



63

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 63, noviembre de 2020

1. Carta de las Directoras	5
2. Noticias de ASELE	6
Informe de la Junta Directiva	6
Informe de Tesorería <i>Boletín 63</i>	12
3. Informes de ELE en el mundo	13
Rocío Blasco García y Álvaro Acosta Corte, <i>El español y la enseñanza de ELE en Hong Kong: aprendientes sinohablantes y multilingües en una ciudad global</i>	13
Laura López Fernández, <i>La enseñanza del español en Nueva Zelanda: retos y desafíos</i>	17
4. Artículo de fondo	25
Lluís Algué Sala, <i>¿Qué te viene a la cabeza? Conocimientos y actitudes de estudiantes chinos de español en niveles iniciales hacia las variedades diatópicas más habladas de la lengua</i>	25
5. Revisión de la literatura científica	47
Jiehui Zu, <i>La concepción y enseñanza del modo verbal en China</i>	47
6. Para la clase de Español	53
Patricia Arnold y María Teresa Martínez García, <i>¿Cómo incluir la enseñanza de la pronunciación en el aula? Propuesta didáctica</i>	53
7. Entrevista a Florencia Henshaw	65
8. Reseñas	69
9. Novedades bibliográficas	73
10. Normas de publicación	75

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

Javier Muñoz-Basols
Universidad de Oxford, Reino Unido

Vicepresidente

Jesús Fernández González
Universidad de Salamanca, España

Secretario

Antoni Nomdedeu Rull
Universitat Rovira i Virgili, España

Tesorero

Paco Jiménez Calderón
Universidad de Extremadura, España

Vocal de Comunicación

María del Carmen Méndez Santos
Universidad de Alicante, España

Vocal de Publicaciones

Elisa Gironzetti
Universidad de Maryland, Estados Unidos

Vocal de Internacionalización

Marta Saracho Arnáiz
Politécnico do Porto, Portugal

Vocal de Sede

Milka Villayandre Llamazares
Universidad de León

BOLETÍN

Directora

Elisa Gironzetti
Universidad de Maryland, Estados Unidos

Directora

María del Carmen Méndez Santos
Universidad de Alicante

Comité editorial

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo, España

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo, España

Dolores Soler-Espiauba

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

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

EDITA



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

CORRESPONDENCIA

BOLETÍN DE ASELE
boletin@aselered.org

Carta de las Directoras

Queridas socias y queridos socios:

También este año cerramos el mes de noviembre con una selección de trabajos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua y lengua de herencia. Además, aprovechamos este espacio para recordaros que la petición de contribuciones para del Boletín está abierta durante todo el año y los trabajos enviados se considerarán para una u otra edición del Boletín en orden de llegada. Las [normas de publicación del Boletín](#) y la [petición de contribuciones](#) se pueden consultar en la página web de ASELE, y el envío se puede realizar a través de nuestro [formulario electrónico](#). Como siempre, queremos invitaros a que enviéis vuestras contribuciones y a que animéis a otros especialistas en el campo a hacerlo para seguir creciendo y apoyando la internacionalización del campo de la enseñanza del español.

Empezamos este número del Boletín con dos *Informes de ELE en el mundo* que presentan el contexto de Hong Kong (por Rocío Blasco García y Álvaro Acosta Corte, de la University of Hong Kong) y en Nueva Zelanda (por Laura López Fernández de la University of Waikato). En la sección de los *Artículos de fondo* os proponemos el trabajo de Lluís Algué Sala, de la universidad del Noreste de China, sobre los conocimientos y actitudes de los estudiantes chinos hacia las variedades diatópicas del español. Este estudio se complementa con el trabajo de Jiehui Zu de Nangjing Tech University, incluido en la sección de *Revisiones de literatura científicas*, que aporta una visión panorámica de la enseñanza del modo verbal español en China. Le sigue, en la sección *Para la clase de español*, la propuesta de Patricia Arnold (Kennedale High School) y María teresa Martínez García (Hankuk University of Foreign Studies) para integrar la enseñanza de la pronunciación en el aula. A continuación, ofrecemos la entrevista que Elisa Gironzetti, vocal de publicaciones de ASELE, realizó a Florencia Henshaw, profesora de la University of Illinois-Urbana Champaign especializada en el uso de la tecnología para la enseñanza del español, en la que se reflexiona sobre los retos y posibilidades vinculados a la enseñanza del español en línea en tiempos de COVID. Al final de este número del Boletín también podéis leer la reseña de Cristina Rodríguez García del libro *La transferencia lingüística: perspectivas actuales* y consultar los apartados de noticias y novedades editoriales para manteneros al día de lo que ocurre en el mundo ELE.

Aprovechamos también para recordar que el BOSELE, de carácter bimestral, recoge noticias de interés de la asociación y de la enseñanza de ELE en general. En el BOSELE se incluye 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, háganoslo saber a la dirección <mailto:boseleboletin@aseled.org> y lo incluiremos en el próximo número.

Sin más, nos despedimos hasta el próximo Boletín ASELE que se publicará en mayo de 2021. ¡Hasta pronto!

ELISA GIRONZETTI
MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS
Directoras del Boletín

INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

Durante el último año, la Junta Directiva de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) ha seguido trabajando en la consolidación de iniciativas para mantener el contacto con sus socias/os y crear recursos que sean de interés para el ámbito de ELE. Prueba de ello es la buena acogida que ha tenido el BOSELE (Boletín Electrónico de ASELE). Publicado por primera vez en diciembre de 2017, se trata de un Boletín bimestral con noticias y otras informaciones de interés sobre el mundo del ELE. Cualquier persona interesada en difundir sus publicaciones recientes puede ponerse en contacto en la siguiente dirección: boseleboletin@aselered.org. Asimismo, el calendario ELE de ASELE, al que se puede acceder desde la portada de la página web de la Asociación (<http://www.aselered.org/calendario-ele>), es un valioso recurso de visita obligada para mantenerse informado sobre los eventos que tienen lugar en relación con la enseñanza y aprendizaje del español como LE/L2. El Boletín bianual, publicado en mayo y noviembre, es también una publicación de referencia para el ámbito del español. Incluye informes sobre la enseñanza del español en diferentes países, por lo que animamos a las/os socias/os a que consulten las secciones de las que consta la publicación y a que se pongan en contacto con las editoras sobre posibles contribuciones futuras. ASELE cuenta también con un canal de YouTube, en donde se han albergado en abierto todas las grabaciones de las ponencias plenarias y de la mesa redonda del 30.º Congreso Internacional de Oporto 2019. El canal se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/channel/UCwtkGqsmAPpXpndpyn4ZXvQ>.

I. 31.º CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE - LEÓN 2021

Debido a la pandemia global de la COVID-19, el Comité Organizador de la Universidad de León y la Junta de ASELE decidieron posponer el Congreso Internacional de ASELE de 2020 hasta la primera semana de septiembre del año siguiente. En la primavera de 2021 se informará sobre la celebración del Congreso Internacional de ASELE previsto entre los días 1 y 4 de septiembre de 2021. Su celebración dependerá de cómo evolucione la situación con respecto a la pandemia. En este sentido, confiamos en que 2021 sea un año que nos permita ir recuperando poco a poco la normalidad en el ámbito personal y profesional.

El tema del 31.º Congreso Internacional de León girará en torno al tema: **“Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2”**. Dicho tema está distribuido en tres bloques de trabajo. El primero versará sobre la “Creatividad en la enseñanza y el aprendizaje del español LE/L2”; el segundo abordará la “Innovación educativa en la enseñanza del español LE/L2”; y el tercero estará dedicado a la “Diversidad en la enseñanza y el aprendizaje del español LE/L2”. Dichos bloques contienen las líneas de trabajo que se señalan a continuación:

I. Creatividad en la enseñanza y el aprendizaje del español LE/L2

- 1.1. Impacto de la creatividad en la enseñanza y el aprendizaje del español
- 1.2. Prácticas para fomentar la creatividad en la enseñanza del español
- 1.3. Creatividad lingüística y español como lengua de herencia
- 1.4. Literatura, medios audiovisuales y creatividad en la enseñanza del español

-
- 1.5. Motivación, creatividad y aprendizaje del español
 - 1.6. Emociones, creatividad y humor en la enseñanza del español
- 2. Innovación educativa y profesional en la enseñanza del español LE/L2**
- 2.1. Programación curricular e innovación en la enseñanza del español
 - 2.2. Formación de profesores para la innovación educativa en español LE/L2
 - 2.3. Prácticas innovadoras y resultados en la enseñanza del español
 - 2.4. Investigación y profesionalización del español LE/L2
 - 2.5. Diseño de materiales didácticos e innovación en el sector editorial del español LE/L2
 - 2.6. Desarrollo del español LE/L2 como disciplina y perspectivas de futuro
- 3. Diversidad en la enseñanza y el aprendizaje del español LE/L2**

- 3.1. Diversidad lingüística y cultural en el ámbito hispánico
- 3.2. Enseñanza del español a inmigrantes y refugiados
- 3.3. Factores individuales y diversidad de perfiles en el aprendizaje del español
- 3.4. Perspectivas de género en la enseñanza del español
- 3.5. Pragmática intercultural aplicada a la enseñanza del español
- 3.6. Semejanzas y diferencias en la enseñanza del español a niños y a adultos

2. JUNTA DIRECTIVA DE ASELE

A. NOMBRAMIENTO DEL PRESIDENTE DE ASELE COMO PATRONO DEL INSTITUTO CERVANTES

El Presidente de ASELE, Javier Muñoz-Basols, ha sido nombrado Vocal del Patronato del Instituto Cervantes en representación de las

instituciones sociales de carácter cultural del español. Se une así a otras personalidades del arte, las letras, la educación y la cultura, que ocupan las otras 21 vocalías. En palabras de nuestro presidente, su incorporación al Patronato “es un reconocimiento a la labor de ASELE en sus más de 33 años de historia y para las/los profesionales del español en todo el mundo”. Los 10 patronos nombrados recientemente y que se incorporan por vez primera al máximo órgano rector del Instituto Cervantes son los siguientes ([fuente Instituto Cervantes](#)):

Isabel Coixet, una de las más reconocidas directoras de cine español. Premio Nacional de Cine en 2020, “Embajadora honorífica de la Marca España” y Caballero de las Artes y las Letras por el Gobierno francés en 2015, su filmografía incluye títulos como *Elisa y Marcela*, *La librería*, *Mi vida sin mí* o *Cosas que nunca te dije*.

Cristina Fernández Cubas, escritora, ganadora del Premio Nacional de Narrativa 2016 y Premio de la Crítica 2015. Además de por sus novelas, es unánimemente reconocida por haber dotado de nueva vitalidad al género del relato corto con títulos como *Mi hermana Elba* o *Parientes pobres del diablo*.

Piedad Bonnett, una de las poetas en español más destacadas en la actualidad. La autora colombiana es también novelista, dramaturga y crítica literaria. Profesora de la Universidad de Los Andes, su obra creativa ha sido traducida a numerosos idiomas y ha merecido premios como el Nacional de Poesía 1994 en su país y el Casa de América de Poesía Americana 2011.

Carmen Linares, una auténtica leyenda del flamenco. Compañera de generación de Paco de Lucía, Camarón, Enrique Morente o José Mercé, está considerada -junto con la Niña de los Peines- la mayor cantaora flamenca de todos los tiempos.

Gonzalo Celorio, director de la Academia Mexicana de la Lengua desde febrero de 2019, es uno de los más reconocidos editores (dirigió el Fondo de Cultura Económica), narradores, críticos y catedráticos de su país, México, y del idioma español.

Carlos Herrera, embajador, dirige el Centro Cultural Inca Garcilaso, la institución “hermana” del Instituto Cervantes en Perú, que mantiene una representación en la sede del Instituto (Madrid) desde 2017, del mismo modo que la UNAM mexicana y el Instituto Caro y Cuervo de Colombia.

Antonio Colino Martínez, presidente de la Real Academia de Ingeniería. Desde esta institución, en la que ingresó en 2004, ha promovido y dirigido el *Diccionario Español de la Energía*. Desde 2005 dirige el *Diccionario Español de la Ingeniería*. Presidió el comité técnico de AE-NOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) para la terminología científica entre los años 2006 y 2011.

Pilar Aranda Ramírez, rectora de la Universidad de Granada, es catedrática de Fisiología e investigadora principal de una decena de proyectos del Plan Nacional de I+D. Cuenta con varios galardones científicos y ha sido reconocida por su labor en defensa de los derechos de la mujer.

Javier Muñoz-Basols, presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), es profesor titular y coordinador de español en la Universidad de Oxford (Reino Unido). Promotor de diversas iniciativas para la investigación de la enseñanza del español, es editor jefe y cofundador del *Journal of Spanish Language Teaching*, ha creado el Portal de lingüística hispánica y es experto en didáctica de segundas lenguas, lingüística hispánica y traducción.

Ignacio Osborne, presidente del Grupo Osborne y del Foro de Marcas Renombradas Españolas, ha presidido, entre otras entidades, el Instituto de la Empresa Familiar, el Consejo Regional Andaluz del BBVA, el Consejo Cooperación Universidad-Sociedad de la Fundación Universidad Loyola o el Patronato de la Fundación Universidad Comillas-ICAI.

B. CELEBRACIÓN DE LA REUNIÓN DEL PATRONATO DEL INSTITUTO CERVANTES 2020

El pasado 6 de octubre de 2020 tuvo lugar en el Palacio de El Pardo la reunión anual del Patronato del Instituto Cervantes, a la que acudió por primera vez nuestro presidente, Javier Muñoz-Basols. La sesión fue presidida por Felipe VI, quien afirmó que «el español es un motor cultural y económico indudable, no solo por su potencial como idioma de aprendizaje en el mundo, sino también por los valores que encarna y transmite». Tras él, intervinieron el Director del Instituto Cervantes, Luis García Montero, quien hizo balance de las actividades académicas y culturales desempeñadas por el Instituto en el último año, la Ministra de Asuntos Exteriores, Arancha González Laya, y el Presidente del Gobierno de España, Pedro Sánchez, así como varios Patronos. Debido a las circunstancias actuales, algunos miembros del Patronato siguieron el acto por vía telemática. Se incluye a continuación el discurso del Presidente de ASELE.

C. INTERVENCIÓN DEL PRESIDENTE DE ASELE. REUNIÓN DEL PATRONATO DEL INSTITUTO CERVANTES

6 de octubre de 2020

Distinguidos miembros del Patronato del Instituto Cervantes:

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

Para ASELE, es un verdadero honor formar parte del Patronato de la Institución que ha dado sentido a nuestra profesión: la de las y los profesionales del español. Verán que utilizo el doblete de género y que hablo primero en femenino —las y los profesionales— dado que contamos con datos que indican que un 70% de las

personas que se dedican a la enseñanza de nuestra lengua a escala global son mujeres¹.

ASELE, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, se funda en 1987 y cuenta con unos 800 miembros repartidos por 58 países en los cinco continentes. Se crea junto con la disciplina que, según datos del Instituto Cervantes, habría nacido en torno a 1984. La asociación integra a profesionales que trabajan con una misma materia prima con diversos nombres: el español, el castellano, la lengua española.

Y ha sido este sector, el de la enseñanza de la lengua, con un enorme potencial y en continuo auge, uno de los más castigados por la actual pandemia por su dependencia de la enseñanza presencial. La semana pasada conocíamos la noticia de que una entidad de referencia en enseñanza y formación, con más de 40 años de historia en España, cerraba definitivamente las puertas de la mitad de sus centros². El problema es adónde van estos especialistas y, en definitiva, este talento: dónde pueden *buscar y encontrar* oportunidades en la disciplina.

Fueron precisamente SS.MM. los Reyes quienes en una videoconferencia con el Director y la Secretaria General del Instituto Cervantes propusieron hace unos meses que era el momento de la “adaptación y la reinversión” para con ello construir “un puente hacia el futuro”³. Es este un momento para trabajar desde el ámbito de la diplomacia cultural, forjar convenios y alianzas, liderar iniciativas que identifiquen nuevas

oportunidades laborales, y sembrar semillas que germinen a corto plazo y den su fruto.

Estas oportunidades no solamente se limitan al aprendizaje de la lengua, sino que se nutren de la misma materia prima, el español, e incluyen ámbitos tan diversos y transdisciplinares como: la inteligencia artificial, las empresas de nueva creación o *start-ups*, la elaboración de contenidos digitales en el mundo editorial y del periodismo, la minería de datos lingüísticos, el uso de la lengua en las misiones de paz, y en el ámbito de la cultura y del arte.

Para ello, debemos plantear un espacio desde el que se monitorice la evolución del mercado de trabajo del español —sobre el que seguimos sin tener suficientes datos— y que nos permita actuar estratégicamente a escala global y con visión de futuro. Desde ASELE estamos dispuestos a seguir colaborando con el Instituto Cervantes y a trabajar en esta dirección.

Si somos capaces de identificar estas oportunidades, y de actuar en consecuencia, venceremos los efectos de la pandemia en este nuevo escenario digital y del teletrabajo, y descubriremos el verdadero potencial del español: una materia prima transdisciplinar, una herramienta para la comunicación internacional y un crisol de culturas reflejo de una diversidad lingüística y cultural única.

Muchas gracias.

JAVIER MUÑOZ-BASOLS
Presidente de ASELE

**D. DESPEDIDA DEL VICEPRESIDENTE
DE ASELE POR SU NOMBRAMIENTO COMO
CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN EE. UU.
Y CANADÁ**

Queridas amigas y amigos de ASELE:

El 9 de septiembre de 2017, el último día del congreso en Tarragona, obtuve vuestra confianza para iniciar mi andadura como vicepresidente de ASELE. Desde entonces hasta el pasado 4 de julio, en que presenté mi renuncia al ser incom-

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

2. Ivars, C. 2020. “International House cierra su centro en Zaragoza tras 30 años”. *Heraldo de Aragón* 30/09. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2020/09/30/international-house-cierra-su-centro-en-zaragoza-tras-30-anos-1397739.html>.

3. Instituto Cervantes. 2020. “El Rey anima al Instituto Cervantes a ‘aprovechar las oportunidades que surjan’ de esta crisis y a convertirla en ‘un puente hacia el futuro’”. 23 de abril. Página web del Instituto Cervantes: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2020/noticias/videoconferencia_reyes_dia_del_libro_pos.htm.

patible este puesto con el de consejero de Educación en Estados Unidos y Canadá, han pasado casi 3 años jalonados por los congresos de Santiago y Oporto, y con la pena de haber tenido que aplazar el de León.

A lo largo de este tiempo, he trabajado con un estupendo equipo directivo, ilusionado con modernizar, internacionalizar y dar una mayor visibilidad a la asociación, y he comprobado de primera mano que ASELE es, por muchas razones, una asociación muy especial, con gente estupenda, dinámica, comprometida y también divertida.

A partir de ahora, desde la Consejería de Educación de España en Estados Unidos me ocuparán temas como la movilidad de profesores de español y de inglés, el apoyo al español como lengua de herencia, la enseñanza bilingüe o la formación del profesorado de ELE. Son tiempos, sin duda, inciertos y difíciles, pero llevo conmigo el espíritu optimista y combativo de la familia aselera.

Un abrazo,

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Consejero de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos y Canadá

*E. NOMBRAMIENTO DE MARA FUERTES
GUTIÉRREZ COMO DELEGADA DEL
BOSELE*

Nos complace dar la bienvenida a nuestra socia, Mara Fuertes Gutiérrez, Profesora Titular en la Open University (Reino Unido), quien se ocupará de la elaboración del BOSELE (Boletín electrónico de ASELE), iniciativa coordinada hasta ahora por nuestro Vicepresidente Jesús Fernández González, y que se distribuye por correo electrónico entre las/os socias/os cada dos meses. Mara posee una amplísima experiencia como parte de diferentes asociaciones y en el uso de las TICs, y está deseando seguir desarrollando el BOSELE y las diferentes secciones que lo componen. Podéis contactar con ella con cualquier sugerencia o comentario que tengáis en boseleboletin@aselered.org.

F. PREMIOS DE INVESTIGACIÓN ASELE

ASELE, fiel a su compromiso con las/os profesionales del español de todo el mundo, ha querido continuar un año más premiando la excelencia investigadora en el ámbito del español como lengua extranjera, segunda o de herencia. La Junta de ASELE se reunió durante el mes de septiembre de este año para fallar los Premios de Investigación ASELE 2020 que, en circunstancias normales, se habrían dado a conocer durante el Congreso. Se falló por segunda vez el premio ASELE-Routledge para tesis doctorales.

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

También se fallaron los Premios de Investigación ASELE 2020, en la modalidad de tesis doctorales y memorias de máster sobre el español como lengua extranjera. El jurado estuvo compuesto por la Junta Directiva de ASELE y el asesor de español de la editorial Routledge. Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

- Originalidad.
- Relevancia del trabajo para la enseñanza del español.

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

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

AÑO 2020

- **Premio de Investigación ASELE - Tesis doctoral ASELE-Routledge**

Dra. Clara Ureña Tormo

La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva

Universidad de Alcalá (España) y Vrije Universiteit Brussel (Bélgica)

Dirs. Dra. Inmaculada Penadés Martínez, Universidad de Alcalá (España) y Dra. Hélène Stengers, Vrije Universiteit Brussel (Bélgica)

- **Premio de Investigación ASELE - Tesis doctoral Colección ASELE 2020**

Dra. María Sanz Ferrer

La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE

Universitat Pompeu Fabra (España)

Dir. Dra. Carmen López-Ferrero, Universidad Pompeu Fabra (España)

- **Premio de Investigación ASELE 2020 - Memoria de Máster**

Raquel Navas

El paisaje lingüístico como herramienta para fomentar la conexión con el español fuera del aula

Universidad Nebrija (España)

Dir. Dra. Reyes Llopis-García, Universidad de Columbia (EE. UU.)

Nuestra más sincera enhorabuena a las investigadoras premiadas por este éxito, a sus direc-

toras e instituciones. 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.

Los/as socios/as habrán recibido en el Boletín Electrónico – BOSELE de septiembre el enlace desde el que habrán podido descargar las monografías premiadas (Premio Colección ASELE y Premio Memoria de Máster) del año anterior en la modalidad de tesis doctoral y de máster:

- **Monografía 24 – Colección ASELE (Tesis doctoral)**

Ser y estar: desde el análisis lingüístico hasta la enseñanza de español L2

Cristian Valdez

- **Monografía 10 – Colección ASELE (Memoria de máster)**

The implicit acquisition of Spanish L2 syntax: a priming study

Irati Hurtado-Ruiz.

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

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

A fecha de 28 de noviembre de 2020, la Asociación cuenta con 780 socias/os en 61 países. Se ha producido un aumento significativo en el número de integrantes de la asociación. El aumento de socias/os por países se refleja así: Argentina (+2), Australia (+1), Colombia (+1), Eslovaquia (+1), España (+16), Estados Unidos (+3), Francia (+1), Japón (+2), Jordania (+1), Perú (+1), Puerto Rico (+1), Reino Unido (+1). Nos complace comunicar que hay cuatro nuevos países representados, Argentina, Eslovaquia, Jordania y Puerto Rico, siendo 61, por primera vez, el total de países de socias/os de ASELE y que se encuentran repartidos por los 5 continentes.

SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

PAÍS	SOCIOS A 27/11/2020
Albania	1
Alemania	22
Argelia	13
Argentina	2
Australia	4
Austria	3
Bélgica	9
Bosnia-Herzegovina	1
Brasil	18
Camerún	1
Canadá	6
Chile	5
China	7
Chipre	2
Corea	1
Colombia	2
Costa de Marfil	1
Costa Rica	2
Dinamarca	3
Egipto	2
Em. Árabes Unidos	2
Eslovaquia	1
Eslovenia	3
España	436
Estados Unidos	32

Estonia	1
Filipinas	1
Finlandia	3
Francia	11
Gabón	2
Grecia	8
India	2
Irlanda	4
Islandia	5
Israel	4
Italia	28
Japón	36
Jordania	1
Marruecos	1
México	7
Namibia	1
Noruega	1
Nueva Zelanda	1
Países Bajos	4
Perú	3
Polonia	5
Portugal	14
Puerto Rico	1
Reino Unido	30
Rep. Democrática del Congo	4
Rumanía	1
Rusia	2
Senegal	1
Serbia	2
Singapur	1
Suecia	4
Suiza	7
Tailandia	1
Taiwán	2
Turquía	1
Vietnam	1
Total:	780

ESTADO DE TESORERÍA

A fecha de 28 de noviembre de 2020, el saldo de la cuenta de la Asociación se sitúa en 17.420,45 €, es decir, 2.112,26 € menos con respecto al saldo de hace un año. En este periodo, los ingresos, derivados de las cuotas de los socios y del último congreso, ascendieron a 13.534,39 €. Los gastos de gestoría, comisiones administrativas y bancarias, impuestos, Premios ASELE, publicaciones y mantenimiento de la web ascendieron a 15.646,55 €.

EL ESPAÑOL Y LA ENSEÑANZA DE ELE
EN HONG KONG: APRENDIENTES
SINOHABLANTES Y MULTILINGÜES
EN UNA CIUDAD GLOBAL

BIODATAS:

Rocío Blasco García

Con más de 30 años de experiencia como docente de ELE, es fundadora y directora del Programa de Licenciatura y Diplomatura en español en la *School of Modern Languages and Cultures* de la Universidad de Hong Kong desde 1993. Dentro del programa de español en la Universidad de Hong Kong organiza, desde el año 2013, las Jornadas de Formación de Profesores de Español en Hong Kong junto a la editorial Edinumen. Además, ha sido examinadora externa y asesora académica para programas de enseñanza de español en varias instituciones de educación superior en Hong Kong.

