de L2.

## 2.2. CÓMO ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN

Desde el punto de vista de la docencia, se sigue debatiendo sobre qué es exactamente lo que debe enseñarse en el aula. Por un lado, se ha propuesto la teoría de que la instrucción de la pronunciación de una L2 debe centrarse

en desarrollar las habilidades de los estudiantes (su precisión) para lograr niveles más altos de comprensión (Levis, 2005; Saito, 2011; Derwing y Munro, 2015), en lugar de centrarse en erradicar completamente el acento foráneo del estudiante.

Por otra parte, la mayoría de los estudios sugieren que el desarrollo de la pronunciación en una L2 se debe principalmente a un enfoque en la forma fonética en sí (es decir, presentarla de forma explícita), lo que puede incluir presentar al alumno con ejemplos de malas pronunciaciones (Saito, 2015). Los beneficios se manifiestan independientemente del enfoque pedagógico empleado en el estudio. Por ejemplo, se han observado beneficios tanto en estudios que proporcionan a los estudiantes instrucciones explícitas (Derwing, Munro y Wiebe, 1998; Gordon, Darcy y Ewert, 2013; Kissling, 2013; Saito, 2013) como en aquellos que presentan la forma fonética sin instrucción explícita, dentro del enfoque comunicativo (Park, 2000; Saito, 2015). Todos estos estudios apuntan a dos aspectos importantes: 1) la enseñanza de la pronunciación es efectiva para evitar, dentro de lo posible, la fosilización en la pronunciación de los estudiantes y 2) parece ser necesario enfocar la atención en la forma fonética para que el estudiante pueda desarrollar y mejorar su pronunciación.

La regla básica que se podría seguir es que el estudiante debe darse cuenta (*notice*) (Schmidt, 1990) de las propiedades de la forma fonética para poder procesarla y producirla. Esto, en sí, ya supone un pequeño problema, porque desarrollar la conciencia fonológica de los estudiantes en una L2 es mucho más difícil que hacerles notar diferencias en gramática o léxico (Kivisto de Souza, 2015), pero aun así es imprescindible conseguirlo (Schmidt, 1990, 1995, 2012). Por suerte, se ha demostrado que se puede mejorar la capacidad de atención a la pronunciación de los estudiantes de L2 mediante diversas técnicas de instrucción, como la instrucción basada en el procesamiento (VanPatten, 2002), el realzar la forma en el *input* (Sharwood Smith, 1993) o la atención a la forma (Long, 1991; Doughty y Williams, 1998). Sin embargo, poco se sabe a estas

---

alturas sobre el papel de dirigir la atención de los estudiantes hacia una forma fonética dada fuera de los estudios realizados en laboratorios de fonética. Una consideración metodológica importante que futuros investigadores deben tomar en consideración es cómo integrar la atención a la forma fonética en un enfoque puramente comunicativo.

### 2.3. DIFICULTADES A LA HORA DE ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN

Desde el punto de vista de la investigación y la docencia, factores tales como el correcto diseño y manipulación de las tareas presentan desafíos muy específicos para entender el aprendizaje de la pronunciación de una L2. Los estudios más actuales en este campo han explorado el papel de la complejidad cognitiva de las tareas (Solon, Long y Gurzynski-Weiss, 2017), el papel de las reformulaciones (*recasts*) (Parlak y Ziegler, 2017), los efectos de la instrucción centrada en la forma (McKinnon, 2017), así como la repetición de las tareas (Jung, Kim y Murphy, 2017). Estos estudios sugieren que el enfoque explícito en diferentes aspectos de la pronunciación (vocales, acento léxico, prosodia de las oraciones, etc.) tiene el potencial de mejorar la precisión, respaldando así los resultados obtenidos en otros estudios experimentales (Munro, 1993; Henriksen, Geeslin y Willis, 2010; Saito y Lyster, 2012a, 2012b; Saito, 2013).

Sin embargo, queda mucho por explorar antes de poder establecer una correcta metodología que aporte beneficios para el aprendizaje de la pronunciación en estudiantes de L2 mientras se sigue mejorando su gramática y su léxico. Por ejemplo, en el apartado anterior se mencionaba la importancia del *input*, incluyendo ejemplos de *input* producido incorrectamente para ayudar en el proceso de enfocar la atención en la forma fonética (Saito, 2015). Sin embargo, la importancia del *input* que se le presente al estudiante puede ser muy relevante, puesto que hacerles trabajar solo con ejemplos de *input* imperfecto (por ejemplo, el producido por sus compañeros de clase) puede causar que los estudiantes presten aten-

ción y aprendan una pronunciación incorrecta. No solo el papel del *input* necesita estudiarse más en detalle, sino también la importancia de la lengua materna (L1) y su sistema fonético y fonológico. Muchos estudios han establecido un enlace directo entre la fonología de la L1 y los errores que los aprendices cometen en ELE/L2 (por ejemplo, Cobb y Simonet, 2015; Aronsson, 2016; Jódar-Sánchez, 2016). Sin embargo, hasta la fecha, nadie ha explorado la mejor manera de utilizar estas diferencias/similitudes entre las lenguas de una forma pedagógica.

### 3. CONCLUSIONES

La necesidad de incluir tareas y actividades que ayuden a mejorar la pronunciación es algo imprescindible y, como demuestran los estudios reseñados en este artículo, las tareas que presentan los aspectos fonéticos de forma explícita parecen producir un claro efecto en la mejora de la pronunciación de la L2. Sin embargo, el campo de la pedagogía de la pronunciación aún carece de investigaciones sistemáticas sobre el tipo de actividades que dirigen eficazmente la atención de los alumnos hacia la forma fonética dentro de una propuesta comunicativa. Todavía se desconocen cuáles son los principales factores que pueden hacer que ciertas tareas sean efectivas para modificar la pronunciación de los estudiantes. Para ello, serían necesarios muchos más estudios que exploren distintas técnicas de instrucción, distintas tareas, distintos aspectos de la pronunciación y distintas combinaciones de lenguas (Mora y Levkina, 2017). Uno de los aspectos que permanecen sin explorar y requieren una investigación empírica es cómo conciliar la necesidad de hacer que los elementos de la pronunciación sean esenciales para las tareas durante la interacción comunicativa y al mismo tiempo proporcionar a los alumnos una cantidad justa de *input* y oportunidades para producir *output* de la forma fonética.

Otro aspecto importante del diseño de tareas es la fuente del *input* que recibirán los estudiantes. En interacciones comunicativas entre pares, el *input* fonético que los alumnos obtienen de

---

sus compañeros es probable que tenga un fuerte acento, especialmente en los niveles iniciales. Por lo tanto, es importante tener en cuenta la necesidad de incluir actividades en el aula que expongan a los alumnos a fuentes de audio auténticas, sin que alteren la comunicación entre los estudiantes. Esto sigue siendo un desafío en el diseño de tareas, pero ciertamente es posible (como en el ejemplo propuesto por Solon *et al.* [2017] en el que se podrían incluir grabaciones nativas de los nombres de las calles en el mapa para que los estudiantes pudieran escucharlos al seleccionarlos con el cursor).

Uno de los aspectos más importantes es cómo conseguir que los alumnos presten atención a las diferencias fonológicas entre su L1 y la L2 cuando las diferencias en gramática y léxico son mucho más evidentes (sobre todo en los niveles iniciales). En contextos de aprendizaje con aulas mixtas (diferentes L1s), la conciencia de las diferencias en la forma fonética se puede mejorar emparejando alumnos de diferentes L1 en tareas interactivas. En la actualidad, el uso de tareas interactivas basadas en video puede ser una excelente herramienta para aumentar el conocimiento de los errores de pronunciación (Saito y Akiyama, 2017).

Para concluir esta revisión bibliográfica, me gustaría enfatizar cómo la investigación sobre el papel de las tareas en el desarrollo de la pronunciación L2 es una prometedora vía de investigación que contribuirá a crear métodos más efectivos para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

MARÍA TERESA MARTÍNEZ GARCÍA  
Hankuk University of Foreign Studies,  
Seúl, Corea del Sur  
[mtmg87@gmail.com](mailto:mtmg87@gmail.com)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ARONSSON, B. (2016). "Core prosodic features for the teaching of Spanish prosody to speakers of Swedish". *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 44-56.
- BAKER, A. (2014). "Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions". *TESOL Quarterly*, 48, 136-163.
- BENZEGHIBA, M., DE MORI, R., DEROO, O., DUPONT, S., ERBES, T., JOUVET, D. y WELLEKENS, C. (2007). "Automatic speech recognition and speech variability: A review". *Speech Communication*, 49, 763-786. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2007.02.006>.
- BERNAUS, M., MASGORET, A.-M., GARDNER, R. C. y REYES, E. (2004). "Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms". *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89. <https://doi.org/10.1080/14790710408668180>.
- BURGESS, J. y SPENCER, S. (2000). "Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education". *System*, 28, 191-215.
- CEBRIAN, J. y CARLET, A. (2014). "Second-language learners' identification of target-language phonemes: A short-term phonetic training study". *Canadian Modern Language Review*, 70, 474-499.
- COBB, K. y SIMONET, M. (2015). "Adult second language learning of Spanish vowels". *Hispania*, 1, 47-60.
- DARCY, I., EWERT, D. y LIDSTER, R. (2012). "Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teachers' pronunciation toolbox". En J. Levis y K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, (pp. 93-108). Ames, IA: Iowa State University.
- DERWING, T. M. y MUNRO, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Ámsterdam: John Benjamins.



- DERWING, T. y MUNRO, M. J. (2014). "Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation". En L. Grant *et al.* (Eds.), *Pronunciation myths: applying second language research to classroom teaching* (pp. 34–55). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- DERWING, T. M., MUNRO, M. J. y WIEBE, G. (1998). "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction". *Language Learning*, 48, 393–410.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOOTE, J. A., HOLTBY, A. K. y DERWING, T. M. (2012). "Survey of the Teaching of Pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010". *TESOL Canada Journal*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>.
- GATBONTON, E., TROFIMOVICH, P. y MAGID, M. (2005). "Learners' Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation". *TESOL Quarterly*, 39(3), 489–511. <https://doi.org/10.2307/3588491>.
- GLUSZEK, A. y DOVIDIO, J. F. (2010). "Speaking with a nonnative accent: Perceptions of bias, communication difficulties, and belonging in the United States". *Journal of Language and Social Psychology*, 29(2), 224–234. <https://doi.org/10.1177/0261927X09359590>.
- GORDON, J., DARCY, I. y EWERT, D. (2013). "Pronunciation teaching and learning: Effects of explicit phonetic instruction in the L2 classroom". En J. Levis y K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 194–206). Ames, IA: Iowa State University.
- HENDERSON, A., CURNICK, L., FROST, D., KAUTZCH, A., KIRKOVA-NASKOVA, A., LEVEY, D., y WANIEK-KLIMCZAK, E. (2015). "The English pronunciation teaching in Europe survey: Factors inside and outside the classroom". En J. A. Mompean y J. Fouz (Eds.), *Investigating English pronunciation: Trends and directions* (pp. 1–345). Londres: Palgrave-Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137509437>.
- HENRIKSEN, N. C., GEESLIN, K. L. y WILLIS, E. W. (2010). "The development of L2 Spanish intonation during a study abroad immersion program in León, Spain: Global contours and final boundary movements". *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 3, 113–162.
- HOSODA, M. y STONE-ROMERO, E. (2010). "The effects of foreign accents on employment-related decisions". *Journal of Managerial Psychology*, 25(2), 113–132. <https://doi.org/10.1108/02683941011019339>.
- HUANG, L., FRIDEGER, M. y PEARCE, J. L. (2013). "Political skill: Explaining the effects of non-native accent on managerial hiring and entrepreneurial investment decisions". *Journal of Applied Psychology*, 98(6), 1005–1017. <https://doi.org/10.1037/a0034125>.
- IVERSON, P., PINET, M. y EVANS, B. G. (2012). "Auditory training for experienced and inexperienced second-language learners: Native French speakers learning English vowels". *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 145–160. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000300>.
- JÓDAR-SÁNCHEZ, J. A. (2016). "L2 Spanish intonation for Finnish speakers". *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 15–30.
- JUNG, Y., KIM, Y. y MURPHY, J. (2017). "The role of task repetition in learning word-stress patterns through auditory priming tasks". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 319–346. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000031>.
- KISSLING, E. M. (2013). "Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners?". *Modern Language Journal*, 97(3), 720–744. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12029.x>.
- KIVISTO-DE SOUZA, H. (2015). *Phonological awareness and pronunciation in a second language*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LEE, J., JANG, J. y PLONSKY, L. (2015). "The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis". *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>.
- LEVIS, J. M. (2005). "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teach-

- ing". *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377. <https://doi.org/10.2307/3588485>.
- LIPPI-GREEN, R. (2001). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. Londres y Nueva York: Routledge. Recuperado de: <http://rosinalippi.com/portfolio/docs/EWA-Intro.pdf>.
- LIVELY, S. E., LOGAN, J. S. y PISONI, D. B. (1993). "Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: II. The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories". *Journal of the Acoustical Society of America*, 94, 1242–1255.
- LONG, M. H. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Ámsterdam: John Benjamins.
- MARINOVA-TODD, S. H., MARSHALL, D. B. y SNOW, C. E. (2000). "Three misconceptions about age and L2 learning". *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34. <https://doi.org/10.2307/3588095>.
- 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.
- McKINNON, S. (2017). "TBLT instructional effects on tonal alignment and pitch range in L2 Spanish imperatives versus declaratives". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 287–317. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000267>.
- MORA, J. C. y LEVKINA, M. (2017). "Task-based pronunciation teaching and research: Key issues and future directions". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 381–399. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000183>.
- MUNRO, M. J. (1993). "Production of English vowels by native speakers of Arabic: Acoustic measurements and accentedness ratings". *Language and Speech*, 36, 39–66.
- PARK, J. K. (2000). *The effects of forms and meaning-focused instruction on ESL learners' phonological acquisition*. [Tesis doctoral]. Filadelfia, PA: University of Pennsylvania.
- PARLAK, Ö. y ZIEGLER, N. (2017). "The impact of recasts on the development of primary stress in a synchronous computer-mediated environment". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 257–285. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000310>.
- SAITO, K. (2011). "Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology". *Language Awareness*, 20(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540326>.
- SAITO, K. (2012). "Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies". *TESOL Quarterly*, 46(4), 842–854. <https://doi.org/10.1002/tesq.67>.
- SAITO, K. (2013). "The acquisitional value of recasts in instructed second language speech learning: Teaching the perception and production of English /r/ to adult Japanese learners". *Language Learning*, 63(3), 499–529. <https://doi.org/10.1111/lang.12015>.
- SAITO, K. (2015). "Communicative focus on L2 phonetic form: Teaching Japanese learners to perceive and produce English /r/ without explicit instruction". *Applied Psycholinguistics*, 36, 377–409.
- 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>.
- SAITO, K. y LYSTER, R. (2012a). "Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /r/ by Japanese learners of English". *Language Learning*, 62(2), 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>.
- SAITO, K. y LYSTER, R. (2012b). "Investigating the pedagogical potential of recasts for L2 vowel acquisition". *TESOL Quarterly*, 46(2), 387–398. <https://doi.org/10.1002/tesq.25>.
- SCHMIDT, R. W. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Language Learning*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.