Álvaro Acosta Corte

Ha sido profesor titular a tiempo completo en la *School of Modern Languages and Cultures* de la Universidad de Hong Kong durante 9 años, además de coordinador del programa que gestiona la Universidad para la enseñanza del español en varias escuelas secundarias de la ciudad, donde también ha impartido clase como profesor. Ha colaborado con otras universidades de la ciudad (*Chinese University of Hong Kong, Baptist University, Polytechnic University of Hong Kong* y *HKU SPACE*) y ha sido asesor del colegio *Rosarybill School* para la implantación de un programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) con el español como lengua vehicular en primaria y otro de enseñanza de español a hablantes de herencia, llamado *Sábados en Español*.

.....

**I. INTRODUCCIÓN A HK Y AL PERFIL DE
SUS APRENDIENTES DE ELE.**

Hong Kong es una Región Administrativa Especial de la República Popular China cuyo régimen político se rige por el principio definido como “un país, dos sistemas” que, en principio, garantiza un alto nivel de autonomía en el gobierno. Su economía es próspera y una gran parte de su población tiene un alto nivel de educación. La mayoría de los 7,5 millones de habitantes del territorio son de origen chino, con alrededor de unos 600.000 extranjeros. De entre ellos, la población de habla hispana ha crecido en los últimos años, pero no es particularmente representativa.

En Hong Kong compiten tres lenguas en la actualidad: inglés (la lengua colonial y lengua global a nivel mundial), mandarín (lengua oficial de China) y cantonés (lengua local y fuerte marcador de identidad para los hongkoneses). Así, los niños locales aprenden las tres lenguas en el colegio y, aunque Hong Kong ya no es una colonia, el inglés es imprescindible para los estudios universitarios, para el mundo laboral y como lingua franca entre habitantes de distintas procedencias y grupos étnicos (Evans, 2016). De hecho, en Hong Kong hay abundante alumnado de origen extranjero procedente de otros países del sudeste asiático o de familias occidentales establecidas en Hong Kong temporal o permanentemente, debido al posicionamiento de Hong Kong como ciudad global (Acosta Corte y Blasco García, 2020).

El sistema educativo de Hong Kong es extremadamente competitivo, ya que se concibe la educación como un instrumento para la movilidad social. En una sociedad tan acostumbrada a vivir en el plurilingüismo, el aprendizaje de lenguas adicionales se percibe como un valor añadido para competir por los mejores colegios y universidades, y el español se considera como una lengua particularmente atractiva debido a su importancia a nivel mundial.

2. ORIGEN E HISTORIA DEL HISPANISMO Y LA ENSEÑANZA DE ELE EN HONG KONG

El español llegó a Hong Kong en la década de los 70 de la mano de la Sociedad Hispánica, una asociación de personas interesadas en el español en Hong Kong (Vázquez Vázquez, 2004). A partir de ahí comenzó su expansión, lenta en un principio, desde instituciones de educación para adultos hasta llegar a universidades y colegios, particularmente a partir de los 90. En los últimos quince años se ha experimentado un gran auge del español y actualmente es una de las lenguas más populares junto con el japonés, el coreano y el francés. Prueba de ello ha sido la proliferación de academias de idiomas dedicadas exclusivamente al español, el gran aumento en el número de profesores y también el incremento de estudiantes que se presentan a exámenes oficiales, como los DELE.

2.1. EL ESPAÑOL EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

En primaria y secundaria (e incluso en educación infantil) se advierte un incremento muy importante en el número de estudiantes en la última década, quizás ralentizado en los últimos

años, donde hay una sensación generalizada de haber tocado techo, provocada posiblemente por el descenso de la natalidad en la región y la inestabilidad política y por tanto económica de los últimos años por los conflictos sociales con los gobiernos de China continental y de la propia ciudad autónoma. Quizás el mejor indicador con el que contamos para medir el aumento de estudiantes es el interés cada vez mayor que suscitan los exámenes DELE Escolar, con un continuo incremento de estudiantes hongkoneses, como se muestra en la Figura 1.

Es en el sistema reglado de escolarización pública donde el español debe crecer. Su presencia es todavía muy pequeña. Prueba de ello es el número de candidatos que eligen español cuando se presentan a los exámenes de acceso a la universidad (HKDSE), que nunca superan la veintena y que en su inmensa mayoría proceden de escuelas privadas. Es precisamente en estas escuelas privadas o concertadas / subsidiadas, así como en las escuelas internacionales, donde el español está muy presente, ya sea como asignatura integrada en el currículum o como actividad extraescolar.

Destacan los colegios *Law Ting Pong* y *St. Margaret's School*, con programas de español muy consolidados, y especialmente la escuela *Rosaryhill School*, fundada por dominicos espa-

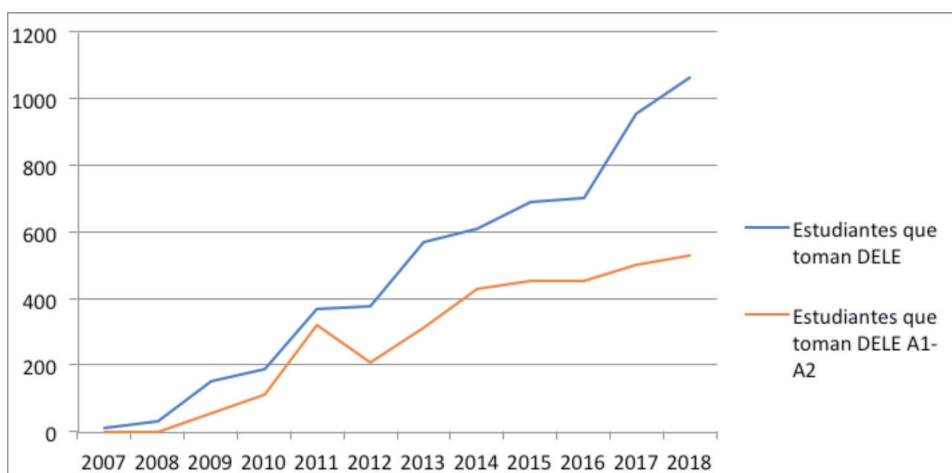


Figura 1. Evolución en el número de estudiantes que toman los exámenes DELE en HK
(Fuente: *University of Wollongong College Hong Kong*)

ñoles, que cuenta con un programa de español intensivo en educación infantil y primaria (con una posible extensión a secundaria), con clases diarias de español como lengua extranjera. Además, en este colegio donde la enseñanza es multilingüe (chino cantonés, mandarín e inglés), algunas asignaturas se imparten en español al alumnado de la sección intensiva, a través de una metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). La *Spanish Primary School*, de reciente apertura, está desarrollando un programa de español en el marco de una escuela que en realidad sigue el currículum británico. La Universidad de Hong Kong (HKU) también cuenta en la actualidad con un programa de español en varios colegios privados subsidiados / concertados de la ciudad, que hace unos años llegó a impartir clases a más de 600 estudiantes, aunque el número ha bajado en los últimos tiempos. Este modelo se ha replicado en otros colegios, que subcontratan academias privadas para la impartición de clases extraescolares en sus centros.

En muchas ocasiones el aprendizaje del español en primaria y secundaria está orientado a la obtención de certificados, muy importantes para los progenitores hongkoneses, que desean que sus hijos construyan un sólido currículum que les permita ser competitivos a la hora de acceder a una escuela secundaria de prestigio o a una universidad del mundo anglosajón. Por eso mucha de la enseñanza a estos niveles está orientada a la obtención del DELE escolar, pero también de los exámenes del sistema británico (*IGCSE* y *AS*) y del Bachillerato Internacional (*IB*), en este caso sobre todo en las escuelas internacionales, donde el español cuenta con una considerable presencia.

2.2. EL ESPAÑOL EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En contexto universitario, el español está presente de alguna forma en todas las universidades de Hong Kong, pero solamente se puede estudiar como licenciatura y diplomatura (*major* y *minor*) en la Universidad de Hong Kong (HKU).

El *minor* comprende únicamente estudios de lengua durante un periodo de tres años, mientras que el *major* exige la realización de asignaturas de lengua, lingüística, cultura, literatura o traducción. En la Universidad China de Hong Kong (CUHK) se puede estudiar como *minor*, y recientemente también se ha aprobado el *minor* en español en la Universidad Politécnica de Hong Kong (PolyU). Existen otras instituciones de enseñanza superior que no son públicas y también ofrecen cursos de español. Entre ellas podemos destacar el programa del *University of Wollongong College Hong Kong (UOWCHK)*, centro examinador del DELE en Hong Kong, que ofrece un ciclo formativo de grado superior en Estudios Bilingües de inglés y español. No existen, a día de hoy, programas de posgrado en lengua española, lingüística o literatura hispánica en las universidades de Hong Kong, pero recientemente se ha contratado a una profesora en el área de Estudios Americanos de HKU que desarrollará un programa a nivel de grado en Estudios Latinoamericanos y que podría supervisar tesis doctorales, aunque de momento no parece haber gran demanda o interés por parte del alumnado local en emprender una carrera académica en el ámbito del hispanismo.

2.3. EL ESPAÑOL EN ENSEÑANZA NO REGLADA

En enseñanza no reglada el español se enseña en múltiples instituciones. Por una parte, se encuentran los departamentos y escuelas de educación continua dependientes de algunas universidades, como la *School of Continuing Education* de la *Baptist University*, *SCOPE* (de la *City University of Hong Kong*), o *SPACE* (de la Universidad de Hong Kong). Por otra parte, la proliferación de academias que ofrecen español es cada vez mayor. La más conocida, *Spanish World*, imparte clases en varias ubicaciones dentro de la ciudad y tiene sedes también en otras ciudades del sudeste asiático. Otros centros o empresas de servicios de clases grupales o particulares son *The Spanish Academy*, *Spanish Tutors* (*The Spanish Cultural Association of Hong Kong*) es la misma em-

presa), De la mano *Spanish, Columbus Culture y Language Centre* o *Viva Spanish* son solo algunos ejemplos. Todas estas instituciones mueven miles de estudiantes al año, muchos de ellos niños y adolescentes, pero también adultos con todo tipo de motivaciones que suelen aprender un español que les permite adquirir una competencia comunicativa básica en el idioma.

3. LAS CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO

Las condiciones laborales del profesorado han sido tradicionalmente muy buenas en Hong Kong. Sin embargo, en los últimos años y coincidiendo con la llegada de muchos jóvenes hispanohablantes a la ciudad y con la tendencia generalizada de precarización en nuestra profesión, estos sueldos y condiciones laborales empiezan a resentirse. De un tiempo a esta parte se han empezado a ver ofertas de trabajo con salarios de 200 – 250 HKD por hora (22 – 25 euros) para gente que ya cuenta con permiso de residencia en Hong Kong, o puestos a tiempo completo de instituciones que ofrecen el patrocinio del visado por 20.000 HKD (unos 2.300 euros). Son sueldos que pueden parecer atractivos para alguien procedente de un país hispanohablante, y en realidad con ellos se puede vivir dignamente llevando una vida austera, pero están muy por debajo de los estándares de la ciudad para los expatriados y de lo que pagan la mayoría de los centros de enseñanza reglada. Los sueldos suelen ser de 500 – 800 HKD (54 – 87 euros) por hora en programas dependientes de universidades para profesores a tiempo parcial, 25.000 – 40.000 HKD (2.700 – 4.900 euros) en escuelas locales de primaria y secundaria, y pueden rondar los 45.000 – 85.000 HKD (4.900 – 9.200 euros) en universidades y algunas escuelas internacionales. La carga horaria del profesorado es variable y depende mucho de la institución, así como los días de vacaciones que ofrece cada centro educativo, pero el ritmo de trabajo puede llegar a ser muy exigente (trabajar sábados e incluso domingos, o tener solamente 14 días de vacaciones al año).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÄR, M. (2016). “Spanisch”. En E. Burwitz-Melzer; G. Mehlhorn *et al.* (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 553-558). Tübinga: A. Francke.
- ACOSTA CORTE, A. Y R. BLASCO GARCÍA (2020). The “glocalization” of Spanish in Asia: Spanish language study and familial use in Hong Kong. En A. Lynch (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish in the Global City*. Nueva York: Routledge.
- EVANS, S. (2016). *The English Language in Hong Kong. Diachronic and Synchronic Perspectives*. Londres: Palgrave Macmillan.
- VÁZQUEZ VÁZQUEZ, M. (2004). El creciente interés por el español en Hong Kong. En *El Español en el Mundo: anuario del Instituto Cervantes 2004*. Madrid: Instituto Cervantes.

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN
NUEVA ZELANDA: RETOS Y DESAFÍOS**

BIODATA

Laura López Fernández es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela, (España). Tiene un M.A. en español por la Universidad de Boulder, Colorado (EE.UU.), y un doctorado en poesía española por la Universidad de Lawrence, Kansas (EE. UU.). En 2003 fue contratada por la Universidad de Canterbury (NZ) para establecer el programa de español y desde junio de 2012 trabaja en la Universidad de Waikato (Hamilton). Actualmente es Associate Professor y directora del programa International Languages and Cultures (INTLC) y coordinadora de Work Integrated Learning (WIL) en el School of Arts (ALPSS). Como docente imparte cursos de grado y posgrado en estudios hispánicos y supervisa tesis doctorales. Ha publicado varios libros de crítica literaria y numerosos estudios en revistas literarias. Dirige proyectos de investigación en temas culturales, literarios y lingüísticos. Ha recibido becas para coordinar proyectos colaborativos en torno a temas relacionados con las escrituras poéticas hispánicas contemporáneas, estudios sobre el exilio y la diáspora, y estudios de lenguas en contacto como la influencia del español en lenguas de Filipinas.

.....

RESUMEN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Nueva Zelanda posee características propias condicionadas por su situación geográfica e histórica entre la que destacan los vínculos de tribus indígenas maoríes con España, la historia colonial británica, y la política lingüística nacional e internacional. En este

trabajo se analizan factores pertinentes a la enseñanza del español y otras lenguas extranjeras en el país. Asimismo, tras una aproximación al país, y a su gente nativa, este artículo muestra la situación del español como lengua extranjera en Nueva Zelanda y pone de manifiesto rasgos positivos (p. ej., la demanda creciente del español) y no tan positivos del español en Nueva Zelanda en las escuelas secundarias y en las universidades (p. ej., la falta de inversión en el español). Del mismo modo se analiza la presencia positiva de las instituciones españolas e hispanoamericanas en el país y su labor de promoción de la lengua y la cultura hispánicas.

PALABRAS CLAVE

Español en Nueva Zelanda, política lingüística, programas de español, profesorado, universidades

I. INTRODUCCIÓN

Los vínculos entre Nueva Zelanda y España se remontan a antes de la inauguración de las embajadas de España y Latinoamérica en Wellington (NZ) y anteceden a la implementación del español y cualquier otra lengua como materia optativa en las escuelas. Los vínculos históricos entre España y Aotearoa, países antípodas, tienen raíces históricas e indígenas. A este respecto debemos mencionar el clan de los Paniora, (el término Paniora significa españoles en maorí) formado por Manuel José (1811-1873), un balneario segoviano que llegó a Nueva Zelanda desde Latinoamérica y se asentó en la zona de Gisborne (noreste de la isla norte) en 1833 aproximadamente. Manuel José fue un comerciante respetado tanto por los ingleses como por los maoríes. De la unión con sus cinco esposas pertenecientes a la *iwi* o tribu local de los *Ngati Porou* surgió una extensa línea genealógica, que cuenta hoy en día con más de 16.000 descendientes. La visita oficial de los reyes de España a Nueva Zelanda

en 2009 y el encuentro entre los líderes Paniora y los reyes Don Juan Carlos y Doña Sofía, otorgó reconocimiento oficial a esta parte olvidada de la historia de Nueva Zelanda, “for nearly two centuries, the origins of a Spanish whaler and trader who founded a dynasty on the east coast were a mystery. Manuel Jose’s descendants are New Zealand’s largest family and have recently reunited with their Spanish relatives”. (Burns, 2011).

A partir de entonces se establecieron una serie de eventos y viajes entre segovianos de Valverde del Majano y los Paniora añadiendo una nueva dimensión al vínculo sanguíneo ya existente entre españoles y neozelandeses. También existe una conexión histórica entre Nueva Zelanda y Latinoamérica con otros eventos históricos de interés apenas estudiados. Recientemente la presencia hispánica en este país se ha visto reforzada tras la apertura de la Embajada de España en Wellington en 2006 así como de otras embajadas latinoamericanas.

Cabe notar, sin embargo, que, en el sector educativo, la enseñanza del español a nivel oficial en las escuelas y en las universidades de Nueva Zelanda, a diferencia de otros idiomas europeos como el francés o el alemán, es un fenómeno relativamente reciente. De hecho, la necesidad de implementar estudios de español en las escuelas y en las universidades se remonta a principios de la década de 1990, como se constata en *Spanish in the New Zealand Curriculum* (1995) que fue el primer informe del Ministerio de Educación al respecto:

In 1992, the Minister of Education requested the development of the Spanish curriculum, as part of a broad initiative aimed at extending the learning of foreign languages in schools. The development process involved a small project team, an advisory group, and consultation with teachers and other language educators. (Education Committee, p. 4)

En el ámbito académico universitario, una de las últimas implementaciones de un programa de español de grado (BA) y postgrado (MA y PhD) se produjo en la Universidad de Canterbury (Christchurch) entre 2003 y 2005. Desde enton-

ces es posible señalar en líneas generales, que todas las universidades ofrecen cursos y programas de español y se observa una demanda continuada del español. No obstante, hay que decir que las lenguas son materias optativas en las escuelas secundarias y no son un requisito para entrar en la universidad. En general, el conocimiento de idiomas extranjeros no es muy valorado a nivel gubernamental y el castellano ha sido la lengua europea más reciente en ser aceptada e incluida en el currículo. La ubicación geográfica de Nueva Zelanda, un país poco poblado muy pequeño y aislado del resto del mundo occidental, así como el predominio del inglés y no el maorí como lengua de uso y la ausencia de empresas extranjeras hace que las lenguas extranjeras no se promuevan o sean consideradas del mismo modo que en Europa donde todos los países están próximos entre sí. En las últimas décadas se observa un mayor interés por aprender español.

Los factores motivadores en el aprendizaje del español son múltiples y entre ellos debemos destacar motivaciones intrínsecas asociadas con viajar a los países hispanos y vivir allí durante unos meses o un año. La experiencia de vivir en el extranjero se denomina “Overseas Experience” (OE) es una práctica muy común en Nueva Zelanda. Una vez en el país de destino (tradicionalmente era Inglaterra) los kiwis pueden buscar trabajo a tiempo parcial o dedicarse a viajar o ir con una visa especial de estudiante. Las motivaciones son culturales y de conocer otros países. El hecho de que Nueva Zelanda esté tan lejos del resto del mundo es un gran motivo para hacer su OE. Normalmente esta experiencia se puede prolongar un año y la suelen tomar antes de entrar en la universidad o antes de aceptar un trabajo permanente. Es una actividad muy fomentada a nivel nacional. En los últimos años la OE abarca no solo países de habla inglesa, sino también países de habla hispana. Latinoamérica se ha convertido en un lugar de destino por varios motivos.

A nivel corporativo, educativo y empresarial, existen múltiples intereses comerciales entre Nueva Zelanda y Latinoamérica. Por ejemplo, la multinacional de productos lácteos Fonterra tiene una presencia notable en países como Chile,

Brasil y Argentina. El gobierno también quiere expandir su mercado educativo en Latinoamérica concentrado en los últimos años en el sector del turismo y en la educación. El impacto económico de la educación internacional en Nueva Zelanda es muy importante. En 2015 los estudiantes internacionales contribuyeron al país con un (GDP) producto interno bruto (PIB) de 4 billones de dólares. Un estudio publicado en el 2016, *The Economic Impact of International Education in New Zealand 2015/16*, publica el dato de que el 26% de los estudiantes internacionales hace cinco años procedía de China y este grupo solamente produjo el 35% del valor total añadido mientras que otros grupos más minoritarios de estudiantes internacionales como los estudiantes que proceden de Oriente Medio y Corea del Sur tienen un índice más alto de consumo en el país.

Otros datos relevantes con respecto a la política lingüística en la que opera el sistema educativo en Nueva Zelanda es que esta se adhiere a un marco de trabajo en el que se promueve la diversidad lingüística pero, debido a que es un país poco poblado y con recursos limitados, no puede apoyar la diversidad lingüística que presenta. Hay siempre una agenda de prioridades y estas se centran como dice el estudio gubernamental *Languages in Aotearoa. Statement on Language Policy* (2008) en promover el maorí y algunas lenguas del Pacífico. En general, la mayoría de los neozelandeses hablan solamente una lengua, el inglés y hay un número significativo de comunidades con lenguas patrimoniales como la comunidad maorí, la de las islas del Pacífico y otras comunidades asiáticas. El inglés (la lengua de los colonizadores) y el maorí son lenguas con estatus oficial. El maorí es un nombre aplicado a los nativos de estas islas y era el nombre genérico que se refería a las lenguas orales (no tenían escritura) que hablaban en las iwis o tribus. El maorí (Te Reo o lenguaje) ha sido normativizado recientemente adquiriendo el reconocimiento de lengua oficial en 1987. Nueva Zelanda tiene la responsabilidad particular de proteger el maorí debido al Tratado de Waitangi, documento fundacional firmado en 1840 entre tribus maorí y la corona británica.

Otra de las agendas del Ministerio de Educación como organismo gubernamental es expandir su mercado estudiantil internacional ya consolidado en China y abrirse a Latinoamérica, pero uno de los desafíos a los que se enfrenta en este aspecto es que, a diferencia de los Estados Unidos, Nueva Zelanda no es un país conocido o un país de referencia en Latinoamérica. Los latinoamericanos no piensan en Nueva Zelanda como un lugar para invertir en sus estudios. Históricamente, Nueva Zelanda se ha volcado en el gigante asiático quienes se ven atraídos a estudiar en este país de habla inglesa. Recientemente el gobierno ha adoptado una serie de medidas económicas para solventar el desafío del mercado latinoamericano a nivel terciario. Algunas de estas iniciativas incluyen programas, becas de estudios y de viaje, *internships* y estímulos económicos a estudiantes universitarios: *Latin America CAPE* (2017-2020); *Prime Minister Scholarships to Latin America*; *New Zealand Scholarship for Pacific, Asian, African, Caribbean and Latin American Countries*. Se trata de programas subvencionados alineados con la *Estrategia Internacional de Educación (International Education Strategy 2018-2030)*, que a su vez se rige por los principios de la *Agenda Educativa 2030* (UNESCO) y cuyos objetivos principales son la implementación y financiación de programas de movilidad internacional del profesorado así como también promover estancias temporales a estudiantes nacionales siguiendo los planes educativos de la agenda globalista 2030 de formar estudiantes y ciudadanos globales.

El aumento progresivo de inmigrantes hispanos en el país es otro factor que contribuye a que los neozelandeses se familiaricen más con la lengua y costumbres de los distintos países de habla hispana. De todos modos, la oferta de los programas educativos nacionales dista de ofrecer condiciones ideales para el aprendizaje de una lengua extranjera debido entre otras cosas al hecho de que las lenguas extranjeras son materias optativas en las escuelas y, muchas veces, los maestros de institutos deben enseñar más de una lengua y materia, aunque no sean competentes en ellas. Otra nota relevante es que las

propias escuelas secundarias son las que deciden qué lenguas extranjeras quieren impartir en sus centros y se da el caso de que la competencia lingüística de los profesores de lenguas varía considerablemente ofreciendo un panorama muy desigual en las escuelas, y sus necesidades de formación, a veces, son perceptibles. Otro condicionante que afecta a la enseñanza de lenguas extranjeras es que el sistema educativo en las escuelas primarias y secundarias en Nueva Zelanda no exige requisitos específicos para ser maestro de español, o de cualquier otro idioma como se afirma en un estudio de la Embajada de España en Nueva Zelanda, *The World Learns Spanish* (2018). Recordemos los limitantes con los que se rige la política lingüística del país.

Con respecto al español, los datos oficiales muestran que el idioma se enseña en las escuelas de la mayoría de las regiones de Nueva Zelanda. Por motivos demográficos, la ciudad metropolitana de Auckland, la más poblada del país con casi un millón y medio de habitantes (1.440.600), registra una mayor demanda de profesores de español, seguida de Wellington, la capital. Ambas ciudades están situadas en la isla norte. Cuando un centro no ofrece una lengua extranjera específica existen cursos por correspondencia para los estudiantes de secundaria que no disponen de maestros presenciales pero

esta opción no está subvencionada y es obligación de los padres pagar por esos cursos.

Cabe mencionar que el español forma parte de los exámenes *NCEA (National Certificate of Educational Achievement)*. Estos exámenes son equivalentes en cierto modo a la entrada de los exámenes de ingreso en las universidades españolas. Sin embargo, el peso académico real de los exámenes de lenguas extranjeras para la entrada a la universidad es mucho menor que el de otras asignaturas como matemáticas, inglés o química. De todos modos, en la actualidad el español es la segunda lengua extranjera con más demanda a pesar de que los directores de las escuelas se vean limitados a la hora de contratar a nuevos maestros de español y no tengan poder para cambiar los desequilibrios entre la oferta y la demanda con respecto a lenguas como el francés o el alemán. Dentro de las lenguas asiáticas (chino mandarín y japonés) la demanda de chino en los últimos años ha aumentado considerablemente debido, en gran medida, al alto número de inmigrantes y descendientes de emigrantes chinos en el país y lo que es más importante, a la financiación del gobierno chino con más de 150 maestros de chino para enseñar mandarín en las escuelas.