- 
- SCHMIDT, R. (1995). "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning". *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 9, 1-63.
- SCHMIDT, R. (2012). "Attention". En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- SHARWOOD SMITH, M. (1993). "Input enhancement in instructed SLA". *Studies in Second Language Acquisition*, 15(02), 165. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011943>.
- SICOLA, L. y DARCY, I. (2015). "Integrating pronunciation into the language classroom". En M. Reed y J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 467-483). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- SOLON, M., LONG, A. Y. y GURZYNSKI-WEISS, L. (2017). "Task complexity, language-related episodes, and production of L2 Spanish vowels". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 347-380. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000425>.
- THOMSON, R. (2012). "Improving L2 listeners' perception of English vowels: A computer-mediated approach". *Language Learning*, 62, 1231-1258.
- THOMSON, R. I. y DERWING, T. M. (2015). "The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review". *Applied Linguistics*, 36(3), 326-344. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>.
- VANPATTEN, B. (2002). "Processing instruction: An update". *Language Learning*, 52, 755-803.
- ZIELINSKI, B. y YATES, L. (2014). "Pronunciation instruction is not appropriate for beginning-level learners". En L. Grant (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 56-79). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.



Elizabete Kleinberga, *Letonia*

**THE LANGUAGE MAGICIAN:  
JUGAR Y EVALUAR SIN MIEDO**

---

**BIODATA:**

Concha Julián-de Vega es doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla, profesora externa en el Máster Oficial de Enseñanza Bilingüe en la Universidad Pablo de Olavide y miembro del grupo de investigación ReALL (Investigación sobre factores afectivos en el aprendizaje de lenguas) de la Universidad de Huelva. Colabora con el Instituto Cervantes en cursos y materiales para el profesorado de ELE. Desde el 2015 es asesora técnica docente en el exterior en la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda, donde ejerce funciones de asesoramiento y de formación del profesorado que imparte español como lengua extranjera.

.....

**I. INTRODUCCIÓN**

Durante los últimos años se ha extendido y debatido la idea del valor de la gamificación, definida como “el uso de los elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos” (Herrera, 2017, p. 5), en contextos escolares. Hay autores que han ido más allá y han reconceptualizado esta definición como el despliegue de un sistema pedagógico alternativo, desarrollado y mejorado por el juego en contextos en los que no se utiliza el juego. Es decir, la gamificación vendría a ser una forma de entrenamiento pedagógico alternativo basado en técnicas usadas y heredadas del juego (Tulloch, 2014, p. 11). Enfatiza Tulloch (2014) que si trasladamos esta idea de entrenamiento pedagógico al uso de los juegos de ordenador en contextos educativos encontramos que el alumnado, mientras juega, puede aprender y practicar destrezas relacionadas con competencias que luego transferirá a sus vivencias

personales y profesionales en la vida real. Las investigaciones en este campo afirman el potencial que los juegos digitales bien diseñados presentan en contextos educativos (Gee, 2003; Shute, 2011; Caballero-Hernández, Palomo-Duarte y Doderó, 2017; Shute, Ke y Wang, 2017) considerándolos como herramientas digitales que proporcionan retroalimentación inmediata, contextos significativos, transferencias de habilidades, interacción y motivación en el aula en diferentes situaciones. En lo que respecta al aprendizaje de lenguas, los juegos pueden facilitar una base enriquecedora para potenciar las diferentes destrezas de la competencia comunicativa y, a la vez, pueden ser herramientas de evaluación del alumnado (Thorne, Black y Sykes, 2009). Siguiendo esta idea, Caballero-Hernández (2017) reclama el uso pedagógico de un tipo de evaluación que se puede llevar a cabo con estos medios digitales: la evaluación silenciosa o, en palabras de Shute (2011), *stealth assesment*, llamada así porque al alumnado se le evalúa mientras juega, sin que se dé cuenta, al ir recolectando los datos de todos los lugares virtuales visitados durante la historia que presenta el videojuego y sin interrumpir la experiencia del jugador.

Dentro de este marco conceptual se ha desarrollado el proyecto europeo *The Language Magician* (TLM), un juego de ordenador diseñado para evaluar silenciosamente las destrezas lingüísticas del alumnado de primaria que está aprendiendo lenguas extranjeras, entre ellas el español. El juego es el producto final de un proyecto que se ha desarrollado durante tres años bajo el patrocinio del programa europeo Erasmus+, dentro de la acción *Key Action 2* (KA2). En la página web <https://www.thelanguagemagician.net/es/> se puede acceder a toda la información y los productos finales (videojuego, tráiler, tutorial, guía rápida, vídeo de la canción, recursos didácticos y demo en diferentes idiomas). El proyecto ha sido llevado a cabo por diez

---

socios de cuatro países, Alemania, España, Italia y Reino Unido, todos ellos expertos en educación y en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las instituciones socias han sido las siguientes: Goethe-Institut en Londres, entidad coordinadora del proyecto, Association for Language Learning (Reino Unido), Centro del Profesorado Tenerife Norte (España), Consejería de Educación de la Rioja (España), Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda (Ministerio de Educación y Formación Profesional, España), Universidad de Westminster (Reino Unido), Universidad de Reading (Reino Unido), Universidad de Leipzig (Alemania), Universidad para Extranjeros de Perugia (Italia) y Universidad para Extranjeros de Siena (Italia).

## 2. OBJETIVOS

TLM es un videojuego en línea para estudiantes de educación primaria que están aprendiendo una lengua extranjera. Las instrucciones del juego, la narración de la trama y las tareas lingüísticas de evaluación están disponibles en alemán, español, francés, inglés e italiano. Por tanto, el profesorado de primaria que desee utilizarlo podrá elegir una lengua para las instrucciones y la trama, y otra lengua para el juego. Hay que aclarar que con este juego no se ha querido elaborar una herramienta que evalúe lo enseñado en clase, sino lo que el alumnado de primaria puede hacer con la lengua extranjera en un momento dado. Por tanto, TLM es una herramienta de evaluación diagnóstica que no solo evalúa el aprendizaje formal, sino también el informal, esto es, la lengua que el alumnado haya podido aprender fuera del aula. Además, el juego se ha diseñado como una herramienta para la evaluación formativa con el propósito de que el profesorado tenga la posibilidad de poder contrastar el progreso de las destrezas adquiridas en momentos diferentes del curso escolar, si así lo estima conveniente. Las tareas lingüísticas que se presentan durante el juego están basadas en los estándares de aprendizaje de los sistemas educativos de los países implicados y del *Marco*

*común europeo de referencia para las lenguas* (2001), concretamente de los niveles A1 y A2. En este sentido, es una evaluación procesual (Flynn, 2008), basada en la realización de tareas que el alumnado va resolviendo según juega, como se ha dicho antes, dentro del marco de la evaluación silenciosa o *stealth assessment*.

En esta propuesta nos centraremos en el español como lengua extranjera en el contexto de educación primaria del Reino Unido y se describirán los pasos necesarios para utilizar esta herramienta de evaluación. En cuanto a los resultados de esta experiencia, los datos que se obtuvieron durante el pilotaje del juego, en el que participaron 14 profesores de español en escuelas públicas de Londres y 540 estudiantes de primaria de ELE, sirvieron para realizar cambios en la duración del juego, el tipo de tareas y su distribución. En primer lugar, se observó que el juego era demasiado largo para las sesiones de clase de primaria que variaban desde 30 minutos (Reino Unido) a 50 o 60 minutos (en el resto de los países participantes). Por tanto, se llegó al acuerdo de que la duración del juego fuera de 35 minutos. Para ello, se redujo el número de tareas que tenía que realizar el alumnado. Otro de los problemas encontrados fue que las tareas para la evaluación de la producción escrita resultaban complejas por la falta de homogeneidad en la enseñanza de la escritura en los países implicados (ya que los alumnos de primaria aprenden a escribir a diferentes edades). Por tanto, las tareas escritas que en una primera versión del juego estaban en el nivel 4 se cambiaron al nivel 5, el último del juego. Así, el alumnado que aún no tenía suficiente práctica en la producción escrita podía avanzar en el juego con mayor número de aciertos casi hasta el final, con lo que se prevenía la desmotivación por causa del tipo de tareas.

## 3. DESCRIPCIÓN DEL VIDEOJUEGO:

### LA TRAMA, LOS NIVELES Y LA EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

La historia que se narra en el videojuego es la de un mago malvado que vive solo en una torre y ha



convertido a los animales de una granja cercana en llamadores de puertas. Todos están prisioneros en la torre. El alumnado se convierte en aprendiz de mago y, a través de un avatar customizado (Figura 1), tiene que salvar a los animales devolviéndoles su forma animal según resuelve las tareas lingüísticas que cubren las destrezas de comprensión y expresión escrita, así como de comprensión oral.



Figura 1. Pantalla de un momento de la narración en inglés como lengua de escolarización.

El juego dura 35 minutos y no se puede pausar. Se han desarrollado dos niveles, dependiendo del número total de horas de formación en lengua extranjera que el alumnado haya recibido en la escuela. Para el nivel 1 (A1) se han calculado entre 50 y 70 horas de aprendizaje de la materia de lengua extranjera y para el nivel 2 (A2), entre 70 y 100 horas. De esta manera, el docente puede decidir qué nivel es el más apropiado para su alumnado. Como se ha comentado antes, las horas de impartición de una lengua extranjera varían considerablemente en los sistemas educativos en la etapa de primaria de un país a otro. Cada uno de los niveles 1 (A1) y 2 (A2) se subdividen en subniveles que se corresponden con los pisos de la torre, utilizados para gradar las tareas lingüísticas (ver Figura 2): en el primer piso se evalúa la comprensión oral; en el segundo se evalúa la comprensión oral y escrita mediante tareas más complejas; en el tercer piso se evalúa la comprensión escrita; en el cuarto piso se mezclan comprensión y expresión oral y escrita y en el quinto, el subnivel de mayor dificultad, solo se

incluyen tareas de expresión escrita. Las tareas en los dos niveles del juego presentan diferentes posibilidades, al mezclarse aleatoriamente cada vez que se juega. El profesor cuenta con un panel de control donde puede ir viendo el progreso de cada uno de los estudiantes en tiempo real y por destrezas.



5º: Expresión escrita

4º: Comprensión y expresión orales

3º: Comprensión escrita

2º: Comprensión oral y escrita

1º: Comprensión oral

Figura 2. Destrezas por pisos dentro del videojuego *The Language Magician*.

Uno de los escollos que encontró el proyecto fue la evaluación de la expresión oral a través de herramientas virtuales. La financiación del proyecto era insuficiente para el diseño de estas herramientas por lo que se optó por la elaboración de un paquete de actividades adicionales que se pudiera descargar para la práctica y evaluación de las destrezas orales del alumnado ([https://www.thelanguagemagician.net/wp-content/uploads/2018/05/Speaking-Module-final\\_ENG.pdf](https://www.thelanguagemagician.net/wp-content/uploads/2018/05/Speaking-Module-final_ENG.pdf)). Al tratarse de un proyecto subvencionado dentro del marco del programa europeo Erasmus+, los profesores pueden descargar el juego y todo el material adicional sin coste alguno.

## 4. PROCEDIMIENTO

### 4.1. REQUERIMIENTOS PREVIOS

La aplicación solo es descargable por docentes. Previamente, el profesorado debe ir al enlace <https://teacher.thelanguagemagician.net> para registrarse y solicitar un código de acceso a la aplicación que suele tardar 24 horas. Los requerimientos técnicos para cada uno de los alumnos son acceso a internet, tabletas u ordenadores de sobremesa o portátiles (el juego solo es accesible para ordenadores o tabletas) y auriculares. Una vez que se obtiene el código, la aplicación se puede descargar desde el mismo enlace (para Google Chrome o Firefox en ordenadores con Windows /OSX). El enlace para descargar la aplicación es:

- Para iPads <https://itunes.apple.com/us/app/the-language-magician/id1138009452?mt=8>.
- Para tabletas Android <https://play.google.com/store/apps/details?id=at.ovos.thelanguagemagician&hl=es>.

El profesor accede al panel de control (Figura 3) desde el que controla el acceso al juego y desde el que observa el progreso del alumnado, es decir, desde el que va a poder identificar los aciertos o fallos de cada una de las tareas lingüísticas que se presentan mientras juegan. Debe elegir el nivel del juego, 1 o 2, y rellenar los datos de su alumnado, con sus nombres o alias, para poder identificar los resultados que se podrán descargar en una hoja de datos al finalizar la sesión. También debe rellenar la fecha de nacimiento y las horas de impartición académica de lengua extranjera que ha recibido cada alumno hasta la fecha. Estas circunstancias que pueden ser significativas a la hora del tratamiento final de los datos, ya que, como se apunta más arriba, los centros en ciertos países, como Reino Unido, en lugar de presentar un horario fijo establecido por normativa educativa, tienen flexibilidad de horarios en lo que respecta a la impartición de la materia de lenguas extranjeras en primaria, variando desde 30 minutos a una hora y media

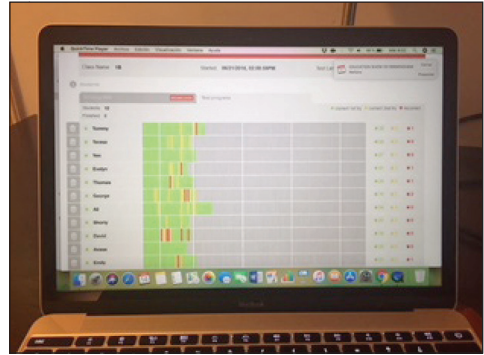


Figura 3. Panel de control del profesorado.