Como se muestra en la Tabla 1, el panorama actual en las escuelas secundarias es que el español y el chino son las lenguas extranjeras que

Row Labels	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Grand Total
Chinese	1481	1728	1687	1891	2077	2119	2632	2849	3277	4218	4316	4755	5859	5811	6010	50710
Communication skills	2902	3410	2854	2741	2227	1935	1524	1292	627	703	1029	991	952	966	835	24988
Cook Island Māori	217	192	171	117	342	375	378	335	269	267	230	240	265	218	203	3819
English	247625	249877	249787	251563	246785	250482	256128	246450	245822	244614	245834	241031	237870	233975	229747	3677590
English (Remedial)	5794	4588	6997	5589	11833	5791	3690	3235	3328	3519	3020	2822	3127	2848	2811	68992
English as a second languag	12200	12330	9989	14655	11759	11789	10010	9871	9876	9599	10147	10835	11193	10687	10939	165879
French	26128	27614	27284	28245	27197	23856	23234	22379	21570	20478	19027	17514	16694	15541	15068	331829
German	6893	6686	6623	6251	6085	5554	5200	4663	4477	4185	3837	3709	3259	3111	2792	73325
Indonesian	47	30	46				27							26	25	201
Japanese	19689	18489	18440	18157	17304	14506	14482	12473	12044	11888	10843	10747	11113	11279	11203	212657
Korean	69	141	70	45	76	75	64		77	49	48	53	109	122	138	1136
Latin	2093	2302	2196	2339	1895	1785	1689	1557	1501	1533	1299	1413	1367	1164	1095	25228
Niuean	17	22	31	80	65	59	71	114	46	62	40	28	48	70	42	795
Other languages	195	465	1033	1174	561	387	421	430	453	388	451	577	569	812	818	8734
Pacific Language studies	160	131	22	81	156	74	72	108	133	62	92	77	75	101	99	1443
Russian	55	50	29						2			11	16		13	176
Samoan	1853	2168	2142	2311	2161	2047	2181	2257	2391	2422	2192	2192	2277	2342	2192	33128
Spanish	7543	8100	9529	10900	11167	10970	11309	11372	11680	11573	11464	11296	12124	12417	12913	164357
Te Reo Māori	23148	22941	23542	26339	25261	22884	23543	22813	23361	22729	21977	22083	23315	25043	27535	356514
Te Reo Rangitira	1010	962	1322	1281	1264	1256	1318	1274	1105	1279	1167	1169	1310	1298	1238	18253
Tokelauan	35	46	43		61	29	47	38	24	36	12					371
Tongan	61	65	126	220	340	376	414	515	540	577	593	628	619	588	604	6266
Grand Total	359215	362337	363963	373979	368616	356349	358434	344025	342603	340181	337618	332171	332161	328419	326320	5226391

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en escuelas secundarias por lenguas

(datos extraídos de *Education Counts. Subject Enrolment*,

<https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/schooling/student-numbers/subject-enrolment>)

registran un mayor crecimiento continuado en las escuelas secundarias, como se refleja en la siguiente tabla (2005-2019). Esta situación contrasta con la reducción progresiva en la demanda de japonés, alemán y francés, que eran tradicionalmente los tres idiomas extranjeros. No obstante, a partir de aquí nos centraremos en la enseñanza terciaria porque es donde se constata una mayor dinámica y desarrollo al respecto de la enseñanza de ELE.

2. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Siete de las ocho universidades neozelandesas ofrecen programas de español en los que se imparten cursos de lengua a varios niveles (principiante, intermedio y avanzado) que se corresponden con los niveles A1-C1 del *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas. Además de los cursos de lengua extranjera impartidos en todas las universidades, los programas de español ofrecen cursos temáticos en literatura y cultura española y latinoamericana, así como cursos y programas de traducción. En particular, estos centros son la Universidad de Auckland, donde se encuentra la cátedra Príncipe de Asturias; la Universidad de Victoria en Wellington; la Universidad de Otago en Dunedin; la Universidad de Canterbury en Christchurch y la Universidad de Waikato en Hamilton. Estos se centran en programas presenciales de español, y la Universidad de Massey en Palmerston North se concentra en programas a distancia.

Los programas universitarios (*BAs* por sus siglas en inglés) de lenguas son de tres años. El primer año de lenguas extranjeras ofrece dos cursos trimestrales para *total beginners*, es decir, para estudiantes que no tienen ningún conocimiento de la lengua. La duración de los cursos es de 12 semanas y los estudiantes suelen tener 3 horas de contacto a la semana. En general, en los cursos de lenguas se fomenta el aprendizaje comunicativo donde se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora). Hay que resaltar que, dentro del estudiantado nacional, los estudiantes maoríes tienen mayor

facilidad para hablar en español que los Pākehā (neozelandeses blancos), debido a que el idioma maorí es al igual que el español una lengua fonética. A ambos grupos étnicos les gusta interactuar en español y son muy comunicativos, lo cual contrasta con los estudiantes asiáticos internacionales que suelen ser más tímidos. En los cursos de español es común que haya además de los estudiantes nacionales (pakeha o maoríes) estudiantes chinos, taiwaneses y japoneses. En las aulas de lengua se suele utilizar una gran variedad de materiales audiovisuales y actividades que fomentan la comprensión auditiva y la expresión oral. Las aulas disponen de internet e intranet y tienen instalados ordenadores y acceso a plataformas digitales fáciles de usar (Moodle, etc.) tanto dentro del aula como fuera del aula a las que el alumno tiene acceso durante todo el trimestre. Otras prácticas habituales en las universidades son eliminar los exámenes finales, intentar aprobar a todos los estudiantes, ofrecer un esquema variado de tareas que no supere el 30% por tarea y usar libros de texto electrónicos con instrucciones en inglés y con actividades pre-programadas o no usar ningún libro de texto.

El nivel de competencia lingüística y gramatical de los estudiantes en un mismo curso puede variar considerablemente. Si bien se intenta situar a los estudiantes en su nivel apropiado en virtud de previas pruebas de nivel, no siempre es posible y en ocasiones hay estudiantes que han vivido en países de habla hispana pero que nunca han estudiado la gramática pero que pueden llevar una conversación fluida. Estos falsos principiantes (uno o dos por curso) todavía necesitan aprender las reglas de ortografía, pronunciación, etc., pero no existen cursos alternativos para ellos así que deben integrarse al grupo de principiantes o en el nivel intermedio (segundo año). En estos casos, los estudiantes más aventajados acaban ayudando a los otros estudiantes cuando toca el turno de hacer actividades en grupo.

Los estudiantes de secundaria que entran en la universidad y tienen conocimiento previo de la lengua acceden directamente a niveles intermedios. Normalmente estos estudiantes hacen

estudios de lenguas durante dos años y completan una especialización (*minor*) o una titulación doble (*double major*). Los cursos de literatura se ofrecen en el último año, pero cada vez hay menos estudiantes habilitados para tomar estos cursos en la lengua meta. Por otra parte, los cursos de español suelen tener estudiantes nacionales e internacionales de orígenes étnicos y culturales muy diversos. Si bien el contenido del curso es el mismo para todos los alumnos inscritos, los costos de matrícula difieren considerablemente. En Nueva Zelanda al igual que en los otros países anglosajones (Australia, Estados Unidos, Inglaterra e Irlanda) la matrícula de los estudiantes internacionales cuesta tres veces más que la matrícula para estudiantes nacionales. Un dato de interés es que los estudiantes internacionales que vienen de China a Nueva Zelanda comienzan a estar interesados en tomar cursos de español en la universidad. La importancia mundial y comercial del español es un factor importante y estratégico no solo entre los estudiantes nacionales sino también internacionales.

Aunque no se registren datos oficiales con respecto al número de estudiantes matriculados en lenguas extranjeras en cada universidad, en general se puede afirmar que el español es la lengua europea de mayor demanda en los últimos años en el sector terciario. El perfil del estudiantado varía un poco dependiendo de cada región, pero en general la mayor parte de los estudiantes son nacionales y en el caso de la región de Waikato existe una proporción similar entre estudiantes maoríes (indígenas) y pakeha estudiando español. El perfil del profesorado de español varía considerablemente contando con una buena representación de profesores de España y de Latinoamérica, así como profesores neozelandeses.

Si bien los requisitos de cursos equivalentes de lengua española (*Spanish for beginners*, *Intermediate Spanish*, *Advanced Spanish*) a nivel universitario varían, pues en unas universidades se exige un nivel específico y en otras no, el número de horas presenciales puede variar, y también hay diferencias de contenidos, libros de texto y tipos de tareas (exámenes, pruebas orales, escritas, individuales, en grupo, entrevistas,

presentaciones, etc.), en general, el estilo de las prácticas pedagógicas es similar en las distintas facultades. No obstante, en los últimos años se están registrando cambios curriculares mayores que causan motivo de preocupación en el profesorado de lenguas extranjeras. Uno de estos cambios es incluir en el programa de lenguas extranjeras cursos interculturales o de estudios globales impartidos en inglés. Estos cursos suelen ser cursos obligatorios en lenguas extranjeras, hecho que resta horas a la enseñanza de la lengua meta. También se están creando nuevos programas y titulaciones como *Diploma in Global Cultures* (University of Otago), o *Bachelor of Global Studies* (Auckland University), *International Languages and Cultures* (University of Waikato) como alternativa a los tradicionales programas de lenguas. La obligatoriedad de estos nuevos cursos interdisciplinarios e interculturales es una tendencia cada vez más común en las facultades de lenguas y culturas extranjeras. Esto conduce a fusionar los programas tradicionales de lenguas, culturas y literaturas y a reducir y eliminar cursos de literatura e incluso cursos de lengua a nivel intermedio y avanzado o a modificar drásticamente sus contenidos para poder adaptarse al nuevo currículo con el fin de que los programas sean considerados sostenibles.

Se registra también un número cada vez mayor de estudiantes matriculados en cursos optativos de lengua en inglés sin especializarse en una lengua en concreto y hay un mayor número de estudiantes matriculados en *minors* (cuatro cursos) o como *double majors*. Los antiguos departamentos de lenguas extranjeras están siendo testigos de un cambio sustancial en el currículo tradicional que fomentaba la especialización individualizada de lenguas y culturas nacionales al impartir un currículo que enfatiza módulos interculturales, combinados, en inglés y de carácter interdisciplinario que conduce a la reducción y eliminación de programas enteros de lenguas como los antiguos departamentos de alemán y ruso y más recientemente asistimos a la reducción de plantilla en los programas de francés. Un efecto de la reducción de cursos de lengua extranjera y de la fusión de cursos de cul-

tura nacionales en la lengua meta a favor de cursos de culturas internacionales es la disminución de la competencia lingüística, cultural y literaria del alumnado y la necesidad de tener que viajar al extranjero para inmiscuirse directamente en la lengua y cultura de interés. Normalmente esto lo logran solicitando becas de movilidad internacional y esquemas financiados por organismos nacionales o extranjeros tales como el *Language Teaching Assistantship*. Otro efecto del cambio de currículum en los programas de lenguas extranjeras es que la falta de competencia del estudiantado en la lengua meta y culturas nacionales, dificulta a los estudiantes el acceso directo a cursos de posgrado en la lengua meta, hecho que a su vez implica la fusión departamental, o la desestabilización de programas especializados y la constante reducción de la plantilla docente e investigadora desestimando la importancia de aprender y consolidar un idioma individual como mérito académico.

3. PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL

Uno de los principales agentes financiadores y promotores del aprendizaje del español es el Ministerio de Educación de España quien ofrece el esquema *Language Teaching Assistantships* coordinado por la asesoría cultural y que consiste en enviar a España a estudiantes universitarios neozelandeses en calidad de profesores asistentes de inglés y también envía a maestros y ayudantes de español a escuelas secundarias a Nueva Zelanda. Los estudiantes neozelandeses que van a España reciben un salario mínimo para sustentarse en España y tienen que ayudar a profesores de inglés durante unas 6 horas a la semana dependiendo de la región autónoma. Este esquema es una gran oportunidad para los estudiantes que quieren conocer España y consolidar sus conocimientos lingüísticos y culturales. Normalmente los estudiantes van por un semestre o año académico, pero pueden solicitar una extensión si así lo desean. El programa también envía a profesores de español a Nueva Zelanda a las escuelas secundarias. Este programa tiene una relevancia especial, ya que a

veces hay escasez de profesores de español en las escuelas secundarias o escasez de recursos para contratarlos. Otro proyecto que fomenta la enseñanza del español para la formación del profesorado es el Programa de Inmersión de la Universidad de Salamanca, que suele ofrecer cada año a 10 profesores de español neozelandeses la oportunidad de mejorar su nivel de idioma. El programa consiste en un viaje de inmersión de dos semanas a Salamanca. Otros cursos de inmersión y desarrollo profesional populares para maestros de español son los organizados por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) en Santander.

Además de los programas mencionados, el Ministerio de Educación de España a través de la Asesoría de Educación en Nueva Zelanda cuya Oficina de Educación está ubicada e integrada en la Embajada de España en Wellington, organiza de forma gratuita seminarios y talleres de español para maestros en todo el país. La Oficina de Educación forma parte de la Consejería de Educación en Australia, Filipinas y Nueva Zelanda y es un órgano de las Embajadas de España en Canberra, Manila y Wellington cuyas funciones principales consisten en promover, gestionar y coordinar las actuaciones educativas encaminadas a la difusión de la lengua y cultura española en Australia, Filipinas y Nueva Zelanda. Cabe destacar que este organismo educativo también ofrece becas en línea para el profesorado de español de Australasia así como webinarios de actualización metodológica para el profesorado. Otros canales para la difusión del español son la Asociación de profesores de español de NZ (Stanza) a través de la página web <http://www.stanza.org.nz/>. La lista de ELENZA coordinada por la Oficina de Educación en Wellington es otro canal integral para la difusión de recursos de utilidad a la enseñanza e información de becas y otras oportunidades para estudiantes y profesores de español además de servir de red de diseminación de información entre profesores de español.

Para concluir este informe es importante mencionar que existe un escenario dual en torno al aprendizaje del español en Nueva Zelanda. Por

una parte, sobresalen los múltiples condicionantes a los que se enfrenta el profesorado universitario especializado en lenguas extranjeras como el español, que ven cómo se están implementando nuevos cursos, titulaciones y programas alineados a la agenda educativa internacional y globalista 2030. Otros factores a destacar en el sistema educativo de lenguas extranjeras que desembocan en la crisis del profesorado son las políticas económicas universitarias que, regidas por factores gubernamentales de sostenibilidad y prioridad a ciertos programas (ciencias de la computación, ingeniería, biología), reducen la viabilidad e inversión de los programas tradicionales de lenguas. Hay razones de envergadura para promover la fusión de los clásicos programas de lenguas extranjeras en un solo programa de lenguas ofreciendo menos cursos de lenguas y más cursos de culturas combinadas en inglés. En paralelo a estos cambios curriculares hay que destacar tres constantes positivas que superan las restricciones mencionadas. Estas tres constantes se pueden sintetizar en tres puntos. Primero, el carácter histórico singular entre Nueva Zelanda y España (países antípodas) a través de los vínculos sanguíneos entre los indígenas Pāniora con España. Segundo, la gran labor de promoción y ayuda al profesorado y al estudiantado en forma de becas y esquemas financiados por el Ministerio de Educación de España. Y tercero, el español es una de las lenguas internacionales en mayor demanda en Nueva Zelanda. Esta demanda genuina de aprender la lengua y las costumbres de los países hispanos contrasta con los oídos sordos de las instituciones nacionales y locales, pero es una motivación que si se mantiene puede ganar la batalla y que los neozelandeses tengan acceso a aprender el español de forma sistemática y reglada y puedan ir a un país hispano por unos meses o un año como parte de su OE o como parte de una iniciativa empresarial gracias a su competencia lingüística.

Laura López Fernández
University of Waikato, Hamilton NZ
lopez@waikato.ac.nz

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURNS, DIANE (2011). 180 Years of Solitude, *New Zealand Geographic*, March-April 108. <https://www.nzgeo.com/stories/180-years-of-solitude/>
- EDUCATION COMMITTEE (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A
- EDUCATION NEW ZEALAND (2016). *The economic impact of international education in New Zealand 2015/2016*. Infometrics and National Research Bureau.
- EMBAJADA DE ESPAÑA EN NUEVA ZELANDA (2018). *The World Learns Spanish*. New Zealand.
- FERNÁNDEZ VITORES, D. *El español una lengua viva*. Centro Virtual Cervantes, 2019.
- LANGUAGE POLICY (2008). *Languages in Aotearoa. Statement on Language Policy*. 1-2.
- MINISTRY OF EDUCATION (2020). *Education Counts. Subject Enrolment*. NZ Government.
- MINISTRY OF EDUCATION (2020). *NZQA*. New Zealand Qualifications Authority.
- MINISTRY OF EDUCATION, LEARNING MEDIA (1995). *Spanish in the New Zealand Curriculum*. Wellington.
- NEW ZEALAND GOVERNMENT (2018). *International Education Strategy*.
- WILSON, JUDITH (2006). 'UNPACKING THE OE: AN EXPLORATION OF THE NEW ZEALAND OVERSEAS EXPERIENCE' LINCOLN UNIVERSITY.

**¿QUÉ TE VIENE A LA CABEZA?
CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES
DE ESTUDIANTES CHINOS
DE ESPAÑOL EN NIVELES INICIALES
HACIA LAS VARIEDADES DIATÓPICAS
MÁS HABLADAS DE LA LENGUA**

BIODATA

Lluís Algué Sala es doctor en lingüística por Arizona State University (ASU) y máster en enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad de Barcelona (UB). Actualmente es lector de lengua española y lingüística en la Universidad del Noreste de China (NEU). Ha desarrollado la mayor parte de su carrera docente en China (Universidad de Sichuan, Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan). Sus campos de investigación son el enfoque pedagógico de la variación lingüística en clase de ELE, la adquisición de segundas y terceras lenguas y la transferencia de creencias, percepciones y actitudes lingüísticas en sujetos multilingües.

.....
RESUMEN

Los conocimientos y percepciones que los estudiantes de ELE tienen acerca de las diferentes variedades en las que la lengua española se presenta según su geografía (variedades diatópicas) determinan sus actitudes ante cada una de ellas. Estas actitudes repercuten no solo en su repertorio lingüístico, sino también en su visión hacia las diferentes comunidades lingüísticas que representan. En este estudio, mediante el uso de paradigmas teóricos mentalistas para el análisis de actitudes, se analizan cuáles son los conocimientos y actitudes de alumnos universitarios chinos en niveles iniciales (n=95) ante las cinco variedades del español más habladas según país (México, España, Estados Unidos, Colombia y

Argentina). La recolección de datos, realizada mediante cuestionarios y tareas de dialectología perceptual, muestra una jerarquización de las variedades, presentándose dos grandes bloques: en primer lugar, uno representado por la variedad asociada con España, dominante, ante la cual se manifiestan actitudes positivas y a la cual se le otorgan atributos que la categorizan como estándar en entornos de aprendizaje. En segundo lugar se encuentran el resto de variedades estudiadas, ante las cuales los participantes demuestran actitudes positivas junto con altas tasas de desconocimiento.

**I. RELEVANCIA DEL ESTUDIO
DE LAS ACTITUDES ANTE LAS DIFERENTES
VARIEDADES DIATÓPICAS**

La circulación de bienes, personas y culturas alrededor del planeta propicia la continua aparición de entornos transculturales y escenarios comunicativos de naturaleza cambiante, dinámica. En estos espacios, diferentes formas de habla, representadas *de facto* como variedades de determinadas lenguas, se encuentran e interaccionan, y junto con ellas lo hacen también todas las ideas asociadas a las mismas. Estas no solo reflejan percepciones estrictamente lingüísticas, sino que definen la membresía de sus hablantes a grupos sociales, nacionales y étnicos (McKenzie y Gilmore, 2017; Niedzielski, 1999) y pueden definir varios de los rasgos identitarios de las comunidades que representan (Dörnyei, 2005).

Las características que tomen estas ideas asociadas influirán, de manera marcada, en el comportamiento y la producción lingüística no solo de los hablantes nativos, sino también de los aprendices de segundas lenguas, cuyas percepciones de la variación lingüística empiezan en los estadios iniciales del aprendizaje (Wolfram, 2014). Todos estos conocimientos, percepciones y comportamientos potenciales forman parte de las actitudes lingüísticas (Baker, 1992).

En China, numerosos académicos en el campo del inglés (Garrett, 2009; Hu, 2002; Jenkins, 2005; Marr, 2005) y del español (Song y Wang, 2017) como segundas lenguas han situado el foco de estudio en las actitudes ante las diferentes variedades en que se presenta la lengua. Dependiendo de las características de los participantes y del contexto, el enfoque en su estudio varía sensiblemente. Es precisamente esta variedad de perspectivas de investigación lo que garantiza una triangulación que valide los hallazgos principales, que resulta especialmente necesaria en un campo de estudio como el de las actitudes (Garrett, 2010; Pavlenko, 2002; Preston, 2013), un constructo hipotético marcadamente ambivalente (Oppenheim, 1998) y cuyo entendimiento es aún limitado.

Desde un punto de vista práctico y en los entornos comunicativos actuales, la obtención de una visión lo más precisa posible acerca de los conocimientos y actitudes que los alumnos de ELE poseen acerca de las diferentes variedades diatópicas de la lengua española en fases tempranas resulta clave para su capacitación como usuarios competentes de la misma. Solo con esta información de base será posible el diseño de pedagogías críticas (Leeman, 2014) destinadas a capacitar a los alumnos como sujetos multidialectales (Canagarajah, 2006), preparados para tomar decisiones lingüísticas alejadas de sesgos perceptivos y dirigidas a la inclusión y validación de las diferentes variedades en las que se presenta una lengua tan pluricéntrica como el español.

2.1. LAS VARIEDADES DIATÓPICAS.

¿QUÉ SON?

Toda lengua se presenta dentro del continuo lingüístico con diferentes niveles de variación, pudiéndose definir esta según elementos sociales (variación diestrática), temporales (variación diacrónica), de género (diafásica) o geográficos (diatópica). Las diferentes formas de habla delimitadas por cada una de estas variables se conocen como variedades lingüísticas.

Las variedades diatópicas del español son el objeto actitudinal de este estudio, concretamen-

te, las cinco más habladas en la actualidad: aquella asociada con México, Estados Unidos, España, Argentina y Colombia (Instituto Cervantes, 2019). Ciertamente, y especialmente en el caso de las lenguas pluricéntricas, la asignación directa de una variedad diatópica con un país resulta conflictiva, habida cuenta que las lenguas pueden presentarse con alta variación en el continuo dialectal dentro de los mismos territorios donde se hablan, pudiendo parecer absurda la pretensión de que las divisiones nacionales puedan servir como estricto elemento compartimentador de modos de habla. A esta diversidad de variedades diatópicas dentro de los confines nacionales hay que añadirle la ya citada conceptualización de las lenguas como un continuo, aspecto que dificulta enormemente el establecimiento de líneas claras diferenciadoras entre variedades diatópicas. Estas limitaciones en la etiquetación de determinadas hablas y sus asociaciones geográficas son resultado de la necesidad social de dotar de cierto orden a la complejidad en la cual se presenta el continuo lingüístico (Moreno-Fernández, 2010). Aun así, y reconociendo que las clasificaciones diatópicas realizadas por los hablantes muy probablemente adolezcan de precisión, se trata de aquellas usadas socialmente, que a su vez desembocarán en la aparición de jerarquías lingüísticas (Jenkins, 2005).

Como resultado de estas jerarquías nacen los conceptos de lengua y dialecto, asociado el segundo con la idea de inferioridad jerárquica, desprestigio, origen compartido, con un nivel de estandarización inferior al de las lenguas. En el contexto chino, Gao (2015) define dialecto como una rama de la lengua de la nación en su variante local, usada cotidianamente en contraposición a las lenguas, que se entienden como conceptos genéricos, orientativos, artificiales, derivados de una entidad superior, integral, el *hanyu*; altamente vinculado al concepto nación de manera unívoca (Alfonso de Tovar, Cáceres-Lorenzo y Wang, 2017). La familiarización con esta realidad, según la cual la dicotomía lengua/dialecto viene establecida por cuestiones políticas y étnicas, más que por la inteligibilidad, resulta esencial para una comprensión adecuada

de las percepciones y actitudes de los ciudadanos chinos de la variación y variedades diatópicas respecto la lengua propia y segundas lenguas de estudio.

La naturaleza social en la definición de lenguas, dialectos, variedades diatópicas y jerarquías lingüísticas acarrea la definición de variedades estándares, asociadas también popularmente con criterios geográficos (Oesterreicher, 2004). Desde un punto de vista estrictamente académico, las discrepancias con la visión popular son claras, categorizándose el estándar como aquella variedad hablada por sujetos con acceso a la educación y de uso en clases sociales privilegiadas (Moreno-Fernández, 2010). Ello implicaría, primero, la presencia de un estándar por cada variedad perteneciente a una determinada comunidad con acceso a la educación, y segundo, la necesidad de ubicar el concepto estándar desde un punto de vista mucho más cercano a la variación diastrática que a la variación diatópica.

2.2. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y VARIEDADES DIATÓPICAS

Desde un punto sociolingüístico, y de diferente manera a lo que sucede en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) (Gardner, 1985; Dörnyei, 2005), la mayoría de los estudios de actitudes se decantan por modelos mentalistas desarrollados en el campo de la psicología social. Según estos paradigmas teóricos, y en línea con las definiciones de Oppenheim (1998), las actitudes se entienden como estados de predisposición que saldrán a la luz y se traducirán en respuestas siempre y cuando reciban estímulos determinados (McKenzie, 2010). De este modo, las actitudes están conceptualizadas como un constructo hipotético no siempre observable que solamente puede ser inferido a través de las percepciones individuales, esto es, a través de aquello que sucede en la mente de los sujetos.

Esta caracterización de las actitudes implica la presencia de tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo (Baker, 1992, Garrett, 2010). En el contexto de este artículo, el componente

cognitivo se representa a través de la presencia o ausencia en los esquemas mentales de un individuo de atributos vinculados con una/s determinada/s variedad/es de la lengua, incluyendo determinados estereotipos (McKenzie y Gilmore, 2017); el componente afectivo estaría vinculado con las valoraciones emocionales desarrolladas en relación con dichas variedades; y el componente conativo representaría la predisposición a comportamientos más o menos observables (Wanke, Bonner y Jurkowitsch, 1997) asociados con los dos anteriores, por ejemplo la presencia o ausencia de determinados rasgos de determinadas variedades en la producción lingüística o la asistencia a una determinada clase según el origen/acento del profesor que la impartiera.

A pesar de la popularidad de este planteamiento teórico en el campo de la sociolingüística, un análisis crítico de este modelo demuestra aspectos aún para resolver. En primer lugar, la naturaleza compartimentalizada, equilibrada, mediante la cual el modelo tripartito presenta cada uno de sus tres componentes, resulta conflictiva. Ello se refleja en la dificultad de existencia de un componente conativo en ausencia de los componentes cognitivos y afectivos. Al mismo tiempo, la ausencia de un componente cognitivo podría implicar una valoración afectiva negativa, tal y como sucede cuando un individuo valora negativamente variedades que no le son familiares (Niedzielski y Preston, 1999). En esencia, la manera en la cual los tres componentes se combinan permanece sin resolver, siendo el principal reto la articulación entre los elementos cognitivos y emocionales respecto el conativo (Gass y Seiter, 1999). Esta limitación teórica explica el porqué del énfasis en este artículo en los componentes cognitivos y emocionales de las actitudes en detrimento del componente conativo, de aparición intermitente según contexto e individuo y difícilmente medible y observable.

Una vez conocidas las características teóricas del constructo a estudiar y la naturaleza del objeto actitudinal de estudio, se presenta una breve revisión de los principales hallazgos en

estudios de actitudes ante diferentes variedades diatópicas y sus características metodológicas.

2.2.1. ACTITUDES ANTE VARIEDADES DIATÓPICAS: ESTUDIOS PREVIOS

El estudio de las actitudes ante la variación de la lengua en hablantes nativos ha recibido numerosa atención en la lengua inglesa (Bayard, Weatherall, Gallois y Pittam, 2001; Coupland y Bishop, 2007; Labov, 2001; Zwickl, 2002), y española (Andión-Herrero, 2013; Cestero y Paredes, 2015). Hasta la fecha, estos estudios se han llevado a cabo en hablantes cuya condición nativa les otorga unos conocimientos sociolingüísticos del objeto actitudinal significativamente abundantes en comparación con aquellos hablantes de segundas lenguas en estadios iniciales. La mayoría de los estudios se han llevado a cabo mediante la técnica del *matched-guise* (MGT), que consiste en la asociación de determinados atributos con grabaciones de voz representativas de diferentes variedades lingüísticas.

En lengua española, Cestero y Paredes (2015) dirigen el proyecto PRECAVES XXI con el objetivo de obtener una visión lo más amplia posible de las actitudes ante las diferentes variedades del español, en un proyecto longitudinal aún no culminado en 2020. La recolección de datos se está llevando a cabo mediante cuestionarios (enfoque directo) y una VGT (enfoque indirecto), una variación de la MGT. En su versión preliminar, llevada a cabo con hablantes nativos, los hablantes de español peninsular central describen la variedad correspondiente a Castilla o castellano como la mejor hablada, recibiendo otras variedades como la canaria, mexicano-centroamericana, caribeña, andina, chilena y rioplatense también valoraciones positivas en su mayoría con la excepción de la variedad andaluza, lo cual mostraría la presencia de grupos jerárquicos más o menos definidos.

En el estudio de las actitudes ante diferentes variedades diatópicas por parte de hablantes no nativos se observa también un número considerable de estudios realizados en el campo del

estudio del inglés como lengua extranjera, más específicamente en el campo del inglés como lengua global (Adolphs, 2005; Bartram, 2010; Bayard *et al.*, 2001; Butler, 2007; Galloway, 2017; Mckenzie, 2010; Yook y Lindeman, 2013). La mayoría de estos estudios se llevan a cabo usando metodologías como la MGT, VGT, entrevistas y cuestionarios, y generan resultados similares entre ellos (Galloway, 2017) que demuestran actitudes positivas hacia variedades nativas del inglés, especialmente la norteamericana y la británica, y ante aquellas que resultan más familiares a los participantes.

Probablemente el estudio del inglés en Japón sea el contexto más investigado por lo que se refiere a actitudes de hablantes de segundas lenguas hacia lenguas extranjeras y su variación diatópica (Cargile, Takai y Rodríguez, 2008; Chiba, Matsuura y Yamamoto, 1995; Garrett, 2009; Matsuura, Fujieda y Mahoney, 2004; Mckenzie, 2008a; Mckenzie 2008b; Mckenzie, 2010; Mckenzie y Gilmore, 2017; Tokumoto y Shibata, 2011; Yook y Lindeman, 2003). Estos estudios confirman la hegemonía del inglés británico y norteamericano como variedades de prestigio, con las que se les asocia la condición de estándares para los entornos educativos.

2.2.2. ACTITUDES ANTE VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EN LA CHINA CONTINENTAL

La mayoría de los estudios sobre actitudes ante variedades lingüísticas en China con hablantes nativos (Gao, Su y Zhou, 2000; Davison y Lai, 2007; Funye y Zhao, 2015; Xie, 2006; Wang y Ladegaard, 2008; Zhang, 2016; Zhou, 2002) usan el *putonghua*, la lengua común o estándar nacional, como objeto actitudinal central de análisis. De forma muy resumida, los participantes asocian el *putonghua* con conceptos como cohesión, unidad y desarrollo y como rasgo identitario común entre los ciudadanos chinos, mientras que el interés académico ante de las actitudes ante las variedades locales o dialectos, a nivel cuantitativo, es secundario (Zhang, 2005; Liping, 2011). Aun así, los hallazgos en estos estudios demuestran nuevamente la ambivalencia del concepto

de las actitudes lingüísticas, al mostrarse como un constructo altamente variable y regido por patrones difícilmente identificables, poco predecibles e incluso contradictorios.

En el campo de las lenguas extranjeras, el principal objeto actitudinal de análisis son las diferentes variedades del inglés nativo (Garrett, 2009; Hu, 2002; Jenkins, 2005; Marr, 2005; Zhang y Hu, 2008). Garrett (2009) lleva a cabo un estudio en entornos universitarios mediante la técnica de la elicitación de actitudes mediante palabra clave (Szalay y Deese, 1978). En sus resultados, se observa la vinculación de la variedad británica con aspectos relacionados con lo culto, con la cual se asocian términos como estándar, apropiada, educada, auténtica o tradicional, de manera parecida a lo que se suele observar con hablantes nativos (Garrett, Williams y Evans, 2005). Por contra, los términos generados por la variedad de los Estados Unidos están asociados con cuestiones lingüísticas (rápido, agudo) y afectivas tanto de cariz positivo (amistoso, animado, libre, informal) como negativo (agresivo, espantoso). Además, los estudiantes demuestran un conocimiento y valoraciones limitadas acerca del resto de variedades. Garrett (2009) especula como principal causa de este fenómeno el origen de los profesores extranjeros de los alumnos en China, donde norteamericanos e ingleses abundan, lo cual demostraría la importancia de la familiaridad con una determinada variedad como elemento clave para el desarrollo de actitudes en cualquier dirección. De manera similar, Zhang y Hu (2008) investigan las actitudes de alumnos chinos ante las variedades británicas, norteamericanas y australianas del inglés a través de la técnica MGT. Los resultados demuestran unas actitudes favorables ante las variedades a las cuales los participantes han sido expuestos previamente, aunque no se encuentra una correlación entre nivel de inteligibilidad de la variedad escuchada y las actitudes ante ella. Marr (2009), a partir de cuestionarios y en un entorno de inmersión de estudiantes chinos universitarios en el Reino Unido, identifica actitudes negativas de los participantes

ante las variedades locales a las cuales se enfrentan de manera cotidiana debido a la falta de conciencia sociolingüística y a la exposición previa de entornos de aprendizaje idealizados, demostrándose la trascendencia que tienen la experiencia educativa en la confección de las actitudes lingüísticas.

Por lo que respecta a la lengua española, el trabajo de Song y Wang (2017) es, según los conocimientos del investigador, el único estudio empírico hasta la fecha destinado a determinar la naturaleza de las actitudes de alumnos chinos hacia las diferentes variedades diatópicas del español. Mediante el uso de una MGT, sus resultados muestran una predilección abrumadora por el español castellano, con el cual se le asocian valores como la amigabilidad, generosidad, apertura, dinamicidad y competitividad. A esta variedad también se le asocian adjetivos tales como bonito, fluido, elegante, fuerte y agradable. El estudio, realizado con alumnos universitarios de segundo año, indaga también en la capacidad para la identificación de las diferentes variedades, donde solamente la peninsular es identificada con éxito, lo cual pone en tela de juicio la validez de pruebas de sensibilidad auditiva como instrumentos adecuados para dilucidar las actitudes ante diferentes variedades lingüísticas en estadios iniciales.

En este sentido, Flege y Liu (2001) determinan que, en entornos de plena inmersión, los aprendices de una segunda lengua no empiezan a desarrollar una percepción de matices fonéticos diferentes a la variedad de aprendizaje hasta los seis meses, afirmación que se alinea con los hallazgos del estudio mencionado anteriormente. Asimismo, Williams, Garrett y Coupland (1999) señalan que, para que el uso de técnicas indirectas como la MGT se considere válido, es necesario que los informantes no solo posean experiencia previa en la exposición a diferentes variedades a través de movilidad o por los medios de comunicación, sino también que demuestren capacidad para realizar inferencias a través de esta experiencia, al tratarse el reconocimiento de variedades un proceso cognitivo altamente social.

2.2.3. SÍNTESIS DE LOS FACTORES
INFLUYENTES EN EL ESTABLECIMIENTO DE
ACTITUDES ANTE VARIEDADES DIATÓPICAS

A la luz de los estudios destinados a dilucidar las actitudes ante las variedades diatópicas en la que se presenta una lengua, se exponen a continuación y de manera resumida los principales factores que influirían en su establecimiento. De manera global, uno de los principales factores que determina el desarrollo de los componentes cognitivos y afectivos de las actitudes ante una variedad lingüística es la familiaridad con la misma, pudiéndose presentar en múltiples formas: mediante los profesores (Bartram, 2010; Butler, 2007; Galloway, 2017; Garrett, 2009), mediante el contacto intergrupar con hablantes de otras variedades (Bartram, 2010; Dörnyei, Cziser y Nemeth, 2006; Galloway, 2017; Zhang y Hu, 2008) o, de manera especial en China, mediante los materiales, si bien existe cierta controversia acerca de la influencia de estos (Bartram, 2010) en la configuración de las actitudes. En este respecto, no son pocos los estudios dedicados a desgranar de forma más o menos profunda las características del manual de referencia en China, *El Español Moderno* (Alfonso de Tovar, 2017; Chen, 2017; Donés-Rojas, 2009; Marco-Martínez, 2010; Sánchez-Griñán, 2009; Song y Wang, 2017; Tiedong, 2013), aunque dichos análisis se centran principalmente en aspectos metodológicos, sin que ninguno de ellos ponga el foco en el tratamiento y el enfoque de la variación lingüística.

Poniendo el foco en el objeto actitudinal, más que en su percepción por parte de la comunidad de estudio, Giles, Bourhis y Taylor (1977) presentan el concepto de vitalidad etnolingüística, que hace referencia a la capacidad de la lengua de un grupo para sobrevivir en entornos multilingües, concepto que se articula a través del estatus del grupo, fuerza demográfica y apoyo institucional (Galloway, 2017; Song y Wang, 2017). A pesar de que este concepto está fundamentalmente formulado desde una perspectiva intragrupal, podría ser que la percepción de esta vitalidad por el exogrupo (en nuestro caso, los estudiantes) influenciara en la creación de cono-

cimientos y en el establecimiento de actitudes ante determinadas variedades, y que la manera en que se conjugaran los tres elementos que las forman determinara ciertos atributos de las mismas.

Para terminar, de la misma manera que en China los factores instrumentales vinculados con ciertas lenguas podrían determinar las actitudes ante ellas (Pan y Block, 2011), algo parecido podría suceder con las variedades diatópicas de las mismas. Aun así, la instrumentalidad como motor para el aprendizaje de una lengua es un concepto tradicionalmente estudiado desde el prisma de la motivación (Dörnyei, 2005) en entornos de ASL, y poco considerado en el campo de la sociolingüística.

3. EL ESTUDIO: CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS CHINOS ANTE LAS VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL

Tras el análisis de la literatura existente relacionada con el objeto de estudio, se observa un vacío de investigación en cuanto al análisis de las actitudes hacia las variedades diatópicas de segundas lenguas en estudiantes en niveles iniciales, no solo en cuanto al español, sino también en otras lenguas. La obtención de una visión completa de dichas actitudes en estos estadios de aprendizaje contribuiría a identificar de manera temprana hipotéticos sesgos perceptivos de los estudiantes y mejorar la eficacia en el diseño de modelos pedagógicos para abordarlos.

Además, la mayoría de los trabajos se llevan a cabo mediante el uso de instrumentos de sensibilidad auditiva, que si bien se consideran técnicas óptimas para hablantes nativos, presentan limitaciones en estudiantes de segundas lenguas cuyo nivel y conocimiento sociolingüístico no sea avanzado, comprometiendo su validez. Por ello, el estudio de las actitudes mediante perspectivas alternativas desde un punto de vista metodológico resulta necesario para la obtención de descripciones más precisas del constructo estudiado. En aras de llenar estos vacíos de conocimiento, este estudio se centra en la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué conocimientos y actitudes presentan los alumnos chinos universitarios de español en niveles iniciales respecto las variedades del español más habladas?

En cuanto a sus actitudes hacia las variedades diatópicas más habladas del español, se hipotetiza que los alumnos universitarios chinos en su primer año de carrera universitaria en la China continental presentan actitudes positivas hacia la variedad del español asociada con España debido a (1) su asociación con el estándar (2) los estímulos a los cuales están expuestos durante este primer año. Se hipotetiza también que presentarán un conocimiento limitado sobre otras variedades, ante las cuales podrían incluso desarrollar actitudes negativas. A continuación, en la sección método, se especifican las características de los participantes, el proceso de elaboración de los instrumentos empleados y los procedimientos que se llevaron a cabo para la administración de los mismos y tratamiento de datos.

4. MÉTODO

4.1. PARTICIPANTES

La recogida de datos se realizó en cuatro universidades de la China continental. Una de las universidades participantes en el estudio está encuadrada en el primer nivel según la clasificación nacional de universidades (Chengdu, Sichuán), dos en el segundo nivel (Suzhou, Jiangsu; Guiyang, Guizhou) y una en el tercero (Luzhou, Sichuán).

Un total de 95 alumnos de nacionalidad china participaron en el estudio. Todos ellos estaban cursando el primer curso de filología hispánica. El 84% de los participantes se identificaron con el género femenino, mientras que el 16% lo hicieron con el género masculino. En cuanto a su lugar de origen, un 56% de los participantes lo identificaron como urbano, mientras que un 44% lo hicieron como rural. En cuanto a su nivel de español, un 53% de los encuestados se definieron como principiantes avanzados, un 37% lo hicieron como principiantes y un 10% se ubicaron en niveles intermedios bajos.

Con el objetivo de determinar el nivel de familiaridad con las diferentes variedades del español, se preguntó a los alumnos acerca de su exposición a profesores extranjeros, familiaridad y consumo de artefactos culturales de origen hispanohablante, relaciones personales con hispanohablantes y visitas a países hispanohablantes. Un 85% de los participantes afirmaron haber tenido profesores de fuera de China, correspondiendo un 67% de estos a profesores de España (España, 44 respuestas; Madrid, 8 respuestas; Sur de España, 1 respuesta; Andalucía, 1 respuesta). El 33% de alumnos cuyo contacto con profesores de español no se había dado con docentes de procedencia peninsular manifestaron haber tenido profesores extranjeros de México y Uruguay simultáneamente (15%), EE.UU. (10%), origen desconocido (7%), Cuba y México exclusivamente (1%). Respecto a la familiaridad con artefactos culturales en lengua española, un 93% de los alumnos manifestaron consumir algún tipo de producto cultural en español. De las 113 menciones que se realizaron, un 58% fueron referentes a productos de España, un 12% a México, un 12% de origen desconocido, un 8% Argentina, un 6% a EE.UU. y un 4% a Latinoamérica en general. Un 32% de los encuestados afirmó tener amigos hispanohablantes, de los cuales un 33% fueron identificados como provenientes de España, un 20% de Perú, un 19% de China, un 6% de Argentina, un 6% de México y un 16% de otros países. Ninguno de los participantes manifestó haber estado en algún país de habla hispana.

Los profesores chinos de los participantes (n=16) respondieron también un breve cuestionario acerca de su contacto con las diferentes variedades del español en su formación académica, expresando un 87% haber recibido formación por parte de docentes de España, ubicándose Cuba en la segunda posición con un 33% y México en la tercera con un 20%. Un 94% de ellos afirmaron haber recibido formación en España, un 38% en Cuba y un 13% en México.

4.2. DECISIONES METODOLÓGICAS

Con la finalidad de recolectar datos que describieran de forma precisa el grupo de estudio

y reflejaran las actitudes y los conocimientos de los participantes acerca de las variedades diatópicas más habladas del español, estos respondieron a un cuestionario demográfico y a una tarea de dialectología perceptual cuya elaboración y justificación del diseño se describen a continuación.

4.2.1. CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO

La profundidad con la cual se trata la cuestión demográfica en estudios previos con estudiantes chinos varía (Garrett, 2009; He y Li, 2009, Wang y Jenkins, 2016; Wang, 2013; Wang, 2015). El único estudio parecido al presente (Song y Wang, 2017) solamente especifica el género de los participantes como elemento demográfico diferencial, permaneciendo el resto de variables aparentemente constantes. Para el presente estudio, se decide elaborar un perfil demográfico de los participantes lo más completo posible para garantizar su validez mediante la obtención de una descripción precisa del grupo analizado que facilite la comparación y el contraste de los resultados obtenidos con previas y futuras investigaciones.

4.2.2. TAREAS DE DIALECTOLOGÍA PERCEPTUAL

Una de las principales labores a la hora de decidir si las tareas de dialectología perceptual deberían enfocarse mediante tareas de sensibilidad auditiva (MGT) es determinar los niveles de percepción de los participantes, y hasta qué punto sus conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos convierten dichas técnicas en válidas.

Hasta la fecha de recogida de datos, se estimó que los participantes habían estado expuestos a unas 150 horas de instrucción formal en español, siendo buena parte de esta exposición a través de su lengua materna, si suponemos un uso de la L1 en clase de español similar al que se da en clases de inglés (Song, 2009). A esta exposición en entornos educativos hay que añadirle la exposición externa. A pesar de que determinar de manera precisa la cantidad y calidad de esta exposición es sumamente complejo debido a las característi-

cas individuales de cada uno de los participantes, las respuestas a las preguntas referentes a su exposición a la lengua demostraron que el contacto de los participantes con el español fuera de clase no era abundante, siendo en muchos de los casos inexistente, por lo que se consideró el tiempo de clase mencionado anteriormente como factor orientativo para determinar la cantidad total de exposición previa al español.

Una vez determinada la exposición previa, es necesario preguntarse si esta, eminentemente recibida en entornos académicos, sería suficiente para discernir los matices léxicos, y especialmente fonéticos, que diferencian una variedad de otra, y que permitirían el uso de técnicas indirectas como las MGT. Para los participantes de este estudio, y de acuerdo con los hallazgos de Flege y Liu (2001) y Williams *et al.* (1999), resulta claro que las condiciones necesarias para una aplicación válida de una técnica de sensibilidad auditiva como la MGT o VGT no se cumplen. En su lugar, se propone el uso de cuestionarios para determinar las actitudes lingüísticas en alumnos chinos del español en niveles iniciales.

4.3. INSTRUMENTOS

A continuación, se detallan las características del instrumento utilizado. El Apéndice 1 incluye la versión íntegra traducida al español, y en el Apéndice 2 se encuentra la versión original, en inglés y chino.

4.3.1. CUESTIONARIO

La herramienta de recolección de datos fue un cuestionario dividido en dos partes: un cuestionario demográfico y de contacto lingüístico, y una tarea de dialectología perceptual.

4.3.1.1. CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO Y DE CONTACTO LINGÜÍSTICO

En el cuestionario demográfico diseñado para este estudio pueden identificarse dos subcategorías: en la primera de ellas, los ítems hacían referencia a aspectos extra lingüísticos como la

edad, el género, universidad de estudio y el origen (Dörnyei *et al.*, 2006; McKenzie, 2010; McKenzie, 2008a). En la segunda, los participantes respondieron acerca de su relación con la lengua: su presencia previa en países de habla hispana, el origen de profesores extranjeros de español que hubieran podido tener anteriormente, su lengua materna y su percepción de su nivel de español e inglés. Se presentaron también dos ítems en relación a la familiaridad y contacto intergrupar (Dörnyei *et al.*, 2006; Galloway, 2010; Garrett, 2009) para determinar su influencia en las actitudes observadas ante cada una de las variedades propuestas. Los profesores también respondieron a dos preguntas relacionadas con el origen de su formación académica.

4.3.2.1. TAREAS DE DIALECTOLOGÍA PERCEPTUAL

La segunda parte del cuestionario administrado incluía tareas de dialectología perceptual. Su implementación, esencialmente, perseguía el objetivo de elicitar las actitudes de los alumnos chinos sobre las cinco variedades diatópicas más habladas del español mediante una exploración del conocimiento y percepciones que los participantes asociaban con las variedades diatópicas más habladas (Garrett, 2009).

El uso de tareas de dialectología perceptual en estudiantes de niveles iniciales, que generalmente presentan un limitado bagaje sociolingüístico y perceptivo, puede llevar de la mano unas limitaciones parecidas a aquellas descritas para los métodos auditivos, siendo uno de los principales retos el vacío cognitivo sobre la cuestión requerida. De todas formas, el amplio abanico de técnicas que presenta este campo permite su uso de manera adaptada y de manera innovadora en estudiantes del español como segunda lengua, desarrollándose con éxito en trabajos centrados en actitudes ante diferentes variedades del inglés en alumnos asiáticos (Garrett, 2009; McKenzie, 2008a).

En este estudio, las tareas de dialectología perceptual se presentan según la técnica de elicitación de palabras clave (Garrett *et al.*, 2003),

mediante la cual y a partir de la mención de una variedad se pide a los participantes que escriban las ideas que asocian con cada una de ellas. La confección de los ítems de esta categoría se alinea totalmente con los establecidos por Garrett (2009), y se complementa con un ejercicio previo de elicitación de países hispanohablantes para determinar cuáles de ellos existen en las representaciones cognitivas de los participantes.

4.4. PROCEDIMIENTOS Y TRATAMIENTO DE DATOS

Los alumnos rellenaron los cuestionarios mediante la plataforma Qualtrics durante el tiempo de clase, utilizando un tiempo aproximado de 10 minutos. Los dos bloques de los cuales constaba el cuestionario (demográfico y tareas de dialectología perceptual) fueron administrados en este orden. Debido al nivel inicial de los alumnos, y para cerciorarse que no había malentendidos con las preguntas, los cuestionarios fueron administrados en inglés y chino, y se dio plena libertad a los alumnos para responder en su lengua preferida.

4.4.1. CODIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO DIALECTOLOGÍA PERCEPTUAL

Las respuestas obtenidas en el cuestionario se codificaron según las tres categorías establecidas por Garrett (2009): aspectos lingüísticos, aspectos afectivos y estatus. Los aspectos lingüísticos incluyen aspectos relacionados con la pronunciación o el acento (rápido, vosotros, acento característico); elementos conceptualizados como descriptivos y con los que no se asocian connotaciones de positividad o negatividad a pesar de que, técnicamente, podrían llevarlas (Garrett *et al.*, 2005). Los aspectos afectivos elicitados por los participantes en relación a cada variedad sí se clasificaron como positivos (bonito, agradable) y negativos (duro, agresivo). De manera similar se procedió con las respuestas etiquetadas como de estatus, que podían clasificarse en culturizadas (puro, auténtico) o aculturizadas (no ortodoxo, no estándar). Además de

estas categorías, se consideró necesario añadir una categoría extra referente a aspectos relativos a los grupos de habla, topónimos, lengua y cultura (indígena, Madrid, castellano). Una vez codificadas las respuestas, se procedió a un análisis estadístico de frecuencias de repetición para cada una de las categorías que se detalla en el apartado de resultados.

4.4.2. VALIDEZ DE LAS TAREAS DE ELICITACIÓN DE IDEAS POR PALABRA CLAVE

La tarea de elicitación de ideas a través de palabras clave (Szalay y Deese, 1978) se llevó a cabo siguiendo los modelos de Garrett (2009) para su estudio de actitudes en Japón y China hacia el inglés británico, norteamericano, australiano, neozelandés y canadiense. Este método “genera datos estables y adecuados cuando la muestra se lleva a cabo sobre unos 50-100 informantes dentro de grupos con características homogéneas como la edad o el campo de estudio” (p. 279). Estas premisas se cumplen totalmente en este estudio, lo cual dota de validez y confiabilidad a este instrumento para los objetivos de la investigación.