### 4.2. DURANTE EL JUEGO

Una vez que el profesor entra en la sesión, debe elegir la lengua extranjera en la que se va a realizar el test, en este caso el español, y la lengua en la que desea que aparezcan las instrucciones y la narración de la historia (Figura 4).

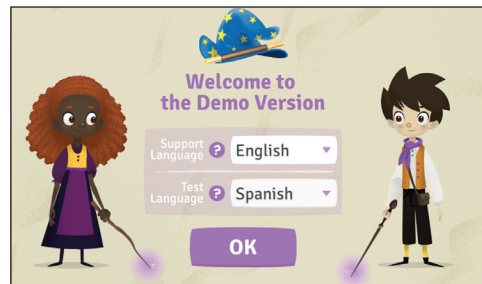


Figura 4. Pantalla de la elección de la lengua de trabajo y de la de apoyo.

Una vez hecho esto puede darle acceso al juego al alumnado. En primer lugar, tendrán que introducir el código de la sesión y el nombre que se les haya asignado. Acto seguido aparecerá un avatar que pueden customizar (color de pelo, color de piel, tipo de vestimenta) (Figura 5). Con su avatar irán resolviendo las tareas lingüísticas y ayudando a recuperar su aspecto físico a los animales. Es recomendable que cada estudiante disponga de auriculares para que el sonido no interfiera en el progreso de cada uno de los participantes durante el juego.

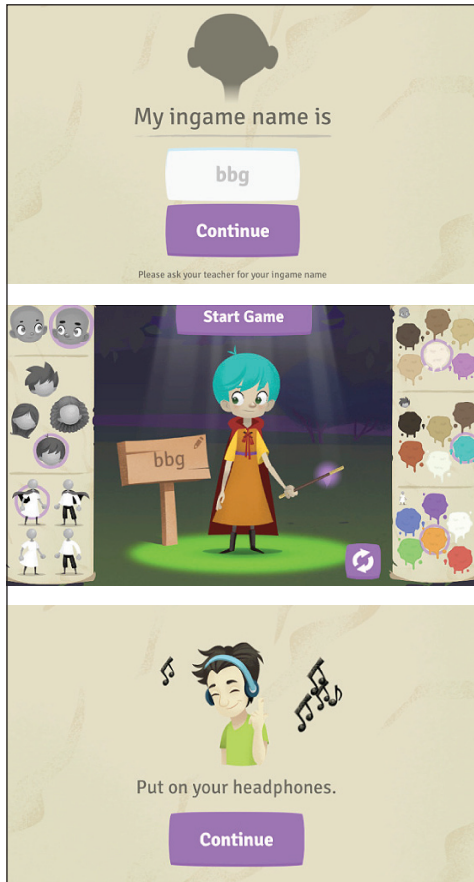


Figura 5. Pantallas previas al comienzo del juego.

Cuando todo el alumnado termina con la preparación de su avatar y tiene colocados sus auriculares, el profesor pulsa el botón “empezar” desde la pantalla de control. Como se ha dicho, cada sesión será de 35 minutos y no se puede interrumpir. Se empieza por la narración de la historia y el planteamiento del problema: el malvado mago ha convertido a los animales de la granja en llamadores de puertas y la misión del avatar es ayudarles a recuperar su forma animal. Para ello, el alumno tiene que ir resolviendo tareas lingüísticas. La Figura 5 muestra el tipo de plantillas que se han utilizado para la elaboración de las tareas que aparecen durante la realización del juego:

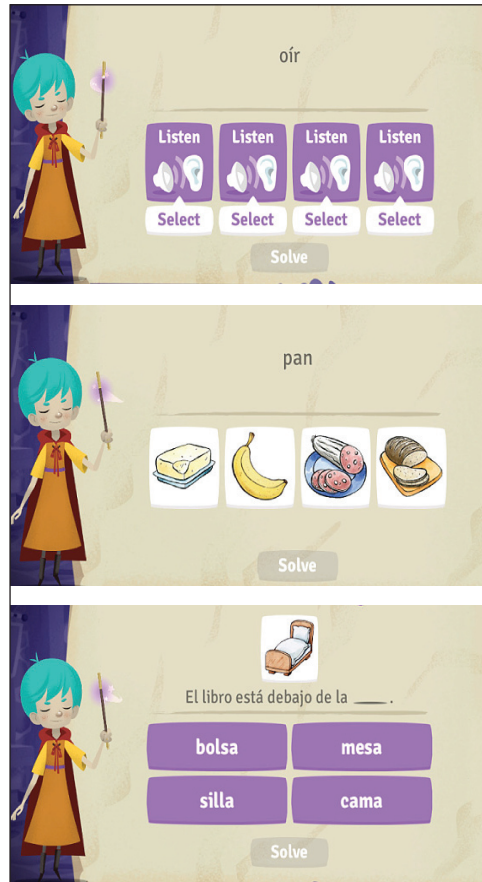


Figura 6. Pantallas con las plantillas para las tareas lingüísticas.

Las tareas lingüísticas se han basado en los estándares de aprendizaje que aparecen tanto en el *Marco europeo de referencia para las lenguas* (2001) en sus niveles A1 y A2, como en aquellos descriptores comunes que concurren en los currículos de lenguas extranjeras de los países participantes (Alemania, España, Italia y Reino Unido). La idea que subyace es la que Martyniuk (2007, p. 7) refleja en lo que respecta a que los estándares y sistemas de evaluación, que estos deben ser herramientas de ayuda más que de control en la enseñanza de lenguas en primaria. Las tareas lingüísticas se diseñaron teniendo en cuenta una progresión, desde lo más sencillo a lo más complejo según va avanzando el juego.

---

El alumnado obtiene retroalimentación después de dos intentos en aquellas tareas en las que se equivoque y se le dirige a la siguiente tarea o planta, bajo la filosofía de que los errores nos ayudan a aprender y son un elemento esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Corder, 1981). En líneas generales las tareas lingüísticas consisten en la presentación de una palabra u oración que los jugadores tienen que leer, oír e identificar, escribir u ordenar en un listado. Los temas recurrentes son la familia, la comida, la ropa, los animales, los números, el tiempo, lugares cotidianos, las partes del cuerpo, las aficiones, los gustos, los sentimientos, los días de la semana, las estaciones o los meses del año. Como se ha comentado antes, la idea es la de evaluación diagnóstica en la que los profesores no preparen la evaluación sobre los temas enseñados durante las sesiones previas de lengua extranjera (aunque, lógicamente, muchos de ellos han sido practicados en el aula), sino que diagnostiquen el nivel del aprendizaje formal y no formal de su alumnado.

#### 4.2. DESPUÉS DEL JUEGO

Al final de la sesión, los alumnos pueden obtener un certificado con los logros de la sesión en tantos por ciento por cada una de las destrezas lingüísticas practicadas. El certificado se puede bajar en formato .pdf y entregarse a los alumnos. El profesor puede descargar también una hoja de datos con los resultados de la sesión, lo que le ayudará a identificar aquellas áreas que necesitan mayor atención y aquellas que, aún sin haberlo trabajado en el aula, el alumnado es capaz de resolver.

#### 5. CONCLUSIONES

La propuesta presentada propone una herramienta para evaluar las destrezas lingüísticas en ELE que el alumnado de primaria ha adquirido en su trayectoria académica y personal. Durante el pilotaje se comprobó que los estudiantes sintieron involucrados y motivados a seguir adelante independientemente de los fallos que

tuvieron durante el desarrollo de la experiencia (Courtney y Graham, 2017). Algunos de los estudiantes comentaron que, aunque fallaron, aprendieron palabras y expresiones nuevas durante el juego. Es decir, nos encontramos ante una herramienta que ayuda a aprender jugando y que fomenta la evaluación formativa y silenciosa. El profesorado, por su parte, encuentra en el juego una forma diferente y útil de evaluar, puesto que aporta datos acerca de los logros de cada estudiante –de manera particular y también colectiva– y permite proporcionar retroalimentación de manera sencilla y rápida. En definitiva, se ha desarrollado una aplicación con potencial didáctico, innovadora y motivadora para la clase de ELE.

CONCHA JULIÁN-DE-VEGA  
Consejería de Educación  
en el Reino Unido e Irlanda, MECD  
[conchjulian@gmail.com](mailto:conchjulian@gmail.com)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- CABALLERO-HERNÁNDEZ, J. A., PALOMO-DUARTE, M. y DODERO, J. M. (2017). "Métodos de evaluación de competencias en *serious games*: estudio y análisis sobre su estado actual". En M. L. Sein-Echaluce Lacleta, Á. Fidalgo Blanco, y F. J. García Peñalvo (Eds.), *La innovación docente como misión del profesorado. Actas del IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2017* (pp. 195-199). Zaragoza: Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. [http://dx.doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001\\_039](http://dx.doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001_039).
- CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COURTNEY, L. y GRAHAM, S. (2017). "Learner motivation and individual differences in language learning". Ponencia presentada en el congreso *The Language Magician*, Universidad para Extranjeros de Siena, julio 2017.
- FLYNN, L. (2008). "In praise of performance-based assessments". *Science and Children*, 45(8), 32-35.
- GEE, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- HERRERA, F. (2017). "Gamificar el aula de español". *Revista de LdeLengua*, 2. Recuperado de: <http://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>.
- MARTYNIUK, W., FLEMING, M. y NOIJONS, J. (2007). *Evaluation and assessment within the domain of language(s) of education*. Praga: Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16805a314e>.
- SHUTE, V. J. (2011). "Stealth assessment in computer-based games to support learning". En S. Tobias y J. D. Fletcher (Eds.), *Computer games and instruction* (pp. 503-524). Cambridge, MA: MIT Press.
- SHUTE, V. J., KE, F. y WANG, L. (2017). "Assessment and adaptation in games". En P. Wouters y H. van Oostendorp (Eds.), *Instructional techniques to facilitate learning and motivation of serious games* (pp. 59-78). Nueva York, NY: Springer.
- THORNE, S. L., BLACK, R. W. y SYKES, J. M. (2009). "Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming". *The Modern Language Journal*, 93(1), 802-821.
- TULLOCH, R. (2014). "Reconceptualising gamification: Play and pedagogy". *Digital Culture and Education*, 6(4), 317-333.





*María del Carmen Méndez Santos, Letonia*



POLIFONÍA DE VOCES EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA. NARRATIVA TRANSMEDIA DE ORIGEN LITERARIO EN LA CLASE DE ELE

---

**BIODATA:**

Marcela Fritzler se dedica a la enseñanza de español como lengua extranjera desde 1995, primero para la Agencia Judía y después para la Universidad Abierta de Tel Aviv. En 1998 se incorporó como profesora colaboradora del Instituto Cervantes de Tel Aviv donde imparte clases en todos los niveles. Es coautora del nuevo método para la enseñanza de español a niños *Lola y Leo* (Difusión) y tiene experiencia como creadora de materiales didácticos sobre narrativa transmedia y literatura para la clase de ELE.

.....

**I. RESUMEN**

El uso de la narrativa transmedia de origen literario en la clase de ELE constituye una experiencia de aprendizaje significativo, en la que la convergencia de medios y recursos posibilita traspasar las fronteras del papel. Los estudiantes pasan de tener un papel más pasivo –como lectores, espectadores<sup>1</sup> y oyentes de textos en la lengua meta– a construir sus propios espacios de interacción dinámicos y reales, convirtiéndose en narradores, escritores y jugadores. El presente trabajo propone integrar la narrativa transmedia de origen literario en la clase de ELE para motivar a los estudiantes-lectores, involucrándolos en las historias leídas, con el objetivo de que puedan elaborar obras originales, combinando diferentes medios y formatos textuales,

---

1. Los términos de espectadores y oyentes son utilizados en la presente propuesta partiendo del concepto que un texto puede ser escrito, visual o audiovisual, siendo posible presentarlo a los estudiantes en todas esas tipologías.

dando lugar a nuevos contenidos y, en definitiva, comunicándose en la lengua meta.

**2. MARCO TEÓRICO:  
LA NARRATIVA TRANSMEDIA**

La creación de narraciones originales transmediáticas permite desarrollar las competencias comunicativas de la lengua ya que los usuarios colaboran en la construcción del relato en el ecosistema de comunicación que las tecnologías generan. Ya en los años 90 se hablaba de narraciones multimediales y la influencia de la hipertextualidad en las audiencias (Kinder, 1991). Una década después, a esta idea se incorporó la convergencia de medios digitales, lo que hoy en día se conoce como *narrativa transmedia*, dando lugar a una nueva forma de comunicación cuyo contenido editorial es capaz de llegar a grandes audiencias a través de múltiples medios.

La paternidad del término *narrativa transmedia* se le adjudica a Henry Jenkins (2003), que lo define como una historia que “se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad” (Jenkins, 2003, p. 101). Posteriormente, Scolari (2013) describe el mismo concepto como “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión” (Scolari, 2013, p. 432). Quizás la definición que mejor consigue resumir el verdadero significado del concepto tal y como se emplea en la presente propuesta didáctica sea la metáfora utilizada por Liuzzi (2015):

(...) la analogía de la orquesta sinfónica es la que mejor le cabe a las Narrativas Transmedia. En ella, cada instrumento puede catalogarse como un medio que desarrolla un fragmento de la obra, una melodía, que puede

ser apreciada de forma individual con toda lógica, pero cobra mayor sentido si se contempla de forma coordinada con los demás instrumentos que la componen.

Del análisis de estas definiciones emerge que la narrativa transmedia invita a los lectores a participar en las historias mediante la integración de las nuevas tecnologías en la narrativa tradicional y el uso de todo el cuerpo en una interacción situada con la historia que involucra a diferentes sentidos, incluso el olfato. Entonces, ¿por qué no emplear estos principios en la enseñanza de una lengua extranjera recurriendo a un texto enriquecido que motive a los estudiantes, permita respetar los diferentes estilos de aprendizaje y los ayude a comunicarse?