5. RESULTADOS

En la primera pregunta de las tareas de dialectología perceptual, se cuestionó a los alumnos

acerca de los lugares donde se hablaba español. En total, se recogieron 696 respuestas, lo cual implica 7.40 menciones por participante. En la Figura 1, que muestra la distribución de estas respuestas por menciones, se observa como tres de los estados con más hispanohablantes (España, Argentina y México) copan las tres primeras posiciones. Los 21 estados que tienen el español como lengua oficial aparecen mencionados en su totalidad, mientras que cinco estados donde el español no goza de esta condición (EE.UU., Marruecos, Andorra, Brasil y Filipinas) aparecen también, aunque de forma más bien discreta cuando se comparan con el bloque de estados cuya lengua oficial es el español. La Figura 1 también incluye respuestas que podrían incluirse o bien en el cómputo de España o el de Argentina, al referirse a topónimos dentro de sus fronteras.

Figura 1. Distribución de las Respuestas a la Pregunta ¿En qué países del mundo se habla español?

Una vez explicitados los países de habla hispana, los participantes tenían que escribir las ideas que asociaban con los cinco países con más hispanohablantes. La Tabla 1 muestra la distribución de los comentarios efectuados por cada participante, clasificados según las categorías establecidas por Garrett (2009) y presentados en términos de estadística descriptiva siguiendo su modelo también. El número de respuestas consideradas como válidas fluctúa ligeramente porque algunas de las respuestas carecían de

	España	EE.UU.	México	Argentina	Colombia	Otros
Respuestas válidas	91	90	89	90	87	89
Aspectos lingüísticos	30 (33%)	14 (15%)	9 (10%)	14 (15%)	5 (6%)	11 (13%)
Aspectos afectivos +	6 (7%)	4 (5%)	7 (8%)	8 (9%)	5 (6%)	3 (3%)
Aspectos afectivos -	0 (0%)	6 (7%)	3 (3%)	5 (6%)	3 (4%)	2 (2%)
Estatus y norma social +	17 (18%)	4 (5%)	3 (3%)	5 (6%)	2 (2%)	0 (0%)
Estatus y norma social -	1 (1%)	3 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Lengua, topónimo, cultura	17 (18%)	12 (13%)	4 (4%)	1 (1%)	1 (1%)	15 (18%)
No sabe	21 (23%)	47 (52%)	63 (72%)	56 (63%)	71 (81%)	57 (64%)

Tabla 1. Distribución de los comentarios sobre cada una de las variedades diatópicas del español más habladas. alumnos.

sentido dentro del contexto de la investigación, y por lo tanto se eliminaron.

Las palabras, ideas y comentarios suscitados por la frase español de España generaron la producción más alta, con unas tasas de ausencia de conocimientos del 23%. Una tercera parte de los comentarios efectuados estuvo relacionada con cuestiones estrictamente lingüísticas (*coche, ordenador, coger*), mientras que la totalidad de los comentarios de naturaleza afectiva (7%) fueron en dirección positiva (*maravilloso, está bien*). De manera muy similar y aún más marcada, los comentarios relativos al estatus y norma social de dicha variedad fueron de marcado cariz culturizado (*auténtico, estándar, puro*). Los comentarios relativos a topónimos y lenguas, un 19% del total, son los más repetidos en comparación con las otras variedades seleccionadas (*castellano, Quijote*).

Respecto al español de los EE.UU., más de la mitad de los comentarios generados se encuadraron en el desconocimiento. El resto de comentarios se distribuyeron de la siguiente manera: un 15% de los comentarios fueron de naturaleza lingüística (*celular, con acento*). Las respuestas acerca de aspectos afectivos (12%) mostraron un equilibrio entre las categorizadas como positivas (*interesante, está bien*) y negativas (*problemas, no se entiende fuera*), de modo muy parecido a lo que sucedió con los aspectos vinculados con estatus (8%), con menciones en sentido positivo (*de moda, muy hablado*) y negativo (*complementario, quizás normal*). Las respuestas vinculadas con lengua, cultura y toponimia representaron el segundo grupo más elicitado (*Spanglish, Florida*).

Los comentarios asociados con la variedad asociada con México demuestran una ausencia importante de conocimientos (72%). Un 10% de los comentarios producidos, cantidad importante dentro de las respuestas aportando contenido, fueron de índole lingüística (*acento latinoamericano, con acento propio*). En este respecto, es necesario destacar que prácticamente la mitad de ellos podrían considerarse de forma objetiva no propios de la variedad mexicana (*tío, móvil*), por lo que el conocimiento auténtico de la varie-

dad podría ser incluso más reducido. De manera más similar al español de España, el de México recibió más comentarios de carácter positivo en cuanto a aspectos afectivos (*apasionado y, bueno enfrente a no se entiende o no*), a pesar de que la mayoría de ellos lo hicieron de forma marcadamente vaga, adoleciendo de especificidad. En cuanto a estatus y norma social, los participantes solo generaron comentarios positivos (*normal, necesario*). Los comentarios culturales y de toponimia solo representaron un 4% del total (*Chile, indígena*).

Las respuestas obtenidas para el español de Argentina muestran también unas tasas de desconocimiento elevadas (63%), con números ligeramente inferiores a los de México. Por el resto, la distribución de las respuestas sigue un patrón general bastante similar al de México, con la principal diferencia entre los aspectos lingüísticos (*acento singular, vos, colectivo*), con una incidencia superior al español asociado con México. Los aspectos afectivos positivos, aunque adolecen de especificidad (*muy bueno, bien*) superan a los negativos (*difícil para principiantes, acento fuerte*), y todas las menciones asociadas con el estatus son positivas (*tradicción, innovación*). Siguiendo la tendencia del español de México, los aspectos referentes a la lengua y la cultura son prácticamente residuales, representando solo un 1% del total (*italiano*).

Los resultados obtenidos por el español de Colombia muestran la tasa más alta de desconocimiento acerca de la variedad (80%). Lingüísticamente, las respuestas incluyen aspectos léxicos o de acento (*chao, acento propio*), mientras que afectivamente la mayoría de los comentarios son positivos (*ningún problema, lindo*), relacionándose los negativos con cuestiones de inteligibilidad (*no entiendo*). Los comentarios relacionados con estatus y cultura y lengua son residuales (3% del total).

Para permitir la inclusión de cualquier idea sobre otras variedades del español, se creó una sexta categoría llamada otros, que los participantes usaron principalmente para elicitación de conceptos relacionados con los países de habla hispana que no se sitúan entre los cinco elegidos. En el plano

lingüístico, se obtuvieron respuestas referentes al léxico (*pupusas, chivo, guagua*), y las seis respuestas referentes a aspectos afectivos fueron de marcado carácter heterogéneo (*correctos, no se entienden*) y poco aclaratorios al no vincularse directamente con variedades concretas. Por el contrario, se usó el espacio relacionado con lengua, topónimos y cultura para citar otros países hispanohablantes no incluidos en los cinco principales.

Desde un punto de vista de actitudes, la visión global de estos resultados refleja la asociación de atributos positivos a la variedad del español asociada con España, especialmente en cuanto a valoraciones afectivas y de estatus y norma social, sobre el cual prácticamente no reciben valoraciones negativas. El español asociado con los EE.UU. es el único de los analizados en el cual los aspectos afectivos negativos superan a los positivos, y demuestra ser el segundo más conocido entre los participantes. El español de México recibe valoraciones positivas dentro de la esfera afectiva, de estatus y de norma social, por lo cual podría considerarse que despierta actitudes positivas de manera global. Algo parecido sucede con las variedades asociadas con Argentina y con Colombia, si bien cabe destacar el bajo índice de conocimiento e ideas asociadas no solo con estas variedades, sino con todas las propuestas.

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que, en términos cuantitativos y cualitativos y de forma parecida a lo que sucede con el inglés (Marr, 2005), existen al menos dos grupos en cuanto a las conceptos/actitudes asociadas con determinadas variedades: una variedad/es central/es hegemónica/s, cuyo conocimiento es relativamente amplio y que generalmente recibe valoraciones positivas, la asociada con España en nuestro caso; y el resto, cuyo conocimiento es más limitado y cuyas actitudes vinculadas son más ambivalentes. Ello demostraría la presencia de jerarquías (Jenkins, 2005) más o menos marcadas entre variedades diatópicas también en el entorno de ELE en China.

El rol central de la variedad del español asociada con España se ve reflejado en el gran número de comentarios producidos por la misma, especialmente en aquellos vinculados con el estatus de la lengua. La abrumadora superioridad de comentarios de esta índole en sentido positivo, que hacen referencia en su mayoría a su prestigio, aceptación en entornos educativos, autenticidad y tradición, hacen que esta pudiera ser considerada por parte de los alumnos como variedad estándar (Garrett, 2010), aun con todas las reservas asociadas a la determinación de un estándar con una variedad geográfica (Moreno-Fernández, 2010). A nivel cualitativo, esta realidad se ve reforzada ante el hecho de que la variedad asociada con España no recibiera ningún comentario referente al acento, hecho que sí sucedió con el resto, lo cual permite intuir que los participantes realizan una comparación implícita con un modelo, que en este caso parecería ser la variedad del español relacionada con España.

Aun así, cabe remarcar que el balance entre comentarios positivos y negativos en cuanto al estatus y la norma es positivo para todas las variedades, lo cual demostraría que cualquiera bien podría ser considerada por los alumnos también como variedad de prestigio y perfectamente válida en entornos educativos. Este extremo solamente generaría dudas en el caso de la variedad asociada con los Estados Unidos, que generó prácticamente el mismo número de comentarios en sentido positivo que negativo y cuyo caso se estudia más adelante de forma detenida.

En cuanto a la vertiente afectiva, y a diferencia del estatus, los números obtenidos dificultan hacer aseveraciones categóricas respecto a las diferencias entre los componentes afectivos asociados con cada variedad. Excepto la variedad asociada con España, que solo obtiene evaluaciones positivas, el resto se mueve en la ambivalencia pero con tendencia positiva exceptuando los Estados Unidos.

Llegados a este punto, es necesario entender por qué la variedad asociada con España destaca respecto al resto en términos de conocimientos, estatus y valoraciones afectivas, y por qué la variedad estadounidense, argentina, mexicana

y colombiana se sitúan en un segundo escalón jerárquico. Este análisis puede realizarse desde una perspectiva micro, reducida, a través del análisis de las características específicas que determinan la familiaridad del grupo con cada variedad, o desde una perspectiva macro, general, a través de un constructo paraguas como la vitalidad lingüística.

En el ámbito extra educativo, posiblemente más propicio para el desarrollo de percepciones afectivas, resulta necesario detenerse en el consumo de medios audiovisuales en español y las relaciones intergrupales (Bartram, 2010; Galloway, 2017) del grupo estudiado. Los resultados obtenidos acerca de la primera variable mostraron que los productos provenientes de España eran los más consumidos por los participantes (58%), seguidos a una notable distancia de los mexicanos (12%) y de aquellos sobre los cuales los alumnos desconocían su origen (12%). Ciertamente, ninguno de los comentarios culturales en las tareas de dialectología perceptual hacía referencia a artefactos culturales en español, de manera opuesta lo que observa Garrett (2009) en el caso del inglés, por lo que se podría intuir que la influencia de los productos culturales en español es limitada y se relacionaría de manera discreta con la generación de ideas y conceptos relacionados con el habla de los países hispanohablantes más poblados. En cuanto a la segunda variable, acerca del origen de los ciudadanos hispanohablantes con los que los participantes se relacionaban, las respuestas se diversificaron notablemente. Aun así, la proporción sobre el total que afirmó tener amigos hispanohablantes fue baja, por lo que su influencia en la generación de valoraciones afectivas en cualquier sentido queda en entredicho.

Desde una perspectiva macro, el estudio de la vitalidad lingüística del grupo (Giles *et al.*, 1977) podría ayudar a explicar los resultados de esta investigación, siendo para ello necesario entender cómo se articularían los tres elementos de los que se compone en entornos educativos chinos. Demográficamente, Chen (2017) afirma que la mayoría de los profesores extranjeros de español en China son españoles, lo cual refleja-

ría esta superioridad demográfica en el entorno de investigación. Institucionalmente, la presencia de programas vinculados con España (programa MAEC-AECID) o instituciones como el Instituto Cervantes, de marcado sesgo peninsular (Mar-Molinero, 2007), probablemente contribuyan también a la expansión de variedades peninsulares. El tercer elemento, relacionado con estatus, se retroalimentaría con el segundo: cuanta más presencia en instituciones, más prestigio asociado con la variedad en cuestión. En conclusión, la condición más vital en China de la variedad asociada con España parece clara, lo cual generaría conocimientos y actitudes hacia la misma, algo que se alinea completamente con los hallazgos de esta investigación.

De todos modos, el uso de la vitalidad etnolingüística como factor para explicar las actitudes ante las variedades diatópicas en una segunda lengua debe tomarse con cautela, porque se trata de un constructo planteado originalmente para medir las posibilidades de supervivencia de una lengua en entornos transculturales de competición lingüística y, esencialmente, se diseña desde una perspectiva intragrupal, no desde las percepciones del exogrupo, que es lo que miden los instrumentos diseñados para dilucidar las actitudes lingüísticas. Además, si bien está claro que la vitalidad de una determinada variedad puede explicar la generación de conocimientos acerca de la misma, resulta obvio también que este constructo *per se* no determinaría si las actitudes que genera serán positivas o negativas.

Para terminar, resulta necesario comparar los resultados de este estudio con los de Song y Wang (2017), el único existente hasta la fecha de características parecidas. Ambos abordan el estudio de conceptos parecidos con perspectivas muy distintas, especialmente en cuanto a instrumentos y características de los participantes. La obtención de resultados similares es altamente significativa, al verse demostrados de manera empírica mediante diferentes métodos o triangulación, elemento clave para validar los hallazgos vinculados con cualquier constructo propio de la psicología social.

7. CONCLUSIONES Y DIRECCIONES FUTURAS

El presente estudio demuestra unas actitudes positivas de los alumnos chinos del español en estadios iniciales hacia las variedades más habladas del español. La variedad asociada con España, al ser la que tiene más presencia en los entornos educativos estudiados, es aquella sobre la cual los alumnos poseen más conocimientos y goza de un mayor estatus. Las variedades asociadas con los Estados Unidos, México, Argentina y Colombia se ubican un segundo eslabón, asociándoles los alumnos concepciones positivas pero carentes de especificidad.

Desde un punto de vista pedagógico y en el contexto de estudio, es urgente la introducción de propuestas expansivas (Martínez, 2003) mediante las cuales el conocimiento lingüístico de los alumnos acerca de la pluricentricidad del español se desarrolle gradualmente. Estas propuestas deberían articularse desde perspectivas críticas (Leeman, 2014), mediante las cuales los alumnos se cuestionen el porqué de determinados atributos asociados con determinadas variedades. Habida cuenta que, en el aprendizaje de lenguas, la toma de decisiones lingüísticas en cuanto a variación diatópica está indiscutiblemente presente desde fases tempranas (Wolfram, 2014), estos enfoques deberían implementarse desde fases iniciales. Desde un punto de vista práctico, estas propuestas podrían incluir la participación en clase de hablantes representativos de diferentes variedades del español, la reflexión crítica acerca de la validez de variedades que no gozan de oficialidad en sus territorios de habla, como los Estados Unidos, la ubicación del foco en la variación durante el uso de diferentes artefactos culturales o la reflexión acerca de la propia lengua materna u otro tipo de variedades lingüísticas, como las diastráticas.

Para determinar el éxito de estas propuestas, resulta fundamental identificar, de manera empírica, cuáles son las actitudes de los profesores, tanto chinos como extranjeros, ante estas variedades, y cuál es su aceptación de la variación diatópica *per se* en entornos educativos. Igual-

mente, y siguiendo modelos similares al de Andión-Herrero (2007), también resulta necesario esbozar cuáles de estas variedades debería usarse como preferentes y cuáles como periféricas, esto es, cómo manejar de forma eficiente la rica variación diatópica del español en clase, y hasta qué punto la instrumentalidad asociada con una variedad u otra debería moldear el manejo de la variación diatópica, un controvertido debate abierto también en otras lenguas pluricéntricas como el inglés (McKenzie, 2010).

LLUÍS ALGUÉ SALA
Universidad del Noreste de China
lluis.algue.sala@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOLPHS, S. (2005). I don't think I should learn all this – A longitudinal view of attitudes towards “native speaker” English. En C. Gnutzmann y F. Intemann (Eds.), *The globalisation of English and the English language classroom* (pp. 115–127). Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- ALFONSO DE TOVAR, I., CÁCERES-LORENZO, M., Y WANG, L. (2017). Inventario cultural latinoamericano para alumnos chinos (A1-A2). En Maestu, E. B., Andrevá, F. G., y López, M. M. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, (pp. 121-132), Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- ANDIÓN-HERRERO, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 21, 21-33.
- ANDIÓN-HERRERO, M. A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos*, 46(82), 155-189.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and language* (Vol. 83). Clevedon: Multilingual Matters.
- BARTRAM, B. (2010). *Attitudes to modern foreign language learning: Insights from comparative education*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- BAYARD, D., WEATHERALL, A., GALLOIS, C., Y PIT-TAM, J. (2001). Pax Americana? Accent attitudinal evaluations in New Zealand, Australia and America. *Journal of Sociolinguistics*, 5(1), 22-49.
- BUTLER, Y. G. (2007). How are nonnative-English-speaking teachers perceived by young learners? *TESOL Quarterly*, 41(4), 731-755.
- CANAGARAJAH, A. S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication*, 57(4), 586-619.
- CARGILE, A. C., TAKAI, J., Y RODRÍGUEZ, J. I. (2006). Attitudes toward African-American vernacular English: A US export to Japan? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(6), 443-456. <http://doi.org/10.2167/jmmd472.1>
- CESTERO, A., Y PAREDES, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. *ALFAL*, 50, 652-683
- CHIBA, R., MATSUURA, H., Y YAMAMOTO, A. (1995). Japanese attitudes toward English accents. *World Englishes*, 14(1), 77-86. <http://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1995.tb00341.x>
- CHEN, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza del español en China. En Maestu, E. B., Andrevá, F. G., y López, M. M. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, (pp. 229-241), Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- COUPLAND, N., Y BISHOP, H. (2007). Ideologised values for British accents 1. *Journal of Sociolinguistics*, 11(1), 74-93
- DAVISON, C., Y LAI, W. Y. A. (2007). Competing identities, common issues: Teaching (in) Putonghua. *Language Policy*, 6(1), 119-134.
- DEL REAL ALCALÁ, J. (2011). La teoría del Estado de F. Meinecke: modelos de Estado moderno según las doctrinas “Staatsnation” y “Kulturnation”. *Revista de Estudios Políticos*, 154, 177-210.
- DONÉS ROJAS, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China. *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 8, 1-22.
- DÖRNYEI, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32.
- DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K., Y NÉMETH, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- FLEGE, J. E., Y LIU, S. (2001). The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 527-552.
- FUNYE, D. F., Y ZHAO, J. (2015). Investigating Cantonese speakers' language attitudes in Mainland China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(4), 357-371.
- GALLOWAY, N. (2017). *Global Englishes and change in English Language Teaching: Attitudes and impact*. Londres: Routledge.

- GAO, X. (2015). The ideological framing of 'dialect': an analysis of mainland China's state media coverage of 'dialect crisis'(2002–2012). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(5), 468–482.
- GAO, X., SU, X., Y ZHOU, L. (2000). Pre-handover language attitudes in Hong Kong, Beijing, and Guangzhou. *Journal of Asian Pacific Communication*, 10(1), 135–153.10.1075/japc.10.1.08gao
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore: Arnold.
- GARRETT, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARRETT, P. (2009). Attitudes in Japan and China towards Australian, Canadian, New Zealand, UK and US Englishes. En Maegaard, M., Gregersen, F., Quist, P. y Jørgensen, J. N. (Eds.), *Language Attitudes, Standardization and Language Change: Perspectives on Themes Raised by Tore Kristiansen on the occasion of his 60th birthday* (pp. 273–295). Oslo: Novus Press.
- GARRETT, P., WILLIAMS, A., Y EVANS, B. (2005). Accessing social meanings: Values of keywords, values in keywords. *Acta Linguistica Hafniensia*, 37(1), 37–54.
- GARRETT, P., COUPLAND, N., Y WILLIAMS, A. (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- GASS, R. Y SEITER, J. (1999). *Persuasion: Social Influence and Compliance Gaining*. Boston: Allyn and Bacon.
- GILES, H., Y NIEDZIELSKI, N. (1998). German sounds awful, but Italian is beautiful. *Language Myths*, 85–93.
- GILES, H., TAYLOR, D. M., Y BOURHIS, R. Y. (1977). Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, 7(2), 165–174.
- HE, D., Y LI, D. (2009). Language attitudes and linguistic features in the 'China English' debate I. *World Englishes*, 28(1), 70–89.
- HU, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 93–105.
- INSTITUTO CERVANTES (2019). *El Español, Lengua Viva*. Informe 2019. Consultado en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/
- JENKINS, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly*, 39(3), 535–543.
- LABOV, W. (2001). *Principles of linguistic change: Social factors*. Oxford: Blackwell.
- LEEMAN, J. (2014). Critical approaches to the teaching of Spanish as a local-foreign language. En Larcorte, M. (Ed.), *The handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 275–292). Londres: Routledge.
- LIPING, C. (2011). An Investigation into the Language Attitudes of the Changzhou Citizens [J]. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 34(4).
- MAR-MOLINERO, C. (2007). Language Imperialism and the Spread of Global Spanish. En N. Echávez-Solano y K. Dworkin, (Eds.), *Spanish and Empire*, (pp. 155–172), Nashville: Vanderbilt University Press.
- MARCO-MARTINEZ, C. M., Y MARCO, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, 56, 3–14.
- MARR, T. (2005). Language and the capital: A case study of English 'language shock among Chinese students in London. *Language Awareness*, 14(4), 239–253.
- MARTÍNEZ, G. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1(1), 1–14.
- MATSUURA, H., FUJIEDA, M., Y MAHONEY, S. (2004). The officialization of English and ELT in Japan: 2000. *World Englishes*, 23(3), 471–487.
- MCKENZIE, R. M. (2008A). Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: a Japanese case study. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 63–88.
- MCKENZIE, R. M. (2008B). The role of variety recognition in Japanese university students' attitudes towards English speech varieties. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(2), 139–153.

- McKENZIE, R. M. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. Heidelberg: Springer Science y Business Media.
- McKENZIE, R. M., y GILMORE, A. (2017). "The people who are out of 'right' English": Japanese university students' social evaluations of English language diversity and the internationalisation of Japanese higher education. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 152-175.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- NERO, S., y AHMAD, D. (2014). *Vernaculars in the classroom: Paradoxes, pedagogy, possibilities*. Londres, Routledge.
- NIEDZIELSKI, N. (1999). The effect of social information on the perception of sociolinguistic variables. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 62-85.
- NIEDZIELSKI, N. A., y PRESTON, D. R. (1999). *Folk linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- OESTERREICHER, W. (2004). El problema de los territorios americanos. *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Madrid: Instituto Cervantes. http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm (1.09.2010)
- OPPENHEIM, A. (1998). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Pinter.
- PAN, L., y BLOCK, D. (2011). English as a "global language" in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs. *System*, 39(3), 391-402.
- PAVLENKO, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. En Cook, V. (Ed.), *Portraits of the L2 user*, (pp. 277-302), Bristol: Multilingual Matters.
- PRESTON, D. R. (2013). Language with an attitude. En Chambers, J. J. y Schilling, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change*, (pp. 157-182). Hoboken: Wiley.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. MarcoELE suplementos: ELE en China.
- SONG, Y. (2009). An investigation into L2 teacher beliefs about L1 in China. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 24(1), 30-39.
- SONG, Y., y WANG, J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, 201-216.
- SZALAY, L. B., y DEESE, J. (1978). *Subjective meaning and culture: An assessment through word associations*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- TIEDONG, Y. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *Sinoele. Revista de enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 9(2), 17-41.
- TOKUMOTO, M., y SHIBATA, M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation. *World Englishes*, 30(3), 392-408.
- WANG, Y. (2013). Non-conformity to ENL norms: A perspective from Chinese English users. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(2), 255-282. <http://doi.org/10.1515/jelf-2013-0015>
- WANG, W. (2015). Teaching English as an international language in China: Investigating university teachers' and students' attitudes towards China English. *System*, 53, 60-72.
- WANG, L., y LADEGAARD, H. J. (2008). Language attitudes and gender in China: Perceptions and reported use of Putonghua and Cantonese in the southern province of Guangdong. *Language Awareness*, 17(1), 57-77. [10.2167/la425.0](https://doi.org/10.2167/la425.0)
- WANG, Y., y JENKINS, J. (2016). "Nativeness" and intelligibility: Impacts of intercultural experience through English as a lingua franca on Chinese speakers' language attitudes. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(1), 38-58.
- WÄNKE, M., BOHNER, G., y JURKOWITSCH, A. (1997). There are many reasons to drive a BMW: Does imagined ease of argument generation influence attitudes?. *Journal of Consumer Research*, 24(2), 170-177.
- WILLIAMS, A., GARRETT, P., y COUPLAND, N. (1999). Dialect recognition. En D. Long, y D. R.