### 3. NARRATIVA TRANSMEDIA PARA EL AULA DE ELE

Esta propuesta didáctica se centra en el uso de los proyectos de narrativa transmedia con el objetivo de permitir que los aprendientes creen contenidos mediante el uso y la integración de las nuevas tecnologías. Esta propuesta

se desarrolla a partir de las necesidades de los estudiantes como miembros de la sociedad del conocimiento y la información, sin por ello descuidar el aprendizaje de los contenidos lingüísticos de la lengua meta. En la secuencia didáctica que se presenta a continuación, los componentes léxicos-gramaticales se introducen mediante procesos de comprensión y producción textual (verbal y no verbal), integrando la comprensión de los textos literarios con el aprendizaje de los contenidos lingüísticos. De esta manera se presentan también los elementos sociopragmáticos, adecuados según el nivel de los estudiantes, integrando en el trabajo en el aula la competencia discursiva y la estratégica, que acompañan la realización de cada proyecto de narrativa transmedia.

El objetivo general de esta propuesta didáctica es facilitar y promover el desarrollo de la competencia comunicativa, crítica y digital de los estudiantes de español como segunda lengua mediante la creación de contenidos originales a partir de textos literarios. En la Tabla 1 se detallan los objetivos específicos categorizados en los ámbitos lingüístico, afectivo y digital.

<b>Ámbito lingüístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afianzar la comprensión lectora y auditiva</li> <li>• Ofrecer al estudiante variedad lingüística y riqueza en la tipología de textos</li> <li>• Fortalecer la expresión escrita, en especial la coherencia-cohesión del discurso</li> <li>• Desarrollar la expresión-interacción oral</li> <li>• Lograr mayor competencia sociolingüística y literaria</li> </ul>
<b>Ámbito afectivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover los diferentes estilos de aprendizaje</li> <li>• Fomentar el trabajo colaborativo, la responsabilidad compartida y la creación colectiva</li> <li>• Favorecer la autoestima y la comunicación fluida</li> </ul>
<b>Ámbito digital</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicar al estudiante en desarrollo de su competencia digital como fuente de aprendizaje</li> </ul>

Tabla 1. Objetivos específicos de la propuesta didáctica.

---

## 4. PASOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA

### 4.1. ACTIVIDAD DE PRE-LECTURA

Al cierre de la clase anterior, a modo de introducción, se realiza una actividad de prelectura aprovechando diferentes recursos multimodales como, por ejemplo, imágenes, vídeos o podcast para presentar el vocabulario meta. Esta actividad puede llevarse a cabo de manera individual, en pequeños grupos o como actividad colectiva.

#### Ejemplo de actividad de pre-lectura

**Texto elegido: La continuidad de los parques, de Julio Cortázar (1964)**

Recursos online:

- Visionado de un cortometraje sobre el texto
- Imágenes o fotos extraídos de internet
- Historietas hechas sobre el texto
- La portada del libro
- Unos minutos del audio-libro

A partir de estos recursos es posible crear una lista o unos mapas conceptuales con las unidades léxicas más importantes para facilitar la lectura del texto y promover su interpretación.

### 4.2. LECTURA INDIVIDUAL

Se procede a la lectura del texto escrito. Esta actividad se lleva a cabo como tarea para casa a fin de darle a cada estudiante el tiempo necesario para comprender el texto, buscar palabras y realizar una primera reflexión personal. Con ciertos tipos de textos, dada su extensión o trama, es posible asignar solo unos párrafos o un capítulo, para garantizar la comprensión del mismo o incluso para generar suspenso o curiosidad.

### 4.3. BIOGRAFÍA DEL AUTOR

Ya sea como actividad de prelectura o después de la lectura, se intenta acercar al estudiante a la vida y obra del autor. Sugerimos realizar la

lectura de su biografía, escuchar o ver una entrevista, leer su blog o, si fuera posible, realizar una videoconferencia con el escritor. Las redes sociales y la red nos proporcionan infinidad de recursos para este punto.

### 4.4. ACTIVIDAD DE POST-LECTURA

Se sugiere realizar una actividad de análisis y comprensión del texto elegido que lleve los estudiantes a investigar los personajes, el espacio y el tiempo en que transcurren los hechos, las circunstancias que lo acompañaron e incluso relacionarlo con la vida del escritor. Para este punto se pueden realizar actividades de corte clásico, como por ejemplo completar en casa o en clase una ficha de análisis literario similar a la que se presenta en la Tabla 2.

<b>Título de la obra</b>	
<b>Autor</b>	
<b>Género literario</b>	
<b>Contexto histórico y social</b>	
<b>Espacio</b>	
<b>Personajes</b>	
<b>Hechos importantes</b>	
<b>Mensaje</b>	

Tabla 2. Modelo de ficha de análisis literario.

#### 4.5. NEGOCIACIÓN PARA LA CREACIÓN DE LOS NUEVOS RELATOS

A partir del trabajo de comprensión del texto, los mismos estudiantes decidirán cuáles son los temas conflictivos y los personajes presentes u ocultos en el texto que los movilizan como lectores-espectadores-oyentes. Asimismo, identificarán las situaciones que se podrían cambiar o introducir y el registro y el léxico temático necesario para expresarse.

En esta fase los estudiantes trabajarán de manera individual o en pequeños grupos (Figura 1) para crear el esquema del nuevo texto original nacido la obra o fragmento de obra que leyeron.

Es factible llevar a cabo este paso simplemente tomando notas de las ideas surgidas o participando, por ejemplo, en encuestas como las que permite organizar Facebook (Figura 2). Se cerrará esta actividad mediante una puesta en común resumiendo en la pizarra los puntos o temas a relatar.



Figura 1. Estudiantes completando la fase de negociación de los temas conflictivos.

#### 4.6. CREACIÓN DE RELATOS ORIGINALES

Una vez estén decididos los puntos conflictivos, cada estudiante puede trabajar individualmen-

te en el primer borrador del nuevo relato, es decir, la extensión narrativa, para luego compartirlo en su pequeño grupo de trabajo. Es así que cada miembro participará en la escritura aportando sus ideas y entre todos generarán un texto colaborativo. En esta fase empieza el proceso de narrativa transmedia propiamente dicho, porque los textos nuevos estarán sujetos a la opinión, ampliación y/o corrección de parte de los otros miembros de su grupo mediante la participación en documentos colaborativos utilizando, por ejemplo, Google Drive (Figura 3). Durante la fase de creación de los relatos, es importante destacar el papel de la corrección de los textos ofreciendo pautas para la autocorrección, la revisión entre pares y la reescritura de los textos. Las instrucciones deben ser claras y precisas; además, se recomienda hacer referencia a las fases 1 y 4 relacionadas con el léxico y las estructuras de la lengua y facilitar el acceso a diccionarios, apuntes gramaticales, tablas de conectores, etc. Finalmente, cabe mencionar que la corrección necesita adecuarse al nivel de lengua esperado y que la labor del profesor no es corregir sino ayudar a que los estudiantes se expresen (véase Cassany, 2014).

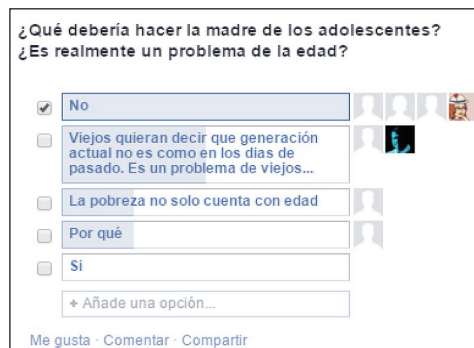


Figura 2. Encuesta realizada en Facebook.

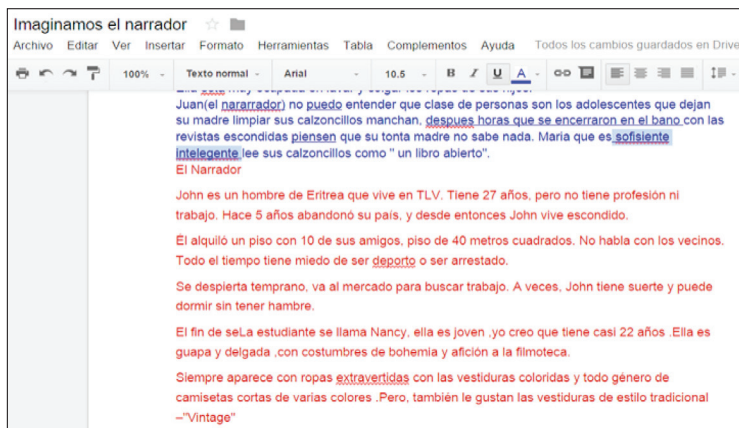


Figura 3. Plataforma de corrección colaborativa online.

#### 4.7. PRESENTACIÓN DEL RELATO

Cuando el grupo ha terminado de redactar su relato, lo presentarán a sus compañeros, a los otros pequeños grupos de clase. Para ello elegirá un artefacto o soporte digital que, según el criterio del grupo, refleje un aspecto importante del texto escrito o ayude a la comprensión por parte de los demás (ver los ejemplos representados en la Figura 4). Estos artefactos pueden ser fotografías, grabaciones, cómics, relatos digitales, aplicaciones que desarrollen avatares, etc.

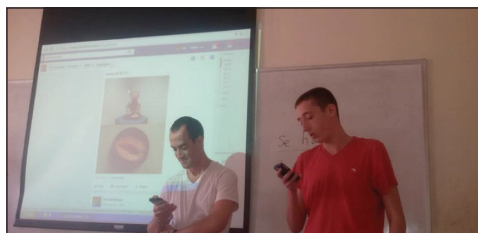


Figura 4. Presentación de los relatos originales creados por los pequeños grupos.

#### 4.8. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CRÍTICA

Al terminar las presentaciones grupales, se aconseja realizar un cierre de la secuencia didáctica para que todos los estudiantes puedan compartir sus opiniones acerca de las extensiones de los relatos creadas por los compañeros. El cierre se puede llevar a cabo como un debate grupal o mediante una breve encuesta, en papel o en línea. En esta fase, los estudiantes están involucrados en la comunicación por lo que el profesor debe priorizar la expresión de las opiniones y el desarrollo de su competencia comunicativa crítica.

#### 4.9. PUBLICACIÓN EN LAS REDES SOCIALES

En este último paso los estudiantes pueden publicar sus trabajos en una red social de su elección, ya sea en un grupo cerrado (como el grupo cerrado de Facebook en la Figura 5) o en un espacio abierto, de acuerdo con el contexto educativo en que se ha implementado esta propuesta didáctica.





Figura 5. Imagen elegida para identificar el grupo de Facebook *Narrativa Transmedia*.

## 5. REFLEXIÓN DOCENTE

La implementación de esta propuesta comenzó en 2013 y se llevó a cabo paulatinamente en todos los niveles de las Aulas Externas del Instituto Cervantes de Tel Aviv. Dichas aulas son sedes anexas con las que el Instituto amplía su oferta educativa en diferentes lugares y en las que se utilizan los mismos programas y libros de la sede central de Tel Aviv. Al encontrarse estas sedes más alejadas, en ocasiones los estudiantes no tienen la posibilidad de hablar de sus experiencias con otros estudiantes del instituto y por eso los docentes buscamos la forma de hacerlo mediante las redes sociales, que se convirtieron en un espacio rico y motivador. Además de permitirles a los estudiantes compartir opiniones y comentarios sobre los libros leídos y leerse entre pares, mediante esta propuesta conseguimos que se sintieran más involucrados con la institución. Es por tal motivo que este proyecto comprende no solo la creación de obras originales dentro de un grupo de clase, sino también en colaboración con otros grupos y en otros contextos y ámbitos de estudios.

Con el transcurso de las clases, la propuesta inicial fue consolidándose y reforzándose mediante la integración de los principios del aprendizaje basado en proyectos. Para ello, cada unidad temática del libro empleado en clase fue la base para un proyecto cuyo eje se sostiene en los contenidos curriculares de cada nivel, en los textos y en la tecnología aplicada al diseño y creación de una narración transmediática.

Las redes sociales y la red representan un ecosistema comunicativo en movimiento a disposición de nuestros estudiantes, un espacio de múltiples discursos desarrollados integrando múltiples sistemas semióticos que acompaña y fortalece nuestra labor en el aula. El desafío entonces consiste en crear una experiencia transmediática rica, que entusiasme a los estudiantes, los lleve a colaborar en la expansión de los relatos y genere una responsabilidad distribuida entre todos, favoreciendo el desarrollo de la expresión escrita y la interacción oral basada en la polifonía de voces del aula.

A modo de cierre quisiera compartir la satisfacción que esta propuesta ha ido brindando tanto a los estudiantes como a los docentes. El aprendizaje de una lengua extranjera por universitarios y adultos en general conlleva como desafío que los estudiantes estén siempre motivados, pero a la vez conserven la confianza en sus posibilidades de aprendizaje. Además, a veces se sienten frustrados al no lograr expresarse en la L2 con la riqueza léxica que poseen en su lengua materna.

Es por todo esto que es importante acercarlos a las obras literarias partiendo de la premisa que existen diferentes formas de lectura, rompiendo la estructura fija de los textos y humanizando los relatos, sin perder la voz del autor. Darles la posibilidad de opinar, crear y compartir en colaboración me ha permitido observar cómo se involucraron con los textos descubriendo la lengua meta más allá del material del libro de clase y pidiéndome leer y trabajar con otros



---

autores que no estaban en mi lista de profesora. En síntesis, pude observar como haciendo aprendieron juntos.

MARCELA FRITZLER  
Instituto Cervantes de Tel Aviv  
Levinsky College of Education  
The Mofet Institute International  
[marcelaf71@gmail.com](mailto:marcelaf71@gmail.com)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- CASSANY, D. (2014). "Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet". *Lenguaje y textos*, 39, 39-47.
- GARDNER, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York, NY: Harper Collins.
- JENKINS, H. (2003). "Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling". *MIT Technology Review*. Recuperado de: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>.
- KINDER, M. (1991). *Playing with power in Movies, television, and video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Los Ángeles, CA: University of California Press.
- LIUZZI, Á. (2015). "El documental interactivo en la era transmedia: de géneros híbridos y nuevos códigos narrativos". *Obra digital*, 8, 105-135. <https://doi.org/10.25029/od.2015.52.8>.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativa transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.



Elizabete Kleinberga, *Letonia*

---

## Entrevista a David Ferrán Priestley

---



DAVID FERRÁN PRIESTLEY es subdirector general de cooperación internacional y promoción exterior educativa en el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Anteriormente, había sido director de las oficinas de Turismo de Cantón y Beijing. Ha trabajado también en el Consejo Superior de Deportes y en la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa. En el plano personal, David nació en Lisburn, Irlanda del Norte, de madre irlandesa y padre español. El bilingüismo fue su hábitat natural en la infancia, aunque pronto dejó paso al trilingüismo, pues a estas dos lenguas se sumó el francés, al llevar a cabo su educación en el liceo francés de Barcelona. Nos recibe en su oficina del Paseo del Prado, centro neurálgico -si se me permite el cliché- de toda una red de oficinas que el Ministerio de Educación de España tiene repartidas por los cinco continentes, desde Los Ángeles a Camberra pasando por Nueva Delhi, Rabat o Beijing.

**JFG.**—David, muchas gracias por recibirnos, somos conscientes de que el tiempo es un bien escaso en un puesto como el tuyo y te agradecemos el tiempo que nos dedicas.

Jesús Fernández González.— Para abrir fuego, mi primera pregunta es doble. Todo el mundo conoce el Instituto Cervantes y está más o menos familiarizado con su papel como embajador de nuestra lengua y nuestras culturas en el exterior. Sin embargo, el papel de la subdirección y del propio Ministerio es quizá menos conocido a pesar de que su alcance es probablemente mayor. ¿A qué se debe este desconocimiento y cómo podrías explicar de manera sintética qué es y qué hace la subdirección?

*DFP.*— Antes de nada, quiero agradeceros a ASELE y a ti personalmente por ofrecerme la oportunidad de acercaros la acción exterior educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Es cierto que nuestra actividad es muy desconocida para la ciudadanía española, e incluso para nuestros docentes, aunque no lo es tanto en los más de 50 países en los que estamos presentes. El trabajo de la red de consejerías de educación en el exterior se centra en promocionar y difundir la lengua y cultura españolas en los diferentes entornos educativos en los que trabaja. Para ello, se han desarrollado varios programas que se adaptan a las necesidades y características de cada país. Estos programas incluyen, entre otros, los conocidos centros docentes de titularidad española en el exterior, las secciones internacionales y las bilingües, y el programa de profesores visitantes y auxiliares de conversación.

**JFG.**— Algunos de los programas que mencionas parecen una excelente salida profesional para profesores de español como lengua extranjera, bien para hacer las primeras armas, bien para desarrollar la carrera profesional ¿Podrías darnos algunos detalles más sobre ellos?

*DFP.*— Sin duda, son excelentes plataformas para los profesores españoles, funcionarios o no, con o sin experiencia, para ampliar sus competencias en plurilingüismo en ambientes multiculturales que luego revierten en el sistema educativo español. Uno de los

---

principales programas es el de profesores visitantes en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido. En la actualidad, las administraciones educativas de estos 3 países mantienen contratados a 1.500 profesores españoles durante un periodo máximo de 3 o 5 años. Estamos trabajando para expandir el programa a otros países, así como para asegurar que se reconozca y valore esta experiencia adquirida por los profesores adscritos a él. Otro programa muy atractivo para los docentes es el de secciones bilingües en el que se incorporan a los sistemas educativos de países de Europa del Este, Rusia y China.

**JFG.** — Estoy seguro de que tienes multitud de anécdotas o de casos concretos de cómo estos programas pueden influir en la vida profesional y quizá hasta personal de sus participantes. ¿Te viene a la mente alguno que pudiera resultar ilustrativo?

*DFP.* — La verdad es que sí. He conocido parejas que se han formado y amistades que se han forjado y reforzado a lo largo de los años en el marco de nuestros programas. Los profesionales del exterior son una pequeña gran familia unidos por la experiencia única de haber formado parte de la acción educativa en el exterior. Un ejemplo es el de unos compañeros cuya amistad les ha llevado a correr maratones y ahora se dedican a viajar por el mundo corriendo cuando no están promocionando la lengua y cultura españolas. Cabe recordar que muchos de nuestros asesores técnicos en el exterior han sido previamente auxiliares de conversación o profesores visitantes. Esa experiencia les ha marcado en sus carreras profesionales y ha facilitado la visión que tienen de nuestra actividad educativa.

**JFG.** — En términos cuantitativos, el programa de auxiliares de conversación extranjeros en España es quizá el más importante. ¿Qué nos puedes decir a nivel general, pero también a nivel más personal sobre este programa? ¿En qué medida puede ayudar a una mejor implantación del inglés (y otras lenguas) en nuestra enseñanza reglada?

*DFP.* — El programa de auxiliares de conversación es uno de nuestros programas estrella por el número de

países, idiomas y personas que involucra. Asimismo, es un ejemplo de buenas prácticas con terceros estados y de coordinación entre el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas. Recibimos 6.500 auxiliares, mayoritariamente de Estados Unidos, pero también de países como Fiji o China. Estamos trabajando para abrir el programa en India, Singapur y en el continente africano. La demanda de auxiliares de conversación de lengua inglesa nos ha obligado a desarrollar una aplicación para facilitar su registro, así como a diseñar un plan de comunicación del programa en origen. El programa ya está ayudando a la implantación de lenguas extranjeras en nuestra enseñanza reglada, aunque, si me lo permites, considero que no estamos impartiendo una enseñanza bilingüe de calidad en nuestro sistema educativo. Pero eso daría para otra entrevista.

**JFG.** — La acción exterior del Ministerio tiene un alcance mundial. Ahora que tanto se habla de la presencia y la potencia del español en el mundo, ¿qué valoración harías tú en los diferentes ámbitos geográficos? Quizá podrías hacernos una síntesis por continentes.

*DFP.* — En la actualidad, el Ministerio a través de la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa, está elaborando un plan de líneas básicas para la acción exterior educativa en el que se revisarán los programas para adecuarlos a la realidad actual, se modernizará nuestra actividad mediante aplicaciones, se actualizará la normativa y se redefinirá nuestra presencia en el exterior. No deseamos denominarlo plan estratégico pues la estrechez de plazos pondría en riesgo su implementación. Preferimos fijar entre 3 y 5 objetivos alcanzables en el corto plazo para más adelante diseñar un verdadero plan estratégico juntamente con todos los actores de la acción exterior educativa. En este sentido, hemos empezado a redefinir nuestra presencia y actividad en el exterior. En Iberoamérica, nos centramos en las movibilidades de docentes y alumnado, así como en nuestro programa de centros de convenio para impulsarlo mediante plataformas educativas como Aula Corto. En América del Norte, nos hemos reunido todo el equipo de la Consejería de Estados Unidos y Canadá junto a representantes de la Subdirección General para actualizar y adaptar a las



---

necesidades actuales el programa de profesores visitantes, el de International Spanish Academies (ISA) y el de auxiliares de conversación tanto extranjeros en España como españoles en Norteamérica. El resumen consistiría en relacionar todos los programas para potenciarlos generando una vinculación de pertenencia a una red de excelencia y calidad. De este modo, podremos dar a conocer nuestra actividad y las enormes oportunidades que ofrecen nuestros programas para el desarrollo profesional y personal de nuestros docentes y para la mejora de la calidad del sistema educativo español. Otra de las regiones en las que estamos creciendo es en Asia. Además de intensificar nuestras acciones en China, Japón y Corea del Sur, en 2018 hemos abierto asesorías en India y Singapur. El español está de moda y es la primera lengua extranjera más estudiada en el mundo después del inglés. En estos países, se precisan docentes bien formados, actualizaciones de los recursos didácticos y existen muchas posibilidades de desarrollar movildades de docentes y alumnos. Nos gustaría ampliar nuestra acción en África a diferentes países tanto francófonos como anglosajones, pero de momento nuestras prioridades se centran en consolidar el trabajo realizado en los diferentes entornos educativos en los que ya estamos presentes.

**JFG.** — Por ser más concretos, en términos de países, ¿dónde hay una mejor recepción hacia el español y dónde cuesta más hincar el diente? Te pregunto sobre todo en lo que a la enseñanza reglada se refiere, pero también sobre la universitaria.

**DFP.** — En el ámbito de la enseñanza reglada, Estados Unidos, Francia y Reino Unido son los países donde más estamos creciendo. En el tablero asiático, por razones histórico-culturales, España nunca ha sido un jugador principal y ello lastra nuestra actividad. A ello, debemos sumarle el gran número de idiomas optativos en la educación reglada que complica crecer al mismo ritmo que en los 3 países que mencionaba y en los que nuestra lengua tiene una presencia cada vez mayor. Debemos estar vigilantes en Marruecos y redoblar esfuerzos, pues el español ha perdido fuerza como lengua extranjera. En cuanto a la educación superior, el principal flujo de movildades, además de las comunitarias de Erasmus +, proviene de Ibe-

roamérica. Debemos trabajar coordinadamente con el SEPIE para seguir creciendo y aprovechar el tirón del español y de España.

**JFG.** — Sé que una de las tareas ineludibles en tu puesto es viajar, visitar oficinas, colegios, universidades, etc. ¿Tienes también algún recuerdo, alguna imagen que te haya emocionado especialmente por lo que al interés por nuestra lengua y cultura se refiere?

**DFP.** — Los excelentes profesionales que forman la red de consejerías sumado a la nueva estructura de la Subdirección General me permiten no viajar tanto y centrarme en sacar adelante las líneas estratégicas y mejorar la gestión administrativo contable de la red. En todo caso, me encantan los niños y aprender, por lo que disfruto mucho visitando colegios cuanto tengo la oportunidad de hacerlo. En otoño del 2017, visité una ISA en Salt Lake City en la que pude conocer de primera mano el sistema bilingüe (50/50). Me llamó la atención ver niños de infantil comunicarse en inglés y castellano sin problemas, así como la flexibilidad en la disposición de las aulas. Cada niño elegía como deseaba sentarse. Algunos estaban en sillas, otros en taburetes, otros en el suelo y las mesas se colocaban a diferentes alturas. También tenían una habitación para alumnos hiperactivos que les permitían sacar el exceso de energía y regresar a la clase sin interrumpir la lección. El centro ponía mucho esfuerzo en colmar las necesidades de cada niño.

**JFG.** — Quería preguntarte también si crees que la acción exterior del Estado está bien coordinada. Me refiero al hecho de que son muchas las instituciones que de una u otra manera están implicadas. Pienso en vosotros, en el Cervantes, la Real Academia, la marca España, el propio ICEX con los programas de apoyo al turismo idiomático, las universidades, escuelas, etc.

**DFP.** — Sinceramente, siempre existe margen de mejora, pero considero que la coordinación es buena teniendo en cuenta los recursos financieros y personales existentes. Todas las sectoriales remamos en la misma dirección en aras de la promoción de nuestra lengua en el exterior y

---

*estoy convencido que se ha avanzado mucho en las últimas décadas. A diferentes niveles mantenemos reuniones y contacto para asegurar un mensaje unitario y la consecución de objetivos comunes.*

**JFG.— Si no te parece mal, quisiera entrar un poco en tu biografía lingüística ¿puedes hablarnos un poco de cómo viviste tu infancia con dos lenguas y luego con tres?**

*DFP.— Realmente vivía rodeado de 4 idiomas: español, francés, inglés y catalán (el portugués llegó a los 30). Mi hermano y yo crecimos rodeados de tres idiomas sin realmente saberlo. En ningún momento fue un esfuerzo para mí y ahora lo veo como una suerte inmensa que me ha abierto puertas profesionales y personales. Considero que el plurilingüismo te convierte en mejor ciudadano del mundo, aporta valores fundamentales, te abre la mente y te facilita viajar y relacionarte con otras personas.*

**JFG.— ¿Qué dirías a aquellas personas que creen que el bilingüismo puede ser un hándicap en la educación infantil?**

*DFP.— Como muchas otras cosas en la vida, no existe un consenso y conviven detractores y defensores del bilingüismo. Nada es blanco o negro. Todo depende del ambiente en el que uno vive y en la formación de los docentes. No se puede implantar el bilingüismo sin profesores con competencias lingüísticas adecuadas y para ello la acción exterior educativa del Ministerio ha hecho un grandísimo trabajo. En todo caso, con docentes capacitados, el bilingüismo debería ser obligatorio en nuestro sistema educativo para poder formar a nuestras futuras generaciones en la una sociedad global.*





### ESPECIAL DELE A2 — CURSO COMPLETO —

---

Edelsa

Este es un material concebido para quienes requieren un curso dedicado exclusivamente a la preparación al DELE A2, nivel mínimo requerido para la obtención de la nacionalidad española. En él se practica la gramática y las funciones cuyo manejo es necesario como requisito imprescindible para superar la prueba de nivel correspondiente. Asimismo, cuenta con un compendio de actividades para trabajar el componente léxico.

El manual incorpora modelos de examen con idéntica estructura y una dificultad semejante a la de las pruebas reales para favorecer el entrenamiento y familiarizarse con ellas. En este sentido, se incluyen explicaciones, pautas y estrategias con las que enfrentarse a cada tarea con éxito. Del mismo modo, dispone de un libro donde se ofrecen las transcripciones y las respuestas explicadas de todas las actividades planteadas y los distintos modelos de examen.



### AUTORA: GONZÁLEZ DEL CAMPO, ALICIA LECTURA EL AMOR BRUJO: LA PERDICIÓN DE FALLA, NIVEL A2/B1

---

Disponible con y sin CD audio que incluye la narración del relato

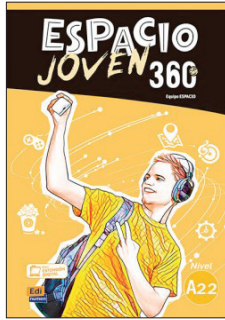
Edinumen. Colección: Lecturas de enigma y misterio

Esta serie cuenta con lecturas graduadas ambientadas en España e Hispanoamérica en las que el misterio es el verdadero protagonista de cada una de ellas.

Una forma amena de practicar el español y de adquirir conocimientos sobre diversos aspectos culturales.

Contiene una completa explotación didáctica, tanto de comprensión global del texto como de creación, e incorpora notas léxicas para que el estudiante pueda ir ampliando su vocabulario.