-
- Preston (Eds.). *Handbook of perceptual dialectology* (pp. 345-358). Amsterdam: John Benjamins.
- WOLFRAM, W. (2014). Integrating language variation into TESOL: Challenges from English globalization. En A. Mahboob y L. Barratt (Eds.), *Englishes in multilingual contexts: Language variation and education* (pp. 15-31). Dordrecht: Springer.
- XIE, J. (2006). The Attitudes of Different Ethnic Groups to Putonghua [J]. *Applied Linguistics*, 3.
- YOOK, C., Y LINDEMANN, S. (2013). The role of speaker identification in Korean university students' attitudes towards five varieties of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(3), 279-296.
- ZHANG, F. (2005). Economic development level effects on people's attitude toward language. A survey on different attitudes of college students in Jiangxi province toward dialect in Jiangxi and Mandarin (Putonghua). *Journal of Jiangxi Institute of Education*, 11(5), 66-68.
- ZHANG, J. (2016). *Language attitudes and identities in multilingual China: A linguistic ethnography*.
- ZHANG, W., Y HU, G. (2008). Second language learners' attitudes towards English varieties. *Language awareness*, 17(4), 342-347.
- ZHOU, M. (2002). The spread of Putonghua and language attitude changes in Shanghai and Guangzhou, China. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(2), 231-253.10.1075/japc.11.2.07zho
- ZWICKL, S. 2002. *Language attitudes, ethnic identity and dialect use across the Northern Ireland border*. Belfast: Queen's University Press.

APÉNDICE I.

CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO Y TAREAS DE DIALECTOLOGÍA PERCEPTUAL (TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL)

Lea las instrucciones y escriba sus respuestas. Esto no es un examen, de modo que no hay respuestas correctas o incorrectas. Los resultados de este cuestionario se usarán solo con finalidades de investigación, así que es importante responder de manera sincera. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Parte 1. Responda estas preguntas sobre usted.

1. Pseudónimo:
2. ¿En qué universidad está estudiando español?
3. Soy... profesor alumno
4. Género masculino femenino
5. ¿Cuál es su lengua nativa?
6. ¿Cómo definiría la zona de China de la cual proviene?
 rural urbana
7. Antes de empezar la universidad, ¿estuvo en contacto con la lengua española o cualquier aspecto relacionado con alguna de las culturas que la tienen como lengua?
 Sí No
En caso afirmativo, desarrolle su respuesta:
8. ¿Ha estado alguna vez en un país de habla hispana?
 Sí No
¿Cuál? ¿Cuánto tiempo? ____ años ____ meses ____ semanas
9. ¿Ha tenido profesores provenientes de países hispanohablantes?
 Sí No
¿De qué países?
10. ¿Ve series/películas/música de países hispanohablantes?
 Sí No
Cítelos. ¿De qué países son?
11. ¿Tiene amigos que hablen en español?
 Sí No
¿De qué países?

Parte 2. Responda las siguientes preguntas.

1. Cite todos los países que conozca donde se habla español.
2. Escriba cualquier palabra o frase que le venga a la cabeza después de leer cada frase.
 1. ¿Español hablado en España?
 2. ¿Español hablado en Estados Unidos?

APÉNDICE 2.

CUESTIONARIO Y TAREAS DE DIALECTOLOGÍA PERCEPTUAL (ORIGINAL)

3. ¿Español hablado en México?
4. ¿Español hablado en Argentina?
5. ¿Español hablado en Colombia?
6. ¿Español hablado en otros países hispanohablantes?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN!

Please read each instruction and write your answers. This is not a test so there are no “right” or “wrong” answers. The results of this survey will be used only for research purpose so please give your answers sincerely. Thank you very much for your help!!

请您在回答之前认真阅读题目。这不是测试，因此答案并无对错之分。您需要按照要求填写您的笔名，本次调查的结果仅用于研究目的，所以请您给出真实答案。非常感谢您的帮助!!

Part I. Answer these questions about you. 请回答下列关于您个人的问题

1. Pseudonym: 笔名
2. In what university are you studying Spanish? 您在哪所大学学习西班牙语?
3. I am a... 我是
 teacher 教师 student 学生
4. Gender 性别
 male 男 female 女
5. What's your native language? 您的母语是什么?
6. Have you been in contact with any Spanish-speaking culture or language before starting college?
在上大学之前，您是否对西班牙语或是西语国家文化有所了解?
 Yes 是 No 否
If yes, please elaborate:
如是，请具体说明:
7. How would you classify the area of China you come from? 您认为您的家乡属于中国的哪类地区?
 rural 农村 urban 城市
8. Have you ever been in a Spanish-speaking country? 您是否去过西语国家?
 Yes 是 No 否
Which one? 哪一国家? How long? ___ years ___ months ___ weeks
多长时间? 年 月 周
9. Have you had foreign teachers from Spanish-speaking countries? 您是否有过来自西语国家的外教?
 Yes 是 No 否
From what country/es? 来自哪一/哪些国家?
10. Do you watch Spanish-speaking films/series/music? 您是否观看/听西班牙语的电影/电视剧/音乐?
 Yes 是 No 否
List them. From what country/es? 请列举。它们来自哪个/哪些国家?

11. Do you have Spanish-speaking friends? 您是否拥有讲西语的朋友?

Yes 是

No 否

Where are they from? 他们来自哪里?

Part 2. Answer these questions. 请回答下列问题

1. List all the countries where Spanish is spoken. 请列举您知道的所有使用西班牙语的国家。

2. Please write any word or sentence that comes to your mind when you read each question.
请写下当您阅读题目时所想到的任何词语或句子。

1. Spanish spoken in Spain?

在西班牙使用的西班牙语?

2. Spanish spoken in the US?

在美国使用的西班牙语?

3. Spanish spoken in Mexico?

在墨西哥使用的西班牙语?

4. Spanish spoken in Argentina?

在阿根廷使用的西班牙语?

5. Spanish spoken in Colombia?

在哥伦比亚使用的西班牙语?

6. Other countries where people speak Spanish?

其他使用西班牙语的国家?

THANK YOU FOR YOUR COOPERATION!

感谢您的合作!



María del Carmen Méndez Santos, Hong Kong

LA CONCEPCIÓN Y ENSEÑANZA DEL MODO VERBAL EN CHINA

I. INTRODUCCIÓN

Han pasado más de sesenta años desde que en 1952 se inició oficialmente la enseñanza de la lengua española en la China continental¹. A pesar de que su ritmo de crecimiento no fue tan regular como se esperaba (Lu, 2018), cabe destacar que, en términos generales, sí ha experimentado un notable desarrollo en todo el territorio. Esto se puede percibir en los cursos de formación de español en institutos, academias y universidades que son cada día más frecuentes, así como en el mayor interés en los estudios e investigaciones al respecto.

Dado este contexto general, se resalta la necesidad de reflexionar sobre el aprendizaje y adquisición del español y sus particularidades en este contexto y en todos los niveles. Entre los contenidos, destaca el modo verbal, ya que, por una parte, su ausencia en la gramática china complica la adquisición por parte de los aprendices de español y, por otra parte, se considera uno de los más elementos gramaticales y comunicativos más difíciles por aprender (Lu, 2015), debido también a sus múltiples funciones comunicativas no siempre claras para los sinohablantes. De hecho, en el trabajo de Lu (2015), los alumnos chinos de EL2 indicaron, mediante un cuestionario, que el subjuntivo era lo más difícil en su aprendizaje del idioma.

Frente a tal situación, ese hace necesario analizar las soluciones que docentes e investiga-

dores han desarrollado en la China continental con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del modo verbal. Asimismo, conviene delimitar qué rasgos presenta su enseñanza y cómo se concibe el modo. A continuación, se analizan estas cuestiones.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LAS PUBLICACIONES SOBRE EL MODO VERBAL

Teniendo en cuenta la complejidad y, a la vez, la importancia de los modos verbales en el aprendizaje de la lengua española, sorprende el número limitado de publicaciones relacionadas con este tema de estudio, especialmente en comparación con la atención que recibe este en el mundo hispánico. Tras una revisión bibliográfica, se identificaron solamente 20 publicaciones calculados desde el inicio de la enseñanza del español en China hasta la actualidad, incluyendo los trabajos académicos donde se aportan reflexiones originales que trata específicamente sobre las cuestiones modales, y también los manuales y gramáticas para el alumnado sinohablante, que presentan los usos modales cuya manera de presentar los conocimientos tiene una gran influencia en su aprendizaje de EL2. La revisión y análisis que se presenta en los siguientes apartados se basa en estos dos tipos de referencias.

2.1. TRABAJOS ACADÉMICOS

La primera presentación que ofrece una visión general sobre el modo verbal se encuentra en *略谈西班牙语动词的式 (Sobre el modo verbal en español)* de Zhang (1983). En este trabajo, el autor expone varias propuestas de la gramática tradicional española sobre la clasificación de los modos, centradas principalmente en la discrepancia en torno a la identidad del infinitivo y del potencial (se usaba el término *potencial*

1. Por cuestiones políticas, el sistema educativo, en concreto, la enseñanza del español en la China continental y en Taiwán (China) muestra unas diferencias que se manifiestan no solo en la metodología pedagógica, sino también en los materiales que se utilizan. Por la experiencia educativa y profesional de la autora, destacamos que el presente trabajo se centra solamente en un estudio detallado de la enseñanza del modo verbal en la China continental, y por eso, se toman en cuenta solo los trabajos pertinentes realizados en esta zona geográfica.

para hacer referencia a la terminación *-ría*, que también recibe el nombre condicional en la gramática española). Zhang propone, además, dejar el infinitivo fuera de la dimensión modal, explicando que este modo se distingue de los otros por no manifestar rasgos temporales, personales o numerales, y por no recibir flexiones morfológicas. Por otro lado, a pesar de su apoyo a los gramáticos que consideraban el potencial como un tiempo del indicativo, Zhang indica que, siguiendo las normas de la época de la Academia Española, en aquella época se enseñaba el modo potencial como estaba delimitado por la *Gramática de la lengua española* (1931). De hecho, hasta el año en que se publicó el artículo de Zhang, los materiales de enseñanza que se usaban en China eran los que se editaron a principios de los años sesenta por lo que la referencia de los redactores de estos materiales era la Gramática de la Academia reformada en 1931, ya que la nueva descripción de la dimensión modal no apareció hasta el Esbozo de 1973.

Después de esta primera reflexión sobre la enseñanza de los modos en China, no hubo más estudios hasta 2006, cuando se publicó un artículo en el que se estudiaban de forma sistemática las características y los usos del subjuntivo: *西班牙语虚拟式中的虚与实 (La virtualidad y la factividad del subjuntivo en español*, He, 2006a), obra que se vio ampliada con otro libro que el mismo autor publicó en el mismo año (He, 2006b). En su trabajo, He realiza varias veces el rasgo subordinación subjetiva del subjuntivo, lo que implica que su uso está siempre vinculado con el juicio subjetivo. Según las nociones que se suelen asociar al subjuntivo, He (2006a, 2006b) distingue dos clases principales de sus usos: los que expresan virtualidad (虚) y los que expresan factividad (实). La virtualidad se refiere a “la duda de la realidad”, y se vincula normalmente con las nociones de preocupación, posibilidad, esperanza, etc., mientras que la factividad se relaciona con alegría, tristeza, etc., es decir, “las actitudes subjetivas” del hablante (He, 2006a, p. 94). Aunque se trata de un trabajo preparatorio y breve, se percibe la intención del autor de re-

organizar los contextos del subjuntivo a través de unificar las numerosas nociones vinculadas con este, con el fin de facilitar el aprendizaje de los alumnos chinos.

La conciencia acerca de las dificultades del subjuntivo para los estudiantes y los docentes chinos de EL2 condujo a más trabajos posteriores, que incluyen Luo (2007), Wu (2014), Yu (2015), Yu y Yang (2016), Shen (2018), Liu (2018) y Zu (2018). Entre ellos, se aprecia especialmente el estudio de Luo (2007), donde, por primera vez, se averiguan las insuficiencias de los manuales chinos en aquella época, a saber, *Español moderno* de 1999-2007, y se proponen unas sugerencias originales con respecto a la enseñanza del subjuntivo a los estudiantes chinos, como prestar más atención a su definición y a los usos alternativos con el indicativo. No obstante, debido a la poca extensión de su trabajo, no consigue examinar todos los aspectos pertinentes del subjuntivo, ni mucho menos del modo verbal en español. Aunque se enfoca en la alternancia del subjuntivo con el indicativo, en realidad, no parte de los rasgos distintivos de los dos modos ni ofrece argumentos convincentes, sino que más bien se trata de un estudio de complementación con enumeraciones de más contextos y normas. No tiene en cuenta tampoco las limitaciones específicas de los estudiantes chinos en la adquisición de los modos verbales. Tal problema se refleja de manera parecida en muchos otros autores como Wu (2014), Yu (2015), Yu y Yang (2016), Lin (2018) y Shen (2018).

El estudio de Liu (2018) ofrece una nueva perspectiva desde la que se emprende la enseñanza del subjuntivo. En vez de enumerar las reglas gramaticales, Liu parte del valor pragmático del subjuntivo enfocándose en varios usos de cortesía en la traducción del chino al español. Esto ayuda a los estudiantes a mejorar su entendimiento del contexto, así como los rasgos subjetivos que implica el subjuntivo, como el estado de ánimo, la actitud, la certidumbre o incertidumbre del hablante.

Los estudios presentados hasta ahora se centran principalmente en el subjuntivo, ya que este

se considera el modo más difícil y complejo. No obstante, según el análisis de Zu (2018) de las respuestas de 80 estudiantes sinohablantes de la carrera de Filología Española, el indicativo se percibe igual de difícil que el subjuntivo, independientemente de si se trata de un uso en un contexto donde es obligatorio el uso del indicativo o en un contexto que permite la alternancia entre indicativo y subjuntivo. Zu advierte que quizás se requiera una modificación en la valoración de la dificultad del indicativo y su enfoque en la enseñanza.

2.2. MANUALES NORMATIVOS

Tras el inicio del aprendizaje y la enseñanza del español en la República Popular China, urgía la necesidad de redactar materiales específicos para la enseñanza de la lengua española destinados a los primeros estudiantes chinos. Por eso, en los años cincuenta y sesenta, aparecieron dos obras: *西班牙语* (*Español*), encargado por la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing, y *西班牙语语法* (*Gramática de la lengua española*; Zhang, 1959/1978). Más tarde, a lo largo del desarrollo y expansión del español en el territorio chino, se publicaron otras obras que sirvieron para la enseñanza del idioma en las aulas universitarias, incluidos los manuales *西班牙语* (*Español*, Dong, 1985-1991), que es la versión original de *现代西班牙语* (*Español moderno*, Dong y Liu, 1999-2007), el libro de texto de español más utilizado en China desde su publicación hasta la actualidad, y *西班牙语实用语法新编* (*Gramática de uso práctico del español*, Sun, 1987), la gramática que se toma habitualmente como referencia en las clases de español en China.

Ya en el siglo XXI, con el crecimiento vertiginoso del español, aparecen más publicaciones de un gran número de manuales que sirven de materiales complementarios para facilitar el aprendizaje del español a los estudiantes chinos. Las obras redactadas y publicadas en los años anteriores también se revisan y se publican como nuevas ediciones. Por ejemplo, como mencionamos arriba, el manual *Español* (Dong, 1985-1991) fue actualizado por primera vez entre los años

1999-2007, y luego desde 2014 hasta la actualidad², y la *Gramática de uso práctico del español* (Sun, 1987) fue reeditada por el mismo autor en 2009. A parte de una obra específica sobre los modos determinados en español, *西班牙语虚拟式* (*El subjuntivo en español*, He, 2006b), que sirve de referencia básica para discentes y docentes chinos, es posible encontrar más explicaciones sobre los modos verbales del español en trabajos como *西班牙语句法* (*Sintaxis del español*, Dong, 1999) y *西班牙语语法新编* (*Nueva gramática de español*, Chang, 2004).

Considerando la índole de los manuales y gramáticas españolas, no es de extrañar que en ellos se presente solo una parte de los contenidos relacionados con el modo verbal. Sin embargo, sorprenden las carencias en sus explicaciones, como se discute a continuación. En primer lugar, en estos manuales no se presta suficiente atención a la definición del modo. Siendo el modo verbal un concepto bastante complejo y quizás no tan trabajado como el tiempo verbal, esta falta de información precisa no ayuda a que los estudiantes aprendan a manejar bien sus usos ni a comprenderlos.

En segundo lugar, es frecuente que estos manuales ofrezcan información contradictoria acerca de las unidades que forman parte de la dimensión modal. Según la corriente mayoritaria en el campo de la enseñanza del español, se suelen considerar tres modos en español: el indicativo, el imperativo y el subjuntivo. Sin embargo, el *condicional*, identificado como un tiempo del indicativo (RAE, 2009), se presenta como un modo independiente en, por ejemplo, *Gramática de la lengua española* (Zhang, 1959/1978), *Español* (Dong, 1985-1991), *Español moderno* (Dong y Liu, 1999-2007), *Sintaxis* (Dong, 1999) y *Nueva gramática de español* (Chang, 2004).

En lo que se refiere al tratamiento de cada modo en específico, cabe destacar que en algunos manuales el indicativo se incluye solo como un inductor de los tiempos verbales y aparece en un número limitado de contextos para de-

2. Las nuevas versiones del manual *Español moderno* están en proceso de redacción y publicación. Hasta la fecha, se publicaron 4 ediciones, la más reciente en 2018.

mostrar la diferencia de significado entre los enunciados expresados con subjuntivo y con indicativo. El valor modal propio del indicativo, o bien no se señala explícitamente, como en el *Español* (Dong, 1985-1991), *Español moderno* (Dong y Liu, 1999-2007), o bien se atribuye simplemente a la objetividad, como en Zhang (1959/1978), Chang (2004) y Sun (2009). Por su parte, la enseñanza del imperativo se centra más en sus rasgos morfosintácticos y menos en su valor pragmático, con la excepción de la función apelativa de expresar orden y mandato. En el caso del subjuntivo, parece que este es el modo que más atención ha recibido en las gramáticas. Sus usos están estrechamente asociados con los valores modales, explicados de manera más detallada y sistemática, y clasificados según oraciones simples y subordinadas (Zhang, 1959/1978; Dong y Liu, 1999-2007; Dong y Liu, 2014-2018; Dong, 1999; Chang, 2004; Sun, 2009). Además, las gramáticas analizadas se enfocan más en presentar los contextos que exigen el subjuntivo de forma obligatoria y menos en los que permiten la alternancia modal entre indicativo y subjuntivo, con la excepción del estudio de He (2006a, 2006b), un tratado específico del subjuntivo. Por último, en cuanto al condicional, pese a su identidad modal según lo que se implica su término chino (条件式, modo condicional), sus explicaciones se centran en sus usos temporales, así como su combinación con el pretérito de subjuntivo en las oraciones condicionales.

En tercer lugar, los estudios sobre el modo verbal en español para sinohablantes se centran generalmente en el modo subjuntivo, lo que no solo se manifiesta en los trabajos que lo toman como tema central (un 70 % de todos los artículos con respecto al modo verbal y un tratado de descripción específica), sino también en la extensión de los contenidos pertinentes y las numerosas reglas que condicionan sus usos en los manuales. En contraste, al resto de los modos no se presta atención suficiente, ya que según Zu (2018) los estudiantes no parecen poseer un conocimiento claro sobre lo que representan los diferentes modos, ni los saben emplear de forma adecuada.

Por último, la oposición básica entre el indicativo y el subjuntivo se suele concebir en términos de objetividad / subjetividad. Aunque esta oposición no se señala explícitamente en todos los trabajos, en muchos se emplean nociones específicas que remiten a esta oposición, especialmente en los contextos que permiten su alternancia, como por ejemplo en *Español moderno* (Dong y Liu, 1999-2007, 2014-2018), la *Gramática* de Zhang (1959/1978), *Nueva gramática* de Chang (2004) y la *Gramática de uso* de Sun (2009).

En comparación con las obras mencionadas arriba, *El subjuntivo* de He (2006b) supone una aportación considerable a la enseñanza y aprendizaje del español, ya que trata específicamente los valores modales del subjuntivo con la intención de oponer este modo al indicativo y presentar sistemáticamente los usos del subjuntivo con la mayor amplitud posible. He explica además la polémica acerca de la cuestión del condicional, aunque no muestra su apoyo por la propuesta de eliminarlo de la categoría de modo, tal vez por respetar lo que se establece en *Español moderno* (Dong y Liu, 1999-2007). Sin embargo, en publicaciones más recientes como *La Gramática de uso* de Sun (2009, p. 210), se sugiere explícitamente utilizar 条件时 (tiempo condicional) en vez de 条件式 (modo condicional) para hacer referencia a la forma *-ría*, aunque tal propuesta no ha tenido mucha repercusión.

Aparte de estos avances, cabe mencionar también que en la nueva versión del *Español moderno* (Dong y Liu, 2014-2018), se propone enseñar el modo subjuntivo en ciclos anteriores al tiempo pretérito de indicativo. Esta propuesta es un reflejo del enfoque comunicativo que sirve como metodología de todo el manual, pues el subjuntivo, lejos de tener una existencia marginal, cumple funciones comunicativas esenciales para la comunicación básica, como en estos ejemplos:

- (1) *Quiero que no te vayas.*
- (2) *Necesito que me hagas un favor.*

3. CONCLUSIONES

El estudio sobre la enseñanza de la lengua española para sinohablantes presenta sin duda una evolución dinámica desde sus inicios hasta la actualidad. En general, es posible observar una continuidad de la investigación sobre la lengua, cultura y otros aspectos pertinentes al español, con un notable aumento del interés durante los últimos veinte años, cuando aparecen más estudios académicos y tratados normativos. Sin embargo, entre todos los temas tratados en estas publicaciones, el modo verbal no parece ocupar una posición importante. Es más, el número de trabajos académicos que abordan este tema podría ser considerado insuficiente. Además, como ha quedado patente por el análisis de los manuales de más prestigio, tampoco en estos se presta suficiente atención a la categoría de modo verbal, sino se hace énfasis en las formas que combinan los morfemas modales con los temporales.

Además, es necesario tener en consideración las actitudes del alumnado ante la enseñanza de las cuestiones relativas del modo verbal a través de múltiples y minuciosas reglas, junto con numerosos ejercicios para memorizar y diferenciar los casos donde se usa un modo u otro, puesto que, es difícil lograr la exhaustividad de los casos específicos con reglas aisladas y fragmentarias. Como consecuencia de todo ello, al estudiantado le resulta difícil emplear los modos adecuadamente en determinados contextos.

Además de las insuficiencias, también son obvios los avances, como la reflexión sobre los términos chinos correspondientes al modo verbal y los distintos modos concretos; también el hecho de que se tengan en cuenta las dificultades del subjuntivo en sí mismo y la complejidad de manejarlo para los estudiantes chinos; así como, la intención de realizar una reorganización y complementación de los contextos del uso tanto obligado como alternativo del subjuntivo y la búsqueda de explicaciones para las diferencias implicadas en dichos contextos. Todos estos cambios muestran, a nuestro entender, que en la concepción y la enseñanza del modo verbal se

está teniendo conciencia de respetar no solo la realidad lingüística de la categoría de modo en español, sino también las dificultades de los estudiantes chinos en la comprensión de los conceptos pertinentes.

JIEHUI ZU
Nanjing Tech University
zujiehui1990@163.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BFSU (1962-1963). *西班牙语 (Español)*. Beijing: Universidad de lenguas extranjeras de Beijing.
- DONG, Y. S. (1999). *西班牙语句法 (Sintaxis del español)*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- DONG, Y. S. Y LIU J. (1999-2007). *现代西班牙语 (Español moderno)*. Volumen 1-6. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- DONG, Y. S. Y LIU J. (2014-2018). *现代西班牙语 (Español moderno)*. Volumen 1-4. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- HE, S. F. (2006A). 西班牙语虚拟式中的虚与实 (La virtualidad y la factividad del subjuntivo en español). *广东外语外贸大学学报 (Journal of Guangdong University of Foreign Studies)*, 1, 93-96.
- HE, S. F. (2006B). *西班牙语虚拟式 (El subjuntivo en español)*. Guangzhou: World Book Inc.
- LIN, X. Z. (2018). 语言迁移理论下西班牙语命令式与英语祈使语气的对比研究 (Estudio contrastivo del imperativo en español y en inglés bajo la teoría de la interlengua). *文化创新比较研究 (Comparative Study of Cultural Innovation)*, 2(07), 64-65.
- LIU, M. J. (2018). *虚拟式礼貌用语意义在汉西翻译中的体现 (Manifestación del valor de cortesía del subjuntivo en la traducción chino-español)*. [Trabajo final del máster]. Beijing: Universidad de lenguas extranjeras de Beijing.
- LU, X. C. (2015). *La adquisición del artículo del español por los aprendientes chinos*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- LUO, M. X. (2007). *关于西班牙语虚拟式教学改进的思考 (Reflexiones sobre la mejora de la enseñanza del subjuntivo español)* [Trabajo final de máster]. Shanghai: Shanghai International Studies University.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1771). *Gramática de la lengua castellana / compuesta por la Real Academia Española*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1931). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- SHEN, C. (2018). 中国学生在运用西班牙语虚拟式中存在的问题 (Análisis de errores cometidos por los estudiantes chinos en el uso del subjuntivo). *智库时代 (Think Tank Era)*, 51, 245-247.
- SUN, Y. Z. (2010). *西班牙语实用语法新编 (Gramática de uso práctico del español)*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- WU, D. M. (2014). 解析虚拟式在西班牙语中的运用 (Análisis del uso del subjuntivo en español). *语文学刊 (外语教育教学) (Journal of Language and Literature Studies. Foreign Language Education and Teaching)*, 02, 26-27.
- YU, J. (2011). 浅析西班牙语动词的陈述式 (Análisis del indicativo en español). *吉林广播电视大学学报 (Journal of Jilin TV y Radio University)*, 08, 132-133.
- YU, Z. Z. (2015). 西班牙语虚拟式—中国学生学习西班牙语的一大挑战 (El subjuntivo español. Un gran desafío para los alumnos chinos en su aprendizaje del español). *长春教育学院学报 (Journal of Changchun Education Institute)*, 31(12), 76-77.
- YU, Z. Z., YANG, M. X. (2016). 让句法讲解走入西班牙语初级课堂 (La incorporación de la explicación sintáctica en el aula primaria del español). *佳木斯职业学院学报 (Journal of Jiamusi Vocational Institute)*, 1, 328-329.
- ZHANG, X. H. (1983). 略谈西班牙语动词的式 (Sobre el modo verbal en español). *现代外语 (Modern Foreign Languages)*, 01, 54-57.
- ZHANG, X. W. (1978). *西班牙语语法 (Gramática del español)*. Beijing: The Commercial Press.
- ZU, J. H. (2018). La adquisición del indicativo y subjuntivo en estudiantes universitarios chinos. *RedELE: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 30, 93-129.