**Sinopsis:** 2015. Max Strauss, un componente de la orquesta de cámara de Berlín, está en Granada con su compañía para celebrar el año Manuel de Falla. Allí conocerá a Candela, una bailarina gitana que participará con él en una misteriosa audición que repetirá la primera partitura musical de El amor brujo. Pronto comprenderán el poder del flamenco y lo que sucedió en Granada un siglo antes, cuando Falla liberó con su música una fuerza destructora y desconocida que trajo el mal al mundo y que en el año 2015 amenaza con regresar...



**AUTORES: EQUIPO ESPACIO  
ESPACIO JOVEN 360°, NIVEL A2.2**

**Edinumen**

Nivel A2.2 del curso de español Espacio Joven 360°.

Este novedoso curso integra contenidos multimedia para facilitar una nueva experiencia de aprendizaje a jóvenes adolescentes, adaptándose a la forma en la que interactúan en su día a día. A lo largo de las unidades se hace referencia a todos los recursos digitales con los que cuenta el alumno: vídeos, actividades interactivas, colaborativas...

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

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

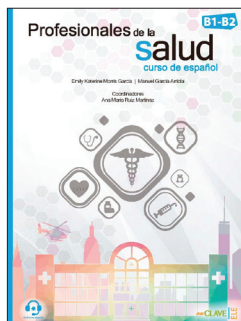
Al final del libro del alumno se ofrece un apéndice gramatical, una tabla de verbos y un glosario.



**CULTURA EN EL MUNDO  
HISpanOHABLANTE (NUEVA EDICIÓN)**

**EnClave**

Es un material de niveles A2-B1 que se dirige a estudiantes jóvenes y adultos. El libro ofrece información actualizada sobre la historia, la geografía, las manifestaciones artísticas y culturales y aspectos de la vida cotidiana de todos los países donde el español es lengua oficial o donde tiene una fuerte presencia. Las actividades de explotación sirven para trabajar las secciones presentadas en cada doble página: son actividades sencillas (verdadero y falso, relacionar elementos, etc.) adaptadas al nivel de los estudiantes. Ideal para cursos de lengua y civilización, clases de cultura y conversación. ISBN: 9788415299332.



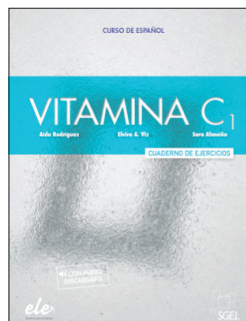
---

## PROFESIONALES DE LA SALUD

---

### EnClave

Es un manual comunicativo de español que está dirigido a estudiantes que quieren aprender la lengua en un ámbito específico: la salud. El manual se ha centrado en el nivel B1-B2 de acuerdo con las directrices del MCER y con los contenidos recogidos en el PCIC. En este libro el alumno es el principal protagonista y la propuesta didáctica fomenta que este realice diversas actividades comunicativas con las que, además de conocer la lengua, aprende a usarla. La secuenciación y progresión que hay en todas las actividades que componen cada lección motivan al estudiante a la hora de usar la lengua de una manera activa, puesto que la interacción y la comunicación con otros estudiantes cobran una especial relevancia. ISBN: 9788416108947.



---

## CUADERNO DE EJERCICIOS DE VITAMINA C1

---

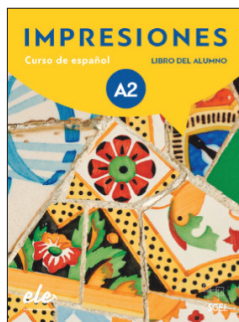
### SGEL

Completamos el curso de nivel C1 con esta reciente publicación, el *Cuaderno de ejercicios de Vitamina C1*, un libro motivador para estudiantes de nivel superior y fácil de usar tanto para profesores como para alumnos.

Esta obra está basada en un enfoque orientado a la acción y contiene textos y audios reales, que contemplan la variedad de temas e integración de los acentos y cultura de Hispanoamérica. El foco en el léxico y el trabajo de colocaciones y combinaciones ayudarán al estudiante a lograr un discurso fluido.

La gran flexibilidad de itinerarios que presentan las unidades permite diseñar una planificación a medida. Además, contiene actividades similares a las del examen DELE C1 acompañadas de estrategias para ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados en su realización.

El libro consta de 12 unidades, además de un anexo con las transcripciones y las soluciones. Los audios del libro pueden ser oídos o descargados desde la página [ele.sgel.es/descargas.asp](http://ele.sgel.es/descargas.asp).



---

## IMPRESIONES A2

---

### SGEL

Con esta nueva publicación continuamos nuestro viaje a través del mundo hispanohablante, un viaje lleno de impresiones y experiencias.

*Impresiones A2* es un manual para jóvenes y adultos que sigue las directrices del Marco común europeo de referencia así como los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes para este nivel. Sus temas y diálogos acercan al alumno a la variedad y riqueza del mundo hispano y fomentan el desarrollo de la competencia social e intercultural. Sus actividades pretenden despertar el interés de los estudiantes, trabajar con todos los sentidos y utilizar de manera práctica y directa todo lo aprendido.

El libro consta de 12 unidades con una estructura clara y flexible, que permite a los profesores adaptarse a las necesidades del curso. Además, su progresión adecuada y las actividades factibles fomentan la sensación de éxito entre los estudiantes. Asimismo, se caracteriza por la importancia que ofrecen al trabajo cooperativo, al desarrollo de la competencia intercultural o al trabajo estratégico del léxico.

A lo largo de la unidad, el estudiante encontrará varias secuencias que comenzarán con una introducción de contenidos a través de muestras de lenguas que serán explotadas mediante actividades de comprensión y terminarán con secciones llamadas consolidamos, donde encontrará actividades de expresión oral y escrita que tendrá que resolver en parejas o grupos.

Cada nivel consta de los siguientes elementos:

- Libro del alumno que incluye secciones de repaso, anexos de actividades en pareja, gramática, transcripciones de las audiciones y tablas de verbos. Además, un código para acceder a la versión digital del manual.
- En youtube.com, vídeos creados para trabajar los contenidos de las unidades. Versiones con y sin subtítulos y una guía didáctica con actividades de explotación.
- Licencia digital con una duración de 1 año para trabajar con el manual en Blinkylearning.com.
- Audiciones que pueden ser descargadas en [sgel.es/descargas.asp](http://sgel.es/descargas.asp).



---

## UN CAFÉ CON...

---

### SGEL

Consideramos la entrevista como una excelente herramienta didáctica para explorar el uso real de la lengua tanto a nivel oral como escrito, así como los aspectos culturales y sociales vinculados al uso de la misma. *Un café con...* recoge 26 entrevistas a personajes relevantes de diversos ámbitos como el deporte, el cine, la gastronomía, la moda, el arte, la arquitectura o la fotografía, dando lugar a una propuesta única en el ámbito de las publicaciones de español como lengua extranjera.

El libro está dirigido a estudiantes de nivel intermedio, nivel B1 y B2 (según el Marco común europeo de referencia) y se puede utilizar tanto para el aprendizaje autónomo como para su uso como material complementario para el profesor. El objetivo del libro es el desarrollo de la destreza de comprensión lectora, si bien, el resto de destrezas se encuentran integradas.

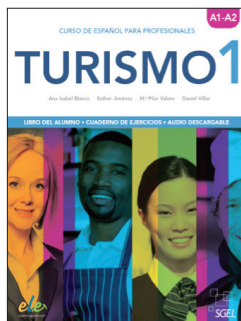
Cada una de las unidades está centrada en la entrevista como herramienta de desarrollo y aprendizaje del español. Las actividades que incluye se distribuyen en:

- Antes de la lectura: permitirán al alumno analizar, predecir, describir o relacionar cada una de las áreas.
- Después de la lectura: permitirán trabajar el análisis del discurso, figuras literarias, expresiones idiomáticas, expresiones coloquiales y vocabulario específico.

Además, incluye:

- Preguntas y reflexiones previas a la entrevista.
- Actividades al final de cada nivel.
- Test final para comprobar lo aprendido.
- Claves de las actividades.

Los derechos de autor de esta obra son cedidos por las autoras a la Fundación Vicente Ferrer.



vocabulario, las transcripciones de los audios y las soluciones del cuaderno. Los audios pueden ser oídos o descargados en [ele.sgel.es/descargas.asp](http://ele.sgel.es/descargas.asp).

---

## TURISMO I

---

### SGEL

*Turismo 1* es un manual dirigido a estudiantes y profesionales del turismo que empiezan a aprender español. Su enfoque comunicativo permitirá al alumno aprender a desenvolverse en situaciones relacionadas con el mundo laboral en ámbitos como los viajes, la hostelería, la restauración o el comercio.

Se trata del curso más reciente para profesionales del turismo, con el que se pretende ayudar no sólo a mejorar los conocimientos de la lengua de estos profesionales sino, también, a comprender las relaciones culturales entre naciones, desde un enfoque que se pretende intercultural.

La obra consta de 12 unidades que abarcan los niveles A1-A2 y se caracterizan por contener una estructura clara que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cada una de ellas, el estudiante tendrá que realizar una tarea práctica profesional y comunicativa con la que se pretende fomentar la reflexión, la práctica y la consolidación de los contenidos a través de las siguientes secciones:

- Comenzamos.
- Practicamos.
- Hacemos.
- Ampliamos.

En el mismo volumen se han incluido el cuaderno de ejercicios, con una sección de “Fonética y ortografía” al final de cada unidad. Contiene, además, una sección de gramática y



GARCÍA SÁNCHEZ, CRISTINA; MENA OCTAVIO, MANUELA; MÉNDEZ SANTOS, MARÍA DEL CARMEN; TUDELA CAPDEVILLA, NITZIA CRUZ MOYA, OLGA (COORD.)  
**¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL, NIVEL A2**

---

**Editorial EnClave-ELE, 2018**

Siguiendo el espíritu innovador y joven que EnClave-ELE ha elegido como línea editorial, en 2018 se publicó el nivel A2 de *¡Genial! Curso de español*, manteniendo los principios metodológicos ya presentes en el nivel A1, cuya reseña apareció en el número 57 de este Boletín (Kem-Mekah Kadzue, 2017).

Nos hallamos ante un manual que intenta y, en mi opinión, consigue, ser diferente, que procura tratar los contenidos inevitables, es decir, aquellos seleccionados o recomendados por el MCER (Consejo de Europa, 2002) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), de manera amena, original y cercana a un público del siglo XXI, inmerso en las redes sociales y en las herramientas digitales. Nadie puede dejar de enseñar las formas verbales y el uso de los pasados, por ejemplo, pero el manual *¡Genial!* nos muestra que los contextos con los que se introducen estos contenidos sí pueden ser creativos, y las prácticas en el aula pueden ser significativas, logrando más fácilmente que esos contenidos se asimilen y lleguen a usarse.

La macroestructura del libro tiene el acierto de incluir, además de las clásicas transcripciones, un breve *Cuaderno de actividades* y un *Apéndice gramatical*, con explicaciones sencillas a las cuales el alumnado podrá acudir cada vez que lo desee, fomentando así su autonomía. De este modo, los esquemas gramaticales no distraen la atención de las unidades.

En cuanto a la estructura de cada unidad, lo más destacable son los apartados siguientes. La sección denominada *A escena*, creada con mucho humor, en la que se presentan unos cortometra-

jes seleccionados con el objetivo de reforzar y ampliar contenidos ya vistos. Mediante estos cortos el alumnado podrá captar la información gestual, contextual y pragmática, además de las funciones comunicativas. La explotación didáctica que se hace de ellos incluye actividades de dramatización y desarrollo de la imaginación y de la motivación a partir del uso de imágenes. En la sección llamada *Cultura* se recoge información variada sobre países del mundo hispano para que los estudiantes puedan adivinar de qué país se trata, si es que ya lo conocen. Con el *Proyecto* se propone un trabajo colaborativo según el modelo de aprender haciendo, que guía todo el recorrido pedagógico del manual, orientado claramente a la acción. Cada unidad propone, además, una sencilla *Autoevaluación*, que no por sencilla deja de ser interesante, pues separa lo evaluable en tres columnas: *Puedo*, para lo relativo a funciones y habilidades; *Conozco*, para lo relacionado con los contenidos pragmáticos y culturales; *Comprendo*, para asegurarse de que el alumnado domina los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos. La última sección de cada unidad es el *Banco léxico*, que refuerza el aprendizaje del vocabulario temático de cada unidad y permite la realización de mapas mentales, una herramienta didáctica que el profesorado usa a menudo, pero que en este manual se integra como parte de las actividades de clase. Una mención especial merece el hecho de que las autoras no han olvidado la fonética y la ortografía, dos componentes que están integrados de manera natural en las unidades, como una necesidad desprendida de las muestras de lengua y las actividades planteadas.

Antes hablaba de un manual pensado para estudiantes del siglo XXI; esto queda patente en la forma en que se ha incorporado el trabajo en las redes sociales, con lo cual se consigue crear una comunidad de enseñanza-aprendizaje real en la que las personas y los grupos pueden estar en contacto permanente y compartir no solo fotos, sino también dudas, logros, experiencias

---

y reflexiones. Para ello, los usuarios podrán utilizar la etiqueta general #GenialA2 y las temáticas (marcadas con el símbolo #, como puede comprobarse en el listado de los títulos arriba mencionados), que salpican cada unidad y que sirven, como explican las autoras “para que el alumnado encuentre muestras reales de lengua en Internet y para que el profesorado pueda darle un uso didáctico a establecer comunidades virtuales de aprendizaje” (p. 3). Los temas seleccionados para cada unidad permiten tener una idea de cómo se abordan los contenidos y se resumen a continuación:

- Unidad 0: #SoyEstudianteDeEspañol;
- Unidad 1: #PorFinConPablo, #SelfiesMemorables, #QuieroSelfieCon, #Soy GenialA2;
- Unidad 2: #CosasQueHacerEnLaVida, #EsteFindeHe, #PersonasIncreíbles;
- Unidad 3: #BuenAlojamiento, #EstáPasando, #TardeDeSofá;
- Unidad 4: #TalDíaComoHoy, #LaPrimeraVezQue, #DeMayorQuieroSer, #ElAñoEnQueNací;
- Unidad 5: #EnMiBarrioHay, #FelizDíaVecino, #MiBarFavorito, #DominicanoSoy;
- Unidad 6: #DeTapas, #CostumbresDeOtrosPaíses;
- Unidad 7: #CuandoEraPequeño, #DePequeñoJugabaA, #RecuerdosDeLaEscuela, #MiProgramaFavorito, #CómoHemosCambiado;
- Unidad 8: #CocinerosPerezosos, #MisPropósitosParaEsteAño, #ParaTenerUnaVidaSaludable, #HéroresDelDeporte, #MisCebollasRellenas.

Por otra parte, tanto en el nivel A1 como en el nivel A2, se tienen en cuenta las variedades del español y se presentan contextualizadamente, unidas a la cultura, que no sirve de adorno, sino que se integra en cada unidad como un elemento de motivación para estudiantes curiosos y con ganas de viajar. Las variedades del español están también representadas en los numerosos audios a disposición de los estudiantes en el *Libro del alumno*.

La creación de un nuevo manual supone hacerse una serie de preguntas que lleven a la planificación del trabajo: ¿es necesario un manual en la era postmétodo? ¿Es necesario usar un libro en clase de español con todo el material que hay disponible en la red? ¿Cómo ha cambiado la sociedad en la que enseñamos? ¿Qué innovaciones se han vuelto casi imprescindibles en nuestras aulas? ¿Es lo mismo enseñar en un contexto multicultural o multilingüístico que en otro monocultural o monolingüe? Y, sobre todo, ¿son nuestras alumnas y alumnos semejantes a aquellos con quienes algunas empezamos a dar los primeros pasos en ELE hace más de cuarenta años? Todas ellas me parecen imprescindibles para no permanecer como aquella sirena famosa: varada en el pasado. Es probable que las autoras de este nuevo manual se plantearan preguntas equivalentes cuando decidieron embarcarse en la ardua tarea de crear un material capaz de llegar al mayor número de personas, tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden. La lengua, como sistema cerrado que es, no permite añadir dificultades extra, pero sí permite abordar los contenidos, las funciones, la cultura, etc., desde perspectivas diferentes y enfatizar unos elementos sobre otros, dependiendo de la concepción lingüística y metodológica, sin descuidar las estrategias de aprendizaje que sirvan al alumnado para crecer en el idioma que estudian, pero también en cualquier ámbito relacionado. Cuando se utiliza *¡Genial!*, se descubre que estudiar español es algo divertido, dinámico, inserto en la cultura variada de los países que forman la comunidad hispanohablante; se descubre que se tiene en cuenta el conocimiento que el alumnado lleva a su clase; se descubre que la gramática es necesaria, pero no es el centro del aprendizaje: saber hacer se convierte en el hilo rojo que atraviesa los dos niveles.

De mis palabras anteriores se desprende un entusiasmo verdadero por el trabajo realizado por estas profesoras al mismo tiempo experimentadas y jóvenes, que han contado con el apoyo de una editorial que les ha permitido crear algo que muchos profesores y profesoras desearían: reunirlos prácticamente todo en un

---

libro y que ese libro se adecue a los gustos de la gente de hoy y de mañana. Si nuestro alumnado está enganchado a su móvil y a las redes sociales, ¡Genial! consigue incluirlos en el aula de una manera efectiva, natural. Esa es su gran aportación al mundo de los manuales de ELE.

¿Pero es que no hay ninguna pega en este excelente trabajo? Convendría señalar que es un manual orientado a un público del primer mundo, con mucha información global y globalizada, a la que quizá no tengan acceso o por la que no muestren interés ni todo el alumnado, ni todo el profesorado a lo largo y ancho del ELE. Por otra parte, me ha sorprendido que, desde una perspectiva de género, que sin duda sí se tiene en cuenta, todavía haya desequilibrio en los papeles que ellas representan o en el protagonismo que se les concede. Y no puedo dejar de mencionar a personas no nativas digitales, a quienes es posible que les resulte difícil manejar tanta información procedente de las redes sociales. Pero los tiempos son los que son y nuestro deber como docentes es mirar al futuro. Desde luego, ¡Genial! A2 lo hace.

CONCHA MORENO GARCÍA  
Presidenta de GIDE  
Meijigakuin University (Japón)

### Referencias bibliográficas

---

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

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: [https://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/aprender\\_espanol/plan\\_curricular\\_instituto\\_cervantes.htm](https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm).

KEM-MEKAH KADZUE, O. (2017). ¡Genial! Curso de español, nivel A1 [Reseña de ¡Genial! *Curso de español, nivel A1* de O. Cruz Moya (Coord.)]. *Boletín ASELE*, 57, 109-110.

---

MUÑOZ-BASOLS, JAVIER;  
MORENO, NINA; TABOADA, INMA  
Y LACORTE, MANEL  
*INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA  
HISPÁNICA ACTUAL: TEORÍA Y PRÁCTICA*

---

Routledge, 2015

---

MUÑOZ-BASOLS, JAVIER  
Y LACORTE, MANEL  
*INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA  
HISPÁNICA ACTUAL: GUÍA DIDÁCTICA  
Y MATERIALES DE APOYO*

---

Routledge, 2018

Dada la complejidad y vastedad del área de la lingüística hispánica en la actualidad, el libro *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* se presenta como una herramienta de consulta indispensable tanto para los estudiantes como para los docentes de este campo. Los autores, Javier Muñoz-Basols (Universidad de Oxford), Nina Moreno (Universidad de Carolina del Sur), Inma Taboada (Universidad de Illinois-Chicago) y Manel Lacorte (Universidad de Maryland) han confeccionado un volumen que, a través de un ejercicio de equilibrio notable entre teoría y práctica, ofrece una panorámica general, pero elaborada, de las distintas ramas de estudio e investigación que componen actualmente el mundo de la lingüística hispánica.

Uno de los aspectos fundamentales de esta obra es el hecho de que esté escrita en español. Sumándose a otros manuales en español como el de Hualde *et al.* (2010), esta edición aporta una opción más tanto para el alumnado como para el docente que prefiera acercarse a la lingüística hispánica en español. Esto puede ser especialmente provechoso en el mercado académico de habla no hispana donde los estudiantes, además de aprender teoría lingüística, pueden practicar su español y ampliar su vocabulario académico con la lectura de este volumen. Otra de las particularidades más reseñables de este libro de texto es su tono didáctico y comprensible. A través de una redacción bien organizada, los autores consi-

---

guen que las 546 páginas sean fáciles de consultar, dejando de lado narrativas farragosas comunes en manuales de antaño y dando paso a una lectura amena pero no por ello menos exhaustiva.

El libro se organiza en torno a ocho capítulos temáticos a los que acompaña una primera sección introductoria dedicada al profesorado. En esta introducción los autores ofrecen una breve guía sobre la estructura del libro y su propósito pedagógico a la vez que recalca la existencia de diferentes recursos en línea que acompañan al libro (enlaces de audio y vídeo, diccionarios, bases de datos, listados de bibliografía, información sobre proyectos y grupos de investigación actuales, etc.). Todos estos recursos prácticos van complementados con la posibilidad de adquirir la *Guía didáctica y materiales de apoyo*. Esta guía es un gran apoyo para el profesorado, especialmente para quienes están empezando en el mundo de la docencia, ya que no solo ofrece las respuestas a todas las actividades del libro, sino que también propone ejemplos extra con los que se pueden complementar las explicaciones del tema en cuestión.

Aunque los ocho capítulos de los que consta el texto podrían considerarse independientes, pueden dividirse en dos secciones principales. Los capítulos 1 (Conceptos fundamentales), 2 (Fonología y fonética), 3 (Morfología), 4 (Sintaxis) y 5 (Semántica y pragmática) constituyen la primera parte del volumen y ejercen de introducción al signo lingüístico tanto desde una perspectiva formal como funcional. El restante de los capítulos, capítulo 6 (Historia de la lengua), 7 (Variación) y 8 (Adquisición) se encargan de describir la parte más histórica y social de la lengua y reflexionan sobre la situación actual del español en el mundo.

Todos los capítulos siguen una misma estructura que facilita su manejo y que ayuda a homogeneizar y dar sentido de unidad a la diversidad temática del volumen. Cada capítulo consta de los siguientes apartados:

- una tabla que resume los contenidos teóricos;
- una selección de actividades que se intercalan con la teoría, siempre relativas a lo que se

explica en los párrafos precedentes a estas y con un diseño gráfico en blanco y negro atractivo que hace que sea fácil diferenciar lo que es una tarea de un ejemplo. Algunas tareas pueden ser completadas en el mismo libro si así se desea. Las actividades son variadas y pasan de niveles más sencillos a propuestas más complejas que invitan al alumno a relacionar nociones y a reflexionar sobre lo aprendido;

- sugerencias para cuatro miniproyectos de investigación con los que poder ahondar en la materia que se plantean al final de cada capítulo. Estos proyectos, que van desde exposiciones orales hasta informes escritos, promueven el pensamiento crítico del alumnado a la vez que les acerca el lado más práctico de la lingüística;
- una lista de lecturas adicionales donde se proponen títulos y se resume brevemente el contenido de esas obras. Esta lista de lecturas supone una ventaja ante una mera lista bibliográfica, y es que los estudiantes pueden encontrar en el mismo libro los puntos principales sobre los que trata la lectura desgranados en un lenguaje didáctico y decidir *in situ* si esa lectura les interesa;
- un listado bilingüe (español-inglés) de conceptos y términos clave, un listado de gran utilidad para los alumnos no hispanohablantes;
- una bibliografía especializada que recoge todas las referencias del citadas a lo largo del tema.

En cuanto al contenido teórico de cada capítulo, el primero presenta una buena síntesis de los conceptos fundamentales que atañen a la lingüística, repasando de manera didáctica las principales teorías del lenguaje como la conductista y la innatista, a la vez que describe sus principales funciones (referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística y poética). También ofrece una breve introducción a la neurolingüística describiendo las diferentes partes del cerebro relacionadas con el lenguaje y los distintos tipos de afasia vinculados a cada una de ellas. El Capítulo 2 está dedicado al área de la fonología y la fonética descriptivas. En el apartado relativo a

---

la fonología se presenta una descripción de los fonemas del español, una descripción de los procesos fonológicos básicos como la silabificación, así como una breve introducción a la transcripción fonémica. También ofrece una introducción a la transcripción fonética y a los alófonos del español (las explicaciones sobre las diferencias dialectales para el Capítulo 7 de variación). Cabe destacar las ayudas gráficas y con un cierto toque de humor que acompañan a explicaciones como por ejemplo la del hiato y el diptongo. Se trata de un capítulo muy visual que acerca la fonética y fonología desde una perspectiva didáctica y novedosa, perfecta para el estudiante primerizo en esta área. El Capítulo 3, dedicado a la morfología derivativa y flexiva, hace una descripción general, pero sin perder detalle de todos los procesos de formación de palabras del español. Además, las actividades de este capítulo vienen complementadas con tablas donde se presentan los principales sufijos y prefijos de origen griego y latino. Estas tablas son de nuevo muy provechosas para ampliar vocabulario y hacer ver a los estudiantes de forma visual la riqueza de la morfología derivativa. El Capítulo 4 da cuenta de la rama de la sintaxis teórica formal y lo hace estableciendo un avance progresivo desde los conceptos más simples como el de sintagma y núcleo, hasta otros más complejos como la teoría de la X-barra. Al ser este un volumen introductorio, el nivel de profundidad en teorías como esta no pasa de un primer acercamiento al tema y se complementa con una guía paso a paso para analizar oraciones con la que los estudiantes pueden sentirse cómodos y ganar una base sólida con la que seguir ahondando en futuros estudios. El Capítulo 5 ofrece un resumen detallado de las cuestiones principales de la semántica y la pragmática. En este capítulo se repasan los conceptos clave de la semántica (connotación vs. denotación; las relaciones semánticas de los sintagmas nominales y su función; las relaciones semánticas entre palabras; sentido literal vs. figurado, etc.) y la pragmática (teoría de los actos de habla, máximas conversacionales y la teoría de la relevancia, así como una sección dedicada a la especificidad lingüística, cultural y multi-

modal del humor), acompañándolas de ejemplos muy claros y con actividades especialmente estimulantes con un uso de recursos digitales superior al de capítulos anteriores. El Capítulo 6 está dedicado a la historia de la lengua. Desde las lenguas prerromanas en la península ibérica, pasando por el judeoespañol y hasta las lenguas romances actuales, este capítulo resume de forma organizada e ilustrativa una ingente cantidad de información que, aunque centrada mayoritariamente en el aspecto lingüístico, también ofrece un repaso de la historia social de la lengua y los distintos hechos históricos y pueblos que la fueron moldeando. Se trata de un trabajo de síntesis loable y en el que se detallan todos los conceptos y procesos principales de la evolución fonológica y léxica de la lengua española hasta el momento. El Capítulo 7, de título 'Variación: diversidad lingüística y dialectal', describe los rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos de las diferentes zonas dialectales en las que se divide el mundo hispanohablante: España, Latinoamérica y el español de los Estados Unidos. Un punto muy a favor de la forma en la que los autores organizan este capítulo es que dedican un apartado al 'español en y de Estados Unidos' y reflexionan sobre el *espanglish*, algo necesario hoy en día al ser Estados Unidos uno de los países con más hispanohablantes del mundo. Se trata mayoritariamente de un capítulo de dialectología, aunque en la sección de lecturas adicionales del capítulo, los lectores pueden encontrar apuntes de estudios sociolingüísticos donde se les orienta sobre cuestiones como la variación lingüística de género y donde se proponen algunos de los títulos e investigadores más importantes de la variación sociolingüística actual. Finalmente, el Capítulo 8 se enfoca en la adquisición, aprendizaje y enseñanza de la lengua. Se trata de un capítulo muy bien diseñado que recoge de forma clara y concisa las teorías principales del aprendizaje de lenguas (materna y segunda) y los procesos de adquisición en el bilingüismo y multilingüismo, incluyendo a los hablantes de español de herencia. Esta perspectiva más teórica del tema se complementa con un apartado más pedagógico donde se habla de

---

la enseñanza de la lengua conectando de forma muy didáctica la teoría con la aplicación en el aula. Se trata de una sección introductoria muy bien seleccionada, a las teorías y prácticas de la pedagogía en el mundo de la enseñanza de español como segunda lengua. Incluir un capítulo de estas características en un manual de introducción a la lingüística es interesante ya que acerca a los alumnos la aplicación de toda la teoría que han visto en capítulos anteriores, ayudándoles a dar sentido y forma a conceptos que pueden resultar abstractos en un principio pero que son importantes a la hora de diseñar un experimento de adquisición o un curso de español.