¿CÓMO INCLUIR LA ENSEÑANZA
DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA?
PROPUESTA DIDÁCTICA

BIODATA

Patricia Arnold tiene una licenciatura en español de la Universidad de Texas en Austin y una maestría en estudios interdisciplinarios de la Universidad de Texas en Arlington, con estudios posgrados adicionales en Texas A&M - Commerce. Sus intereses de investigación se centran principalmente en la pedagogía con énfasis en la adquisición de un segundo idioma y en el estudio del español del suroeste de los Estados Unidos. Lleva más de 30 años enseñando español en los niveles universitario y secundario. También ha escrito el plan de enseñanza para FLES en Arlington ISD. Actualmente enseña en Kennedale, Texas.

María Teresa Martínez García es una profesora ayudante doctora en el Departamento de Español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (en Seúl, Corea del Sur). María Teresa completó sus estudios de posgrado en la Universidad de Kansas (Estados Unidos) y cuenta con experiencia docente (en enseñanza de lenguas extranjeras: inglés y español y lingüística especializada) en distintos contextos docentes y en diferentes continentes. Su investigación se centra en la adquisición de la fonología de un segundo idioma y en las metodologías necesarias para incluir la pronunciación en el aula de lenguas extranjeras.

I. INTRODUCCIÓN

Una clase de lenguas extranjeras suele estar repleta de actividades enfocadas a practicar la gramática o el vocabulario de una lección en particular. Sin embargo, hay otros aspectos que

merecen nuestra atención en el aula, como la práctica de la pronunciación, pero que suelen quedar relegados a un segundo plano debido a, por ejemplo, la falta de tiempo. El profesorado debe tener en cuenta que los alumnos pueden mostrarse inseguros a la hora de hablar en clase acerca de su pronunciación, especialmente los estudiantes adultos, y si bien es posible que no puedan identificar el problema, a menudo saben que algo no es “correcto”. Es decir, aunque pueden identificar que su pronunciación no es como la de un nativo, no pueden identificar exactamente dónde se origina su problema (p. ej., Dlaska y Krekeler, 2008).

Esta conciencia de no usar la propia pronunciación o no usarla como algo adecuado puede llevar a los estudiantes a renunciar a hablar con hablantes nativos, lo que reduce sus oportunidades de obtener *input* natural y comprensible (Krashen, 1981). Poder pronunciar los sonidos de la L2 con precisión les da a los alumnos más confianza, animándolos a buscar hablantes nativos con quienes puedan practicar su español. Esta práctica les brinda más oportunidades de escuchar español hablado de forma natural, ayudándoles a construir distinciones fonémicas más fuertes en su L2, y aumentando su confianza en continuar aprendiendo el idioma. Mientras tanto, el filtro afectivo se reduce, lo que les ayuda a tener aún más confianza en sus intentos de hablar el idioma, de acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1981). La propuesta de Krashen predice que un alto nivel de ansiedad, junto con una baja motivación y una menor confianza en uno mismo, impide la adquisición del lenguaje. Por lo tanto, al aprender la pronunciación correcta del español, los alumnos mejoran sus oportunidades de interactuar con personas que hablan el idioma, aumentando su motivación y reduciendo su ansiedad.

En esta propuesta didáctica, proponemos una nueva forma de incluir actividades destinadas a

la enseñanza de la pronunciación de las vocales (con los estudiantes anglosajones en mente, aunque se puede utilizar con otros grupos de estudiantes) dentro de un currículum ya establecido. Es decir, las actividades propuestas en este artículo pueden adaptarse para poder utilizarlas en distintos contextos y con distintos tipos de estudiantes, pero siempre teniendo presente la enseñanza explícita de la pronunciación en el aula.

2. MARCO TEÓRICO

Aunque muchas personas piensan que la transferencia de los sonidos del inglés al español es un proceso bastante fácil, la realidad es que los dos idiomas tienen muchos sonidos distintos que no se pueden transferir con facilidad, como es el caso de las vocales. Muchos estudios se han centrado en entender las vocales y su adquisición en una segunda lengua, pero no muchos estudios se han enfocado en tratar de entender cómo el profesor puede mejorar su enseñanza. Para los anglosajones, el aprendizaje de las vocales del español puede ser problemático porque, mientras que el sistema vocálico español solo consta de 5 monoptongos (vocales plenas que forman el núcleo de la sílaba por sí mismas), el número de vocales en el sistema inglés es mayor. Mientras que algunas investigaciones proponen la existencia de once o menos vocales inglesas (González Barrera, 2010; Ladefoged, 1975), otras proponen la existencia de unas 14 o 15 vocales (García Bayonas, 2007), o incluso hasta 20 vocales distintas, dependiendo de la variedad que se esté describiendo (Ladefoged y Disner, 2012).

2.1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN DE LAS VOCALES EN ESPAÑOL?

Desde la perspectiva de un hablante de un idioma cuyo sistema de vocales consta de más de nueve vocales (como el inglés), el desafío es aprender a usar un sistema con solo cinco sonidos (como el español), ninguno de ellos un sonido que existe exactamente igual en el sistema nativo (García Bayonas, 2007). Es decir, todos

los sonidos son distintos y no se producen en el primer idioma del alumno. Si bien los estudios actuales se centran en mejorar la inteligibilidad y la comprensión de los alumnos en lugar de adquirir el lenguaje a un nivel nativo (Derwing y Munro, 2015), adquirir el sistema de vocales en español es más importante de lo que parece.

Según lo propuesto por Elliott (1997), la adquisición del sistema de vocales en español es importante por dos razones. Primero, el sistema verbal español se basa en gran medida en la precisión de la pronunciación de las vocales. La pronunciación incorrecta de una vocal puede causar la falta de comunicación de la persona, el número, el tiempo, el aspecto o el modo del enunciado previsto, un error que puede afectar negativamente la comunicación (por ej., *toma* (tercera persona, singular, presente de indicativo), *tome* (primera y tercera persona, singular, presente de subjuntivo), *tomo* (primera persona, singular, presente de indicativo)). Y, segundo, y como hemos expuesto en la introducción, mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes desde las primeras etapas de aprendizaje favorecerá su autoestima y su deseo de interactuar con nativos del idioma.

Sin embargo, a pesar de que hay indicios sobre cómo el aprendizaje de la pronunciación en las etapas iniciales de adquisición puede ser beneficioso para los alumnos (Baker, 2014), la investigación que trata sobre la adquisición del sistema de vocales en español es escasa (Cobb y Simonet, 2010). El número limitado de estudios que tratan sobre la producción de vocales en español como L2 tiene un impacto directo en los recursos y herramientas de enseñanza para los maestros, que suelen estar limitados a la hora de abordar correctamente las necesidades de los alumnos (Gil Fernández, 2007, 2012). En las siguientes secciones proporcionamos una descripción más detallada de los aspectos que pueden influenciar la adquisición de las vocales y las propuestas que se han hecho hasta la fecha sobre cómo enseñar la pronunciación de este aspecto del idioma.

2.2. ¿QUÉ INFLUYE EN LA ADQUISICIÓN DE LAS VOCALES?

Antes de poder producir un sonido correctamente, el estudiante necesita poder percibirlo. Es decir, se ha propuesto que el desarrollo fonético en una L2 depende de la percepción de estos sonidos y su relación con el sistema fonológico nativo (Díaz y Simonet, 2015). Es importante que el aprendiz aprenda a distinguir los sonidos de la L2 y a categorizarlos en base a su idioma nativo. Es decir, cuando un sonido de la L2 se asemeja a uno del primer idioma, el aprendiz tiene que identificar que no es el mismo sonido y representar el sonido nuevo en su propia categoría, y en algunos casos este proceso requiere que el aprendiz sea capaz de identificar correctamente dos sonidos muy semejantes (Morrison, 2003). Siguiendo el ejemplo de las vocales en español, Romanelli y Menegotto (2015) notaron que los anglohablantes son capaces de distinguir las vocales [e, o, a], pero no con tanta precisión como a la hora de identificar [i, u]. Mientras que su identificación de [a] era casi como la de un nativo, experimentaron serias dificultades con [e, o], probablemente debido a la interferencia del inglés con las vocales [e', o⁰]. Sin embargo, sus resultados mejoraron tras 90 horas de exposición al español. Es decir, estos problemas de percepción se pueden evitar con la debida exposición al lenguaje.

La diptongación es un error recurrente entre los estudiantes anglófonos de español (Martínez-García y Arnold, 2020). Es decir, un problema que se presenta en el proceso de adquisición de las vocales españolas es que los anglohablantes utilizan diptongos en situaciones donde las vocales españolas son monoptongos. Este problema puede estar relacionado con el número de vocales y de diptongos existente en ambas lenguas. Por eso, cuando un anglohablante escucha los sonidos, cabe la posibilidad de que los interprete como monoptongos, pero cuando los pronuncia, utiliza un diptongo que causa interferencia para el hispanohablante (por ej., pronunciando la palabra “reno” como “r[ej]no”). De las vocales principales en español, cuatro se pronuncian como diptongos en inglés --

/e, i, o, u/ se pronuncian [ej, ij, ow, uw], según el estudio de Whitley (2002). Por eso, cuando el anglohablante pronuncia estos monoptongos, pueden interpretarse como diptongos para el oído hispanohablante. Como ya se mencionó antes, Romanelli y Menegotto (2015) perciben los sonidos de /e/ y /o/ como el principio de los diptongos ingleses [e', o⁰]. Esto sugiere la posibilidad de mencionar de una manera directa la comparación entre los dos idiomas para ayudar a los aprendices anglohablantes a escuchar y eventualmente a producir estos sonidos.

Mientras que del estudio de Romanelli y Menegotto (2015) se podría proponer que la exposición al español hablado podría ayudar al aprendiz a mejorar su propia pronunciación, la investigación de Elliott (1997) apoya la idea de que el aprendiz también tiene que reconocer las diferencias. Lo que está claro es que la habilidad de clasificar las vocales es un paso importante en su adquisición. García Bayonas (2007) afirma que la vocal /a/ es completamente nueva para el anglohablante mientras que las otras vocales, /i, e, o, u/, tienen semejanzas con las características acústicas de algunas vocales inglesas. Es decir, no es suficiente con que el estudiante escuche el español; también necesita prestar atención a las diferencias entre los dos idiomas. Como propone Simões (1996), hay que tener cierta habilidad auditiva a la hora de reconocer las diferencias auditivas entre dos idiomas para poder identificar correctamente los sonidos y producirlos para llegar a pronunciar de una manera más nativa (Simões, 1996).

Dos puntos deben tenerse en cuenta a la hora de determinar cómo incluir la pronunciación en el aula. Por un lado, los estudiantes necesitan escuchar cuánto más español sea posible para poder crear las categorías necesarias en su L2. Pero, por otro lado, es igual de importante mejorar la discriminación de los nuevos sonidos de aquellos que son parecidos en la lengua nativa, enfatizando las diferencias y similitudes entre las dos lenguas. La pregunta es, ¿cómo puede el profesor balancear estos dos puntos en sus actividades para mejorar la pronunciación en la clase de español como L2?

2.3. ¿CÓMO ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA?

Teniendo en cuenta que los estudiantes adultos se enfrentan al aprendizaje de una L2 con un sistema fonológico completamente establecido para su lengua nativa, muchos autores han propuesto que este filtro de la lengua nativa supone una desventaja importante a la que hacer frente. Esto no quiere decir que un estudiante no pueda lograr adquirir la pronunciación nativa en su L2, sino que seguramente utilice estrategias diferentes a las que emplean los niños y los nativos del idioma (Simões, 1996). De hecho, una de las estrategias que más se ha discutido en la literatura está relacionada con la necesidad (o no) de incluir instrucción explícita de la pronunciación en el aula. Mientras que algunos investigadores afirman que el *input* en las primeras etapas del proceso de aprendizaje es más que suficiente para mejorar la pronunciación (Winitz, 1996; Terrell, 1977, 1991), otros proponen que es necesario hacer hincapié explícitamente en este aspecto para producir una mejora. En su estudio, Elliott (1997) comparó ambos enfoques en la enseñanza de la pronunciación (*input* vs. instrucción explícita). La comparación de Elliott demostró que aquellos estudiantes que participaron en el grupo que recibió instrucción explícita en pronunciación mejoraron más que aquellos que solo recibieron *input*. Es más, Elliott notó que los alumnos en su investigación no experimentaron tanta mejoraría en el grupo expuesto solamente a *input*.

En sus estudios, Elliott ha explorado la idea de que la escasez de enseñanza dirigida específicamente a la pronunciación en los cursos comunicativos no es dañina, pero tampoco causa ninguna mejoraría patente. Él propone que, en un programa dirigido a adultos, es necesario incluir una metodología que emplee varios modos de aprendizaje para darles la oportunidad de aprender de la manera más accesible a diversos tipos de estudiante. De hecho, en sus estudios ha demostrado que el mejor beneficio parece derivarse del uso de ejercicios en los que se hace

uso de una instrucción explícita de los sonidos del nuevo idioma.

Añorga y Benander (2015) están de acuerdo con Elliott en que es importante presentar instrucción específicamente dirigida a la pronunciación, ya que hay una escasez de tal práctica en la actualidad. La duda aparece en exactamente qué tipo de instrucción emplear. Mientras que Elliot sugiere que la instrucción formal de la pronunciación produce más precisión en los adultos que aprenden español como segundo idioma, Añorga y Benander (2015) proponen la inclusión de ejercicios que desarrollen desde lo intuitivo hasta la imitación, de lo analítico a lo lingüístico.

Añorga y Benander (2015) y Elliott (1997) recomiendan una mezcla de métodos y estrategias en las que se deben incluir varios ejercicios para presentar la pronunciación en el aula. Entre otras opciones, autores como Cobb y Simonet (2015), García Bayonas (2007) o Whitley (2002), proponen la instrucción explícita de la pronunciación. Por ejemplo, Elliott (1997) recomienda el uso de una forma modificada de la presentación articuladora. En lugar de nombrar los puntos de articulación y describirlos, él recomienda que los alumnos dibujen su propia boca mismos y que describan con sus propias palabras la manera en que van a formar el sonido que están estudiando. También propone comparar y contrastar cada sonido con un sonido en su lengua nativa, incluyendo dibujos en ambas lenguas (y sus dibujos con dibujos oficiales). Comparando los dos idiomas pueden aprender la respuesta correcta.

Los autores mencionados también recomiendan algunos ejercicios que utilizan el método audio-lingüístico con algunos cambios. Primero, Añorga y Benander (2015) recomiendan el uso de grabaciones para practicar, empezando con grabarse a sí mismos y luego escuchando las grabaciones para una auto-evaluación. Además, recomiendan un sistema en que el alumno escuche una grabación mientras se está grabando y luego repita lo que escuchó. La segunda grabación contendría las dos voces, la del nativo hablante grabado en la primera grabación y la del alumno. Así el alumno podría escuchar las dos

voces para comparar su propia pronunciación con la de la grabación original.

García Bayonas (2007) recomienda la práctica en parejas de listas de pares mínimos para evaluar al otro estudiante. Mientras este proceso proporciona la oportunidad para que todos participen en clase, la desventaja es que los alumnos que no pueden escuchar las diferencias o que no toman el curso en serio no podrían ayudar a sus compañeros. Se podría hacer el ejercicio mencionado antes, comparando una grabación con la repetición del otro alumno, pero sin un modelo real, sería difícil depender totalmente de las habilidades de los compañeros. Cobb y Simonet (2015) desarrollaron una actividad para su investigación que también tendría valor en el salón de clase en la que la repetición de una frase se divide de la frase con una pregunta para separar la repetición. Un ejemplo que presentaron fue una grabación que dijo *María dice... ¿Qué dice María?* El alumno repite *María dice*. La separación obliga al estudiante a memorizar los sonidos y no simplemente repetirlos y olvidarlos. En todo caso, los investigadores mencionados apoyan un método mezclado en lo cual los alumnos escuchan para percibir y luego pronuncian. De hecho, también enfatizan la importancia de empezar con palabras aisladas (pero no con los sonidos aislados) hasta las frases y contextos más elaborados (Elliot, 1997; García Bayonas, 2007).

Lo que no parece ser causa de debate entre los distintos especialistas en el campo es la importancia dada a la percepción. Todos están de acuerdo en que la percepción debería trabajarse antes que la producción, ya que la habilidad de percibir los sonidos es crítica para poder producirlos. Es decir, y como resumen, toda propuesta pedagógica que trate de englobar la enseñanza de la pronunciación en el aula no puede olvidar las características lingüísticas y de aprendizaje de los estudiantes, la importancia de introducir explícitamente la pronunciación de ciertos fonemas e incluir tanto actividades de percepción como de producción.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta los puntos anteriormente citados, el resto de este artículo presenta una propuesta didáctica para incluir la enseñanza de la pronunciación en el aula de español como L2. La propuesta se centra en la enseñanza de las vocales en español, con especial atención a tratar de evitar la diptongación de los monoptongos /e/ y /o/ en español entre los estudiantes anglosajones, y está pensada para estudiantes universitarios adultos. Esta propuesta se podría utilizar desde un nivel inicial, dependiendo del programa y la necesidad de introducir la pronunciación, tal necesidad determinada por el profesor. Además, con algunas modificaciones (p. ej., con el vocabulario utilizado), esta misma propuesta podría utilizarse con diferentes grupos de estudiantes de español.

Esta propuesta incluye actividades que están pensadas para completar durante los primeros 10-15 minutos de clase durante todo el semestre (no todos los días habrá que utilizar las mismas actividades, sino que la idea sería elegir y practicar junto con los estudiantes un par de ellas). Es decir, se ha organizado la propuesta de tal forma que pueda emplearse diariamente al inicio de cada clase, para explícitamente practicar la pronunciación al inicio de todas las clases y **así crear una rutina** con los estudiantes. Las vocales se presentarán en la secuencia siguiente: [a] [e] [o] [i] [u] y para cada vocal habrá listas que pertenecen a los ejercicios mencionados aquí. Sin embargo, en esta propuesta vamos a presentar las actividades reales utilizando la vocal [e] como ejemplo de las actividades que se describen.

3.1. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS

Estas actividades iniciales están pensadas para practicar la percepción de los sonidos y asociarla con la forma explícita en que estos deberían producirse (para hacer explícita para los estudiantes la forma de producir correctamente las vocales en español). Este primer grupo de actividades les dará a los alumnos la oportunidad

de pensar en la articulación del sonido. No es necesario utilizar el metalenguaje, aunque es posible que el profesor necesite explicar en términos básicos la posición de la lengua. Proponemos tres opciones de actividades, y el instructor es libre de utilizar cualquier de ellas. El primer paso, en todos los casos, es escuchar una grabación en la que un hablante nativo pronuncia algunas palabras que son ejemplos de la vocal a estudiar. Luego, harán uno de estos ejercicios:

1. Dibujarán una boca y mostrarán la manera en que se forma la vocal que escucharon. Se puede pronunciar la vocal varias veces con toda la clase para que puedan notar la manera en que la pronuncian. Después algunos de los estudiantes explicarán la manera de pronunciarla con sus propias palabras (p. ej., *para pronunciar la "e" la lengua está por la parte de delante de la boca y ni muy arriba ni muy abajo*).
2. Verán un dibujo. Hablarán como clase de la manera en que se pronuncia el sonido.
3. Verán dos dibujos de bocas y decidirán cuál representa la pronunciación que acababan de escuchar.

3.1.1. ¿QUÉ RECURSOS SE PODRÍAN NECESITAR?

Sería importante preparar una plantilla del tracto vocal (como la Figura 1), para poder enseñarles a los estudiantes la forma correcta de producir cada vocal. Este material se podría o bien compartir con los estudiantes o presentar de forma visual a toda la clase.



Figura 1. Ejemplo del tipo de dibujo que se podría utilizar para explicar la posición de la lengua en cada caso. Descargado de:

<http://www.csulb.edu/~phoneme/organs.html>

Tener acceso a internet para poder ver junto a los estudiantes algunos vídeos que describen la pronunciación de los sonidos en español de forma clara y concisa. Un ejemplo de este tipo de página se puede encontrar en la página web de Speech Sounds, creada por la Universidad de Iowa (<https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>).

3.2. ACTIVIDADES DE REPETICIÓN

En este tipo de actividades, los alumnos tendrán la oportunidad de escuchar una grabación de palabras que contienen el sonido designado y repetir el sonido. La idea detrás de este tipo de actividades es la de darle a los estudiantes la oportunidad de escuchar y repetir las palabras individualmente, centrándose así, de forma explícita, en la pronunciación de las vocales que han visto hasta ahora. De nuevo, presentamos tres tipos de actividades, para que el profesor pueda elegir cuál de ellas utilizar en cada caso.

1. Toda la clase conjuntamente, se escuchará una grabación de palabras que representan el sonido que se practica. La clase entera repetirá las palabras. No habrá ninguna palabra escrita.
2. El profesor puede preparar una presentación visual sin palabras, pero con dibujos o fotos individuales que representan palabras que contienen el sonido designado. Es preferible tener una grabación en la presentación de la voz de un nativo hablante pronunciando las palabras. Los alumnos repetirán las palabras.
3. Cada alumno tendrá una manera de grabar el sonido – su teléfono, una grabadora, un ordenador – donde puede grabar su propia voz. El profesor les facilitará la grabación de las palabras mencionadas en la primera actividad de esta sección. Cada alumno se grabará produciendo la misma palabra. Luego los alumnos escucharán las grabaciones para evaluar su propia pronunciación.

3.2.I. ¿QUÉ RECURSOS SE PODRÍAN NECESITAR?

El profesor necesitará crear una lista de palabras en las que se trabaje cada vocal (la Actividad 1 presenta un ejemplo con la vocal /e/) y que deberá estar basada en el nivel actual de los estudiantes. Es importante buscar palabras que sean frecuentes (y, así, útiles para los estudiantes) y que los sonidos aparezcan en distintos contextos (es decir, que aparezcan en distintas posiciones dentro de la palabra y junto a distintas consonantes).

Actividad 1. Ejemplo de palabras con la vocal /e/.

*Bebe - mete - debe - leve - Pepe - trece - jefe -
gerente - merece - peque*

3.3. ACTIVIDADES EN CONTEXTO

Una vez los estudiantes sean capaces de producir los sonidos estudiados, es importante motivarlos a continuar haciéndolo en contexto. Una forma divertida de hacerlo puede ser a través de trabalenguas y haciendo competiciones entre ellos (como el ejemplo en la Actividad 2).

3.3.I. ¿QUÉ RECURSOS SE NECESITAN?

El profesor necesitará crear una lista de palabras en las que se trabaje cada vocal (la Actividad 1 presenta un ejemplo con la vocal /e/) y que deberá estar basada en el nivel actual de los estudiantes. Es importante buscar palabras que sean frecuentes (y, así, útiles para los estudiantes) y que los sonidos aparezcan en distintos contextos (es decir, que aparezcan en distintas posiciones dentro de la palabra y junto a distintas consonantes).

Actividad 2. Trabalenguas con la vocal /e/ (extraído de <http://trabalenguascortos.com/>).

*Nadie peca como Pepe peca,
si alguien peca como Pepe peca
es porque Pepe les enseñó a pecar.*

3.4. TRABAJANDO CON LA ORTOGRAFÍA

Hasta ahora, todas las actividades estaban centradas en la práctica de la percepción/producción de los sonidos. Sin embargo, también es importante ayudar a los estudiantes a crear un vínculo entre la pronunciación y la ortografía de las palabras. En este ejercicio, el alumno tendrá la oportunidad de escuchar e identificar los sonidos. Hay que tener presente que, para poder realizar este tipo de actividades, es importante que los estudiantes ya hayan trabajado, de forma individual, la pronunciación de al menos dos vocales, puesto que la actividad consiste en escuchar pares de palabras y elegir la palabra que se ha escuchado en cada caso. Este tipo de actividad se puede realizar de distintas formas:

1. Se puede pedir al estudiante que escoja entre dos opciones cuál es la que ha escuchado (p. ej., *pepa* vs. *papa*)
2. Se puede pedir al estudiante que escuche dos audios y decida si la persona está produciendo la misma palabra o diferentes palabras. Para reforzar más esta asociación entre pronunciación y ortografía, podría ser interesante pedirle al estudiante que identifique las palabras que ha escuchado.

Para realizar este tipo de actividades en particular, sería interesante que el profesor consiguiera grabaciones de distintas personas (p. ej., distintas edades, nativos vs. aprendices y/o hablantes de distintas variedades del español) para que así la actividad sea menos “fácil” y, al mismo tiempo, favorezca la creación y consolidación de las categorías fonéticas de las vocales en español.