En conclusión, *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*, y *Lingüística hispánica actual: guía didáctica y materiales de apoyo* constituyen una importante fuente de información sobre las teorías y fenómenos principales que tienen lugar en el ámbito de la lingüística hispánica. Se trata de dos volúmenes innovadores que ofrecen una doble perspectiva teórico-práctica, con actividades muy variadas que van desde completar un cuadro con conceptos relativos al tema, hasta debates, transcripciones, explicaciones gráficas de los distintos procesos de la lengua, uso de recursos digitales, etc. Se trata de dos herramientas de las que podrán aprovecharse tanto estudiantes que comienzan su andadura en el campo de la lingüística hispánica, como profesorado ya que está escrito desde una perspectiva docente que facilita la preparación y presentación del material en el aula. Los textos ofrecen una impecable síntesis de la ingente cantidad de información que existe sobre el campo y consiguen ofrecer un material de referencia atractivo que además busca fomentar el interés del alumnado más allá de sus páginas, planteando sugerentes actividades y proyectos que pondrán a trabajar la mente del estudiante.

CARMEN FERNÁNDEZ-FLÓREZ  
Universidad de Arizona (Estados Unidos)  
[cfernandezflorez@email.arizona.edu](mailto:cfernandezflorez@email.arizona.edu)

---

## Referencias bibliográficas

---

- HUALDE, J. I., A. OLARREA y O'ROURKE, E. (Eds). (2012). *The Handbook of Hispanic linguistics*. Malden, MA: Wiley.
- MUÑOZ-BASOLS, J. (Dir.). (2017). *Portal de lingüística hispánica / Hispanic linguistics*. <http://hispaniclinguistics.com>.



---

**SALGADO-ROBLES, FRANCISCO**  
***DESARROLLO DE LA COMPETENCIA***  
***SOCIOLINGÜÍSTICA POR APRENDICES***  
***DE ESPAÑOL EN UN CONTEXTO***  
***DE INMERSIÓN EN EL EXTRANJERO***

---

241 páginas. Berna: Peter Lang.  
Linguistic Insights Series. 2018

Generalmente, las experiencias educativas de inmersión se han considerado un complemento importante para la adquisición de segundas lenguas (ASL). Sin embargo, los estudios publicados en las últimas dos décadas sobre la adquisición y el desarrollo lingüístico de una segunda lengua (L2) en programas de estudios en el extranjero dejaban en tela de juicio que este contexto fuera superior al del estudio de la L2 en el aula en la universidad de origen, sobre todo para ciertos aspectos de la lengua como la morfosintaxis (véanse Lafford, 2006; Collentine, 2009, para una panorámica sobre el estado de la cuestión hasta ese momento). El desarrollo de una mayor competencia sociolingüística en la L2 es uno de los beneficios que derivan de una experiencia de estudios en el extranjero debido a las prácticas de interacción lingüística y sociocultural que ofrece este escenario. Bajo esta premisa, la publicación de Francisco Salgado-Robles, *Desarrollo de la competencia sociolingüística por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero*, contribuye a la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas contestando a la pregunta ¿cómo se adquiere una variación socialmente significativa en una segunda lengua a través de la inmersión? Aunque desde la década de 1990 se han llevado a cabo muchas investigaciones sobre el desarrollo lingüístico durante un período de estudios en el extranjero, se ha dedicado relativamente poca atención a la competencia sociolingüística, en contraste con otros dominios de la L2 como, por ejemplo, la gramática (Collentine, 2004; Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2005; Isabelli-García, 2004; Isabelli-García y Nishida, 2005; Lafford y Ryan, 1995; Ryan y Lafford, 1992) o la fonética (Díaz-Campos, 2006; Lord, 2006). En el volumen aquí

reseñado, Salgado-Robles arroja luz sobre el tema del desarrollo sociolingüístico de una L2 en un contexto naturalista a través del análisis empírico de datos sobre la adquisición de la variación sociolingüística en español en el uso de los pronombres clíticos (*leísmo* y *laísmo*) por estudiantes universitarios estadounidenses durante una estancia de un cuatrimestre académico en Madrid, España.

La monografía consta de cinco capítulos y cuatro apéndices. Cada capítulo facilita la transición al siguiente, lo que permite al lector apreciar la coherencia del libro y el propósito de cada capítulo. El Capítulo 1 sitúa el estudio dentro de la literatura existente; en esta introducción el autor examina a fondo los conceptos clave de competencia comunicativa, competencia sociolingüística y competencia intercultural, presenta los objetivos generales y las preguntas de investigación, y proporciona un marco teórico integral para el entendimiento de la adquisición de la variación sociolingüística. Salgado-Robles emplea el enfoque sociolingüístico variacionista (Labov, 1966) aplicado a la ASL y conocido como “variación horizontal” (Adamson y Regan, 1991). Según este enfoque, el aprendiz con un alto dominio de la L2 demuestra poseer un sistema basado en reglas, puesto que puede recurrir a una forma lingüística en un contexto lingüístico o social y otra variante de la misma forma lingüística en un contexto diferente. El objetivo del Capítulo 2 es presentar el contexto de estudios en el extranjero como un ámbito idóneo para el aprendizaje de la competencia sociolingüística y la investigación de dicho aprendizaje. El autor ofrece una panorámica sobre la investigación previa sobre la ASL y los estudios en el extranjero, el aprendizaje-servicio internacional y el desarrollo de la competencias sociolingüística e intercultural en una L2 en contextos de estudios en el extranjero y programas de inmersión. La segunda sección de este capítulo está dedicada a presentar la variación de uso de los pronombres de objeto directo e indirecto (*leísmo* y *laísmo*, respectivamente) por hablantes madrileños. Mediante una síntesis completa y accesible del estado de la cuestión, el Capítulo 2 abarca la re-

---

lación entre el aprendizaje de las competencias sociolingüística e intercultural de una L2 y la participación en un programa de aprendizaje-servicio internacional en la adquisición de los rasgos dialectales de la variante madrileña. En el Capítulo 3, Salgado-Robles describe la metodología utilizada: preguntas e hipótesis de investigación, criterios de selección de participantes, instrumentos y procedimientos en la recopilación de datos y la formación del corpus. Como reseña en la contraportada del libro Kimberly L. Geeslin, Profesora Catedrática de Lingüística Hispánica de la Universidad de Indiana (Estados Unidos), “lo más destacado en su metodología incluye una detallada explicación sobre las correlaciones lingüísticas del uso pronominal en español y los patrones de uso diario de la lengua por parte de aprendices en dos tipos de programas”. En el Capítulo 4 se presentan el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos y la discusión de los resultados. De una labor meticulosa es el examen de las variables predictoras (lingüísticas y extralingüísticas) correlacionadas con las variables categóricas (los fenómenos de *leísmo* y *laísmo*). Los análisis estadísticos corroboran que los participantes comienzan sus estudios en el extranjero con el conocimiento de las formas estándares de los pronombres de objeto directo e indirecto aprendidas en un contexto formal, lo cual varía después del periodo de inmersión al incorporar formas dialectales (*leísmo* y *laísmo*) en su repertorio lingüístico como resultado del contacto con la comunidad de habla madrileña. El Capítulo 5 recapitula para ofrecer las principales conclusiones extraídas de esta investigación y provee una serie detallada de contribuciones específicas al campo de investigación. El autor proporciona evidencia convincente de que, efectivamente, el contexto de estudios en el extranjero favorece el desarrollo sociolingüístico de una L2, contribuyendo así a la creencia generalizada de la superioridad de este contexto de aprendizaje. El capítulo concluye con varias recomendaciones para una investigación muy necesaria en el nuevo campo de ASL: el de la adquisición de la variación sociolingüística en un contexto de estudios

en el extranjero. Finalmente, el autor incluye cuatro apéndices que contribuyen a la descripción de la metodología del estudio: el cuestionario de información básica administrado a los aprendices de español como L2 (Apéndice A), la lista de asignaturas en las que se matricularon estos participantes (Apéndice B), la selección de temas de conversación para los participantes (Apéndice C) y el perfil de contacto lingüístico de los aprendices de español como L2 (Apéndice D). Asimismo, copiosas referencias en el texto, notas a pie de página y una extensa y actualizada bibliografía respaldan este estudio meticulosamente investigado y novedoso.

En resumen, *Desarrollo de la competencia sociolingüística por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero* está a la altura de su pretensión de ser el primer volumen totalmente dedicado a esta floreciente línea de estudio en ASL: la competencia sociolingüística de estudiantes de español en contextos de inmersión. Este libro será de interés para investigadores de ASL (puesto que se estudia la incidencia del escenario lingüístico en la interlengua) o sociolingüística (pues se investigan el uso de variantes dialectales en hablantes nativos y la adquisición de dichas variantes por aprendices de una L2), profesores de lenguas extranjeras (ya que el volumen propone la incorporación de la variación lingüística en la enseñanza de una L2), estudiantes avanzados de grado o posgrado en lingüística o educación (debido a que se trata el conocimiento de la gramática en desarrollo de aprendices de L2 y los efectos del contexto de inmersión en aquella), y por último, para los administradores de programas de estudios y de aprendizaje-servicio en el extranjero, puesto que se hace una evaluación sobre los beneficios de la interacción entre los aprendices de una L2 con hablantes nativos en el desarrollo del conocimiento sociolingüístico. El atractivo de esta monografía para un público tan amplio es digno de reconocimiento y distingue este volumen de algunas otras publicaciones en esta área. En pocas palabras, Salgado-Robles merece ser elogiado por producir esta notable

---

contribución a este campo de investigación: la intersección de la sociolingüística y la ASL.

LAURA MARQUÉS-PASCUAL  
Universidad de California, Santa Bárbara  
[lmarques@spanport.ucsb.edu](mailto:lmarques@spanport.ucsb.edu)

---

### Referencias bibliográficas

---

- ADAMSON, D. y V. REGAN. (1991) "The acquisition of community norms by Asian immigrants learning English as a second language: A preliminary study". *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 1-22.
- COLLENTINE, J. (2004). "The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development". *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 227-248.
- COLLENTINE, J. (2009). "Study Abroad Research: Findings, Implications, and Future Directions". En Long, M. H. y Doughty, C.J. (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 218-233). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- DÍAZ-CAMPOS, M. (2006). "The effect of style in second language phonology: an analysis of segmental acquisition in study abroad and regular-classroom students". En C. Klee y T. Face (Eds.), *Selected proceedings of the 7<sup>th</sup> Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 26-39). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- GEESLIN, K. L. y P. GUIJARRO-FUENTES. (2005). "The acquisition of copula choice in instructed Spanish: The role of individual characteristics". En D. Eddington (Ed.), *Selected proceedings of the 6<sup>th</sup> Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 246-259). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- ISABELLI-GARCÍA, C. L. (2004). *A case study of the factors in the development of Spanish linguistic accuracy and oral communication skills: Motivation and extended interaction in the study abroad context*. New York, NY: Edwin Mellen Press.
- ISABELLI-GARCÍA, C. L. y C. NISHIDA. (2005). "Development of Spanish subjunctive in a nine-month study abroad setting". En D. Eddington (Ed.), *Selected proceedings of the 6<sup>th</sup> Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 77-91). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- LAFFORD, B. A. y J. M. RYAN. (1995). "The acquisition of lexical meaning in a study abroad context: The Spanish prepositions *por* and *para*". *Hispania*, 78(3), 528-547.
- LAFFORD, B. (2006). "The effect of study abroad vs. classroom contexts in Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions". En C. Klee y T. Face (Eds.), *Selected proceedings of the 7<sup>th</sup> Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 1-25). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- LORD, G. (2010). "The combined effects of immersion and instruction on second language pronunciation". *Foreign Language Annals*, 43 (3), 488-503.
- LABOV, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- RYAN, J. M. y B. A. LAFFORD. (1992). "The acquisition of lexical meaning in a study abroad environment: *Ser* and *estar* and the Granada experience". *Hispania*, 75, 714-722.



Elizabete Kleinberga, *Letonia*

---

# 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](mailto: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. El interlineado será sencillo. Las notas a pie de página se escribirán en cuerpo 10. 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 antes de los signos de puntuación, así<sup>1</sup>.

**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 Torrejo (1989, p. 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](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.<sup>a</sup> 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  
Directora del Boletín de noviembre

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS  
Directora del Boletín de mayo



Elizabete Kleinberga, *Letonia*



## PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 2018** La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE  
Matías Hidalgo Gallardo
- 2017** De la formación inicial de profesores de ELE a la competencia profesional docente  
Iker Erdocia Iñiguez
- 2017** Language Teacher Cognition and Practice about a Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools  
Xavier Llovet Vilà
- 2016** Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma  
Adolfo Sánchez Cuadrado
- 2015** La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias  
Paula Reyes Álvarez Bernárdez
- 2014** Lecturas canónicas adaptadas y formación literaria en español (LE)  
Marta de Vega Díez
- 2013** El juego dramático en la práctica de las destrezas orales  
Gabino Boquete Martín
- 2012** Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE  
Isabel Sánchez López
- 2011** La lengua materna en el aula de ELE  
M.ª Mar Galindo Merino
- 2010** Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera  
Reyes Llopis García
- 2009** La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica  
Rocío Santamaría Martínez
- 2008** Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera  
Susana Martín Leralta
- 2007** La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares  
María Jesús Cabañas Martínez
- 2006** El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales  
Carmen Ramos Méndez
- 2005** Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos  
Marta Higuera
- 2004** La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera  
María del Carmen Izquierdo Gil
- 2004** Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español  
María Lourdes Otero Brabo Cruz
- 2003** La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas  
Marta Seseña Gómez
- 2002** Lecturas graduadas hipertextuales  
Bárbara Moreno Martínez
- 2001** Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera  
Marta Samper Hernández
- 2000** La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español  
Francisco Javier Domínguez Calvo
- 2000** La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical  
Elisa Rosado Villegas
- 1999** Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera  
María Begoña Arbulu Barturre
- 1998** Espan-I Un foro de debate en internet sobre lengua española.  
Mar Cruz Piñol
- 1997** La pronunciación del español por hablantes nativos del finés: particularidades de un acento extranjero  
Alberto Carcedo
- 1994** ELE: Aspectos morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos de los adverbios en -mente  
Marta Baralo

## PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

- 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