3.4.I. ¿QUÉ RECURSOS SE PODRÍAN NECESITAR?

A continuación, en la Actividad 3, presentamos el modelo de una de las actividades que el profesor podría preparar para completar este tipo de actividad. Para completar esta actividad es importante preparar copias para cada uno de los estudiantes, así como las grabaciones que se va-

yan a utilizar (recordando la importancia de presentar cuanta más variedad en los audios como sea posible).

Actividad 3. Modelo de actividades para asociar la pronunciación con la ortografía de las palabras. Incluye dos actividades para practicar la diferencia entre las vocales /a/ y /e/.

A. Vamos a escuchar a dos personas pronunciando dos palabras en caso. Se trata de dos personas distintas, así que debes prestar mucha atención. En cada caso, debes hacer un círculo alrededor de la palabra que escuchas de cada par.

- | | |
|---------|------|
| 1. paso | peso |
| 2. beca | vaca |
| 3. bata | bate |
| 4. palo | pelo |
| 5. mete | meta |

B. De nuevo, vamos a escuchar a dos personas pronunciando dos palabras en caso. Se trata de dos personas distintas, así que debes prestar mucha atención. En cada caso, debes decidir si estas personas están diciendo la misma palabra o palabras diferentes. Si piensas que son dos palabras diferentes, ¿podrías escribirlas?

1. Misma palabra Palabras diferentes: ____
2. Misma palabra Palabras diferentes: ____
3. Misma palabra Palabras diferentes: ____
4. Misma palabra Palabras diferentes: ____
5. Misma palabra Palabras diferentes: ____

3.5. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

La culminación de este tipo de actividades vendrá dada cuando les pidamos a los alumnos que realicen una actividad de evaluación. Nuestra propuesta es la de pedirle a los alumnos que graben y entreguen un vídeo de su actividad de evaluación, en la que se les pide que produzcan, en contexto, una serie de palabras importantes para que el profesor pueda determinar su pro-

greso. En la actividad, les daremos a los estudiantes un pie (en forma de frase y pregunta), con la intención de que respondan a la pregunta repitiendo la misma frase que han escuchado (p. ej., los estudiantes escucharán “*Elisa camina por el parque. ¿Por dónde camina Elisa?*” y esperamos que respondan “*Elisa camina por el parque.*”).

A la hora de crear esta actividad, sería conveniente tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Incluir dos voces en el audio, una para la frase y la otra para la pregunta. Estas dos voces diferentes crearán una mini distracción en los estudiantes, haciéndoles que presten más atención a la frase original (y su pronunciación) y que no se limiten a repetir lo que han escuchado (la pregunta servirá como “distracción”).
2. Incluir algunas actividades de práctica (y quizás realizarlas en clase), para confirmar que el estudiante entiende exactamente qué es lo que espera que haga.

Si el profesor decide incluir este tipo de actividad como parte de la evaluación formal del estudiante, puede ser interesante que le pida a alguno de sus compañeros que evalúe la pronunciación de sus estudiantes. Muchos estudios hasta la fecha han demostrado que los profesores suelen sobreestimar la pronunciación de sus propios alumnos (p. ej., Añorga y Benender, 2015), por lo que sería interesante pedirle a un compañero que evalúa los vídeos de forma más subjetiva.

3.5.1. ¿QUÉ RECURSOS SE PODRÍAN NECESITAR?

Los alumnos tendrán que entregar un video de su evaluación y acceder también a los audios para completar los materiales, por lo que es importante que el profesor prepare los materiales con anterioridad y se asegure de que los estudiantes sepan cómo acceder a los materiales y cómo enviar su trabajo final. Una posibilidad puede ser que los alumnos suban sus grabaciones a YouTube u otro sitio designado por el profesor. A

continuación, presentamos algunas propuestas de las frases que se podrían utilizar para esta actividad de evaluación (Actividad 4) y la rúbrica que los profesores podrían utilizar para evaluar la pronunciación de sus estudiantes (Actividad 5). Por supuesto, el profesor puede modificar estas propuestas para adecuarse al nivel y el punto que quiere evaluar.

Actividad 4. Ejemplo de los materiales que se podrían utilizar en la tarea de evaluación (se presentarían como grabaciones).

Grabación 1. *Elisa camina por el parque.*
 ¿Por dónde camina Elisa?
 _____(pausa para que el alumno produzca su respuesta)

Grabación 2. *Pepe bebe zumo.*
 ¿Quién bebe zumo?
 _____(pausa para que el alumno produzca su respuesta)

Grabación 3. *Como mucha fruta.*
 ¿Qué comes?
 _____(pausa para que el alumno produzca su respuesta)

Grabación 4. *Milo busca un libro.*
 ¿Qué busca?
 _____(pausa para que el alumno produzca su respuesta)

Actividad 5. Ejemplo de la rúbrica que se podría utilizar para evaluar esta actividad final.

Señala en cada espacio las vocales que se escuchan en la pronunciación del alumno. Cada vocal indica cuántas hay en el texto entero. Se puede utilizar una copia del texto para destacar las vocales individuales.

o – *Schwa* o sonido inglés

ı – Sonido aproximado al sonido español pero no completamente como el de un nativo

2 – Sonido como el de hablante nativo

Vocal	o	ı	2
a (7)			
e (8)			
o (5)			
i (4)			
u (5)			

_____ X 2 = _____
 Total: _____ / 58

4. REFLEXIONES A POSTERIORI

Una vez puesta en práctica esta propuesta didáctica, hay algunos puntos que el profesor debe tener en cuenta, sobre todo si planea volver a implementar la enseñanza de la pronunciación en sus clases. Por experiencia propia (esta actividad se ha utilizado con estudiantes universitarios especializándose en el español y con estudiantes de varias secundarias en Estados Unidos), se puede percibir una mejora de la pronunciación de los alumnos, que en el futuro esperamos poder cuantificar. Los siguientes comentarios reflejan las experiencias personales en estas clases.

En primer lugar, el profesor necesita pensar y decidir qué aspectos de la pronunciación cada grupo (y nivel) de estudiantes necesita. Es decir, un grupo de anglosajones puede necesitar práctica extra en la pronunciación de las vocales, pero quizás un grupo de estudiantes coreanos se podría beneficiar más de una instrucción explícita en la forma de acentuar las palabras. Es decir, es importante que el profesor estudie y analice cuál es el aspecto que más les hace falta practicar a sus estudiantes. En esta propuesta nos hemos centrado en un aspecto que, aun siendo básico y, en principio fácil (como es la pronunciación de las vocales), es muy importante para la conjugación verbal en español. Sin embargo, a niveles más avanzados los aprendices anglosajones podrían beneficiarse más de la enseñanza de la pronunciación de otros puntos.

En segundo lugar, el profesor debe analizar hasta qué punto es necesario explorar de forma explícita cada punto de la pronunciación y cuánto metalenguaje relacionado con la fonética es necesario discutir/utilizar con los estudiantes. Es decir, hay algunos puntos de la pronunciación que puede que sean más claros que otros (p. ej., la -rr- en español) y por lo tanto el profesor debe decidir la mejor forma de acción. En el caso de la -rr-, quizás al profesor le interesaría más centrarse en actividades de producción y no tanto en actividades de percepción (ya que este es un sonido que casi todos los estudiantes perciben claramente y consideran “muy español”, pero aun así tienen problemas para pronunciar). En cualquier caso, la secuencia de percepción primero y luego producción es siempre la elegida. La labor del profesor es la de decidir “cuánto” tiempo pasar en cada una de estas actividades.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza de la pronunciación en el aula de español es un aspecto que no se ha explorado lo suficiente hasta la fecha. Sin embargo, ignorarla no parece ser la solución. Aunque el método comunicativo propone que la presentación de cualquier información también ofrece la oportunidad de escuchar, asimilar y eventualmente imitar la pronunciación (Terrell, 1977, 1991), las principales investigaciones en este ámbito señalan que esta manera de presentar la pronunciación no es suficiente para mejorar específicamente la pronunciación de los adultos (Añorga y Benander, 2015; Elliott, 1997). El problema surge en cómo presentar la pronunciación en el aula, puesto que no existe consenso en cuál es el mejor método para ayudar a nuestros estudiantes a mejorar. Mientras que algunos investigadores proponen el uso ilimitado de metalenguaje u otras actividades que hagan explícita la forma de pronunciar los sonidos, otros se centran en la importancia de la práctica (tanto en percepción como en producción).

Este trabajo presenta el patrón de una propuesta didáctica, en el que hemos tratado de incluir todos aquellos aspectos que se han consi-

derado importantes para mejorar la pronunciación de los estudiantes. Al tratarse de un patrón, permite que sea el propio profesor el que ajuste esta propuesta para cubrir las necesidades de sus propios estudiantes.

PATRICIA ARNOLD
Kennedale High School
ptarnold89@gmail.com

MARÍA TERESA MARTÍNEZ GARCÍA
Hankuk University of Foreign Studies,
Seúl, Corea del Sur
mtmg87@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÑORGA, A. A. Y BENANDER, R. (2015). Creating a pronunciation profile of first year Spanish students. *Foreign Language Annals*, 48(3), 434-446.
- BAKER, A. (2014). Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136-163.
- COBB, K. Y SIMONET, M. (2010). Unstressed vowel reduction in English accented Spanish. *Linguistics Symposium on Romance Languages*. Seattle: University of Washington.
- COBB, K. Y SIMONET, M. (2015). Adult second language learning of Spanish vowels. *Hispania*, 98(1), 47-60.
- DERWING, T. M. Y M. J. MUNRO. 2015. *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Filadelfia: John Benjamins.
- DÍAZ, M. Y SIMONET, M. (2015). Second language acquisition of Spanish /e/ and /ei/ by native English speakers. *Hispania*, 98(4), 750-761.
- DLASKA, A. Y C. KREKELER. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System* 36(4), 506-516.
- ELLIOTT, A. R. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. *Hispania*, 95-108.
- GARCIA BAYONAS, M. G. (2007). *The acquisition of vowels in Spanish and English as second language*. Lincom Europa.
- GIL FERNÁNDEZ, J. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (ED.) 2012. *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- GONZÁLEZ BARRERA, M. DEL C. (2010). Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla inglesa pueda tener al aprender fonética española. *Biblioteca virtual redELE*, II. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/I Trimestre/MaikaGonzalez.html>
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- LADEFOGED, P. (1975). *A course in phonetics*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- LADEFOGED, P. Y DISNER, S. F. (2012). *Vowels and consonants*. Hoboken: Wiley.
- MARTINEZ-GARCIA, M. T. Y ARNOLD, P. (En prensa). New perspectives on the teaching of pronunciation: The case of the Spanish vowels.
- MORRISON, G. S. (2003). Perception and production of Spanish vowels by English speakers. En Solé, M. J., Recasens, D. y Romero, J. (Eds.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences: Barcelona* (pp. 1533-1536). Barcelona: ICPhS.
- ROMANELLI, S., Y MENEGOTTO, A. C. (2015). English speakers learning Spanish: Perception issues regarding vowels and stress. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 30-42.
- SIMÕES, A. R. (1996). Phonetics in second language acquisition: An acoustic study of fluency in adult learners of Spanish. *Hispania*, 87-95.
- TERRELL, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.
- TERRELL, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning I. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337.
- WHITLEY, M. S. (2002). *Spanish/English contrasts: A course in Spanish linguistics*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- WINITZ, H. (1996). Grammaticality judgment as a function of explicit and implicit instruction in Spanish. *The Modern Language Journal*, 80(1), 32-46.

REFERENCIAS ONLINE

- Referencias relacionadas con la fonética**
Página con información sobre los órganos de producción de los sonidos:
<http://www.csulb.edu/-phoneme/organs.html>
Página con información sobre la pronunciación de los sonidos en español:
<https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>
- Referencias con materiales docentes**
Trabalenguas:
<http://elhuevodechocolate.com/trabale/>
<http://trabalenguascortos.com/>



María del Carmen Méndez Santos, Hong Kong

Entrevista a Florencia Henshaw



Florencia Henshaw es originaria de Buenos Aires, pero lleva viviendo en los estados Unidos desde que tenía 19 años. Doctora en Lingüística hispánica con una especialización en adquisición de segundas lenguas y pedagogía, es profesora en el Departamento de español y portugués y directora de Advanced Spanish en la University of Illinois-Urbana Champaign. Sus intereses investigadores se centran en la adquisición del español como segunda lengua por parte de estudiantes adultos, tanto a través de la instrucción asistida por computadora como en un salón de clases formal.

Elisa Gironzetti— En esta entrevista vamos a hablar de tecnología y enseñanza en línea del español como segunda lengua. Para empezar, ¿cuáles son tus “reglas de oro”? Es decir, ¿qué consejos le darías a alguien que va a enseñar español en línea por primera vez?

Florencia Henshaw — Mi regla de oro es enfocarse en la pedagogía más que la tecnología. Tenemos que ser intencionales sobre cada decisión que tomamos al planear un curso en línea, siempre partiendo del “porqué,” el cual debe basarse en aspectos fundamen-

tales de la adquisición de lenguas, y luego enfocándonos en el “qué” y “cómo”. Entonces, mi consejo para alguien que va a enseñar en línea por primera vez es pensar primero en cuáles son sus objetivos pedagógicos (¿qué quieren que los estudiantes puedan hacer al finalizar el curso?), y luego ver la mejor manera de lograrlos. No se trata de hacer una copia exacta de la versión presencial del curso, o de simplemente reemplazar horas en el salón de clases con horas en Zoom. Es decir, hay que pensar con creatividad y enfocarse en los aspectos positivos, en lo que se puede hacer (mejor) en línea, y no tanto en lo que es diferente o no se puede hacer en línea comparado con las clases presenciales.

EG — La docencia actual en tiempos de COVID se ha definido como Emergency Distance Education para contraponerla con la enseñanza en línea (en contextos “normales”). ¿Qué opinas de esta diferencia? ¿Crees que la situación actual nos va a llevar hacia un cambio de paradigma más favorable para la enseñanza en línea?

FH— Estoy totalmente de acuerdo con que no es lo mismo, por varias razones. Primero, la situación actual está plagada de incertidumbre que normalmente no acompaña la enseñanza en línea (en contextos “normales”). Las decisiones se tomaron tarde y no hubo suficiente tiempo para planear o informarse sobre las mejores herramientas disponibles. En algunos casos, por ejemplo, el número de horas de clase por Zoom fue impuesto por administradores, en lugar de haber sido decidido por los docentes, que es lo que normalmente ocurre cuando se planifica un curso en línea.

Otra diferencia muy grande es que los estudiantes no escogieron tomar los cursos en línea, y sabemos que para poder tener éxito en este formato, los estudiantes tienen que tener ciertas características y cierta predisposición. Entonces, al no tener la libertad de escoger, muchos estudiantes no se están beneficiando tanto de esta manera de aprender. Pero el problema no es ne-

cesariamente el formato, es decir, no podemos concluir que los cursos en línea en general son peores que los presenciales. Yo creo que hay alumnos que se benefician más en línea que en persona, y por eso espero que en el futuro, las instituciones educativas ofrezcan más opciones y los alumnos puedan escoger el formato que ellos consideran más adecuado.

EG — Asimismo, en el contexto actual se habla mucho de estrés tecnológico y zoom fatigue. ¿Qué aspectos negativos se pueden derivar del uso de la tecnología? ¿Qué recomendaciones para profesores que están enseñando clases en línea? ¿Hay algún consejo para poder navegar mejor (con más éxito y a la vez minimizando los efectos negativos) la situación actual?

FH — Mi primer consejo para los docentes es repensar los objetivos de las boras de clase y ver cómo se pueden lograr de otra manera que no implique necesariamente estar todos en línea al mismo tiempo. Mi segundo consejo es un poquito más práctico y se trata de utilizar herramientas y plataformas que no requieran una cuenta para que los estudiantes no se sienten tan abrumados con tener que recordar cómo acceder a cada plataforma. Por supuesto, en algunos casos es necesario usar plataformas que requieren cuentas, pero por lo general, no recomiendo tener más de dos, aparte del sitio del curso (por ejemplo en Moodle, Canvas, Blackboard, etc.). Si es posible integrarlo todo dentro de la misma plataforma, mejor, pero aun así, yo recomiendo no usar demasiadas herramientas en un solo curso.

Es importante recordar que nuestros alumnos están tomando varios cursos, no solo el nuestro, y además es probable que también los otros cursos requieran el uso de plataformas diferentes. Aunque a nosotros nos parezca razonable usar dos o tres herramientas en nuestra clase, es posible que para ellos sea la enésima herramienta que tienen que usar y, lógicamente, eso es abrumador.

EG — ¿Hay algo que se deba tener en cuenta a la hora de enseñar cursos para principiantes y cursos avanzados o podemos acercar-

nos a estas poblaciones estudiantiles más o menos de la misma manera, desde un punto de vista tecnológico?

FH — Como dije antes, las decisiones tienen que tomarse en base a la pedagogía, entonces, los objetivos de un curso para principiantes no van a ser los mismos que los de un curso avanzado. Sin embargo, eso no implica que la tecnología vaya a ser radicalmente diferente. El formato no define el método, y las herramientas no definen la tarea (aunque suena mejor en inglés: *tools don't define tasks!*).

EG — Uno de los desafíos a los que se enfrenta ahora mismo el profesorado de español como segunda lengua, debido al COVID, está relacionado con el desarrollo de las habilidades de interacción oral en español. Según tu experiencia, ¿cuáles son algunos criterios a tener en cuenta para que nuestros estudiantes interactúen en español de manera significativa y sigan progresando? ¿Hay algunas herramientas que recomendarías?

FH — Honestamente, creo que hay muchas maneras de incorporar la interacción oral en línea y no veo una gran diferencia con las clases presenciales en ese sentido. Entonces, por ejemplo, si en clase uso tareas (tasks) en parejas en las que cada estudiante tiene información que el otro necesita, y tienen que interactuar y negociar, eso se puede llevar a cabo en Zoom u otra plataforma parecida sin problemas. Lo que yo creo que es más difícil es implementar actividades donde los estudiantes tienen que escribir, ya que es muy tentador para ellos usar traductores electrónicos en lugar de escribir por su cuenta. No hay una manera gratuita y confiable de asegurarse de que solo estén usando recursos permitidos, al menos no con la misma facilidad con la que se puede hacer en una clase presencial. Entonces, para mí, el reto más grande son las tareas escritas, y no tanto la interacción oral.

Con respecto a herramientas, más allá de Zoom, yo recomendaría utilizar plataformas que permiten que los estudiantes se conecten de manera segura con hispanohablantes por videoconferencia, como TalkAbroad. Esas experiencias tienden a ser muy gratificantes y les

proveen a los alumnos una manera más auténtica de interactuar oralmente en español.

EG — Relacionado con la pregunta anterior, muchos nos preguntamos cómo podemos asegurarnos de conectar con nuestros estudiantes a través de la tecnología, puesto que sentimos que nuestra personalidad no se percibe de la misma manera en las clases en línea y en las clases presenciales ¿Tienes algún consejo al respecto?

FH — Yo creo que no debemos partir de la premisa que “nuestra personalidad no se percibe de la misma manera en las clases en línea y en las clases presenciales”. De nuevo, hay que enfocarse en lo que la tecnología nos otorga más que en posibles limitaciones.

Muchas de las cosas que hacemos en las clases presenciales para crear comunidad pueden hacerse en línea: (1) personalizar las actividades y el contenido del curso a través de fotos, anécdotas, y cualquier otro detalle que les permita a los estudiantes conocernos mejor y vice-versa; (2) crear y fomentar un ambiente positivo y divertido, ya sea con humor o con proyectos creativos; (3) mandarles mensajes individuales a los estudiantes (incluyendo su nombre), alentándolos y apreciando sus contribuciones.

EG — Un problema que ha surgido en muchos contextos educativos es el del uso de los traductores automáticos. ¿Cuál es tu opinión al respecto y cómo podemos trabajar con los estudiantes para que hagan un uso responsable de estas herramientas?

FH — Lamentablemente, no creo que sea posible hacer mucho para garantizar solamente el “uso responsable” de traductores automáticos sin abrir las puertas a la posibilidad de que otra persona complete el trabajo por ellos. Asimismo, no he visto evidencia de que estas herramientas contribuyan al aprendizaje de la lengua. Si se usan como diccionarios, es posible que los alumnos obtengan información errónea; y si se usan para traducir oraciones enteras, no veo de qué manera eso sea útil desde una perspectiva pedagógica. No descuento la posibilidad de que puedan

tener algún tipo de beneficio para estudiantes avanzados que quizás los usan para verificar traducciones de frases técnicas o algo por el estilo, pero no veo los beneficios ni para los principiantes ni para los de nivel intermedio. La única solución que propongo es cambiar la manera en que evaluamos y, de cierta manera, lograr que los alumnos vean los traductores electrónicos como algo que no vale la pena, ya que si los usan no les van a servir de mucho en cuanto a la nota y, de hecho, perderían la oportunidad de mejorar sus habilidades en español.

Escribí un artículo para FLT MAG al respecto, y les recomiendo leerlo para comprender mejor mi opinión y mis recomendaciones: <https://fltmag.com/online-translators-pedagogical-practical-considerations/>

EG — Para terminar, a pesar de todos los obstáculos a los que nos enfrentamos, esta experiencia de enseñanza de EL2 en tiempos de pandemia nos está enseñando mucho y, en algunos casos nos ha empujado a reflexionar y probar cosas nuevas. ¿Cuáles son los aspectos positivos de esta experiencia con los que te quedas? ¿Qué te gustaría que se mantuviera en la enseñanza post-COVID?

FH — Me gustaría que se mantuvieran la flexibilidad, la empatía y la creatividad que los profesores han cultivado y potenciado durante estos últimos meses.

Entrevista a cargo de
ELISA GIRONZETTI



María del Carmen Méndez Santos, Hong Kong

ALONSO ALONSO, ROSA
LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA:
PERSPECTIVAS ACTUALES
141 PÁGINAS

Editorial Comares.

Colección Interlingua, 238, dirigida por Ana Belén Martínez López y Pedro San Ginés Aguilar.

Año: 2020

La obra *La transferencia lingüística: perspectivas actuales* es un trabajo monográfico que recoge el recorrido histórico de la transferencia lingüística y desarrolla las perspectivas actuales sobre este tema. Tal y como expone su autora, Rosa Alonso Alonso, esta publicación pretende rellenar “un hueco que debería haberse cubierto hace tiempo” (pág. XII); es decir, ofrecer una monografía en español dirigida a los alumnos, profesores e investigadores que trabajen con esta lengua, con el propósito de acercarlos el estudio de la transferencia lingüística, hacerlo más accesible y posibilitar nuevas vías de investigación sobre esta cuestión.

La relevancia del fenómeno de la transferencia lingüística en ámbito académico queda reflejada en las numerosas presentaciones en congresos de enseñanza y adquisición de lenguas y el gran número de artículos sobre este tema disponibles en revistas especializadas. Este protagonismo no es de extrañar, teniendo en cuenta la naturalidad con la que ocurre la transferencia y su relevancia en situaciones de multilingüismo. Sin embargo, como recalca la misma autora del libro, es necesario que sea más accesible para los profesionales que trabajan en contextos hispanohablantes parlante, por lo que con la publicación de esta obra Alonso Alonso pretende contribuir con un estudio en lengua española sobre transferencia.

El libro se estructura en seis capítulos que acompañan al lector en el recorrido desde los

orígenes de la transferencia lingüística hasta el momento actual y los avances que se han logrado, tanto en aspectos teóricos como empíricos, además de sus implicaciones pedagógicas. Así, encontramos las siguientes partes: 1. *La transferencia lingüística*; 2. *Hallazgos principales*; 3. *Avances teóricos*; 4. *Nuevos instrumentos metodológicos*; 5. *Adquisición múltiple de lenguas*; 6. *Implicaciones pedagógicas*. Al final, aparecen las conclusiones de toda la obra.

En el primer capítulo, *La transferencia lingüística*, la autora se ocupa de sus orígenes, su definición y de algunos aspectos terminológicos. Comienza destacando el reconocimiento de la transferencia ya en la antigüedad clásica con autores como Homero y Herodoto, así como el desarrollo que experimenta en los siglos XIX y XX según las distintas corrientes lingüísticas. Más adelante, comparte las definiciones que se han propuesto a lo largo del tiempo, para decantarse por la transferencia como la influencia resultante de las similitudes y las diferencias entre la lengua que se aprende y cualquier otra lengua que se haya adquirido con anterioridad, no solo la primera lengua (L1). A continuación, realiza un repaso histórico de las corrientes que se han ocupado de la influencia entre lenguas: el análisis contrastivo, el análisis de error, la hipótesis de la construcción creativa y los estudios de interlengua. En este repaso encontramos los orígenes de cada corriente, su base teórica, sus autores más representativos, así como las críticas que en su día recibieron y posibilitaron la aparición de la siguiente corriente, ya que todas ellas se pueden considerar un *continuum* que ha contribuido al estado actual de la cuestión. Asimismo, este recorrido histórico permite desmitificar algunas atribuciones erróneas relacionadas con la transferencia, como su origen en la psicología conductista. Finalmente, la autora recoge las palabras de Selinker sobre la importancia de mantener un espíritu crítico y no considerar como un dogma el consenso existente entre los investigadores con tal de poder promover nuevas hipótesis.

El segundo capítulo, *Hallazgos principales*, se centra en los descubrimientos más importantes que se han realizado sobre la transferencia a partir de la ampliación de su área de estudio, ya que esta no solo abarca aspectos lingüísticos, sino también conceptuales. Así, aparecen resumidos los hallazgos más relevantes sobre las relaciones entre lengua y cognición desde los orígenes del estudio de la influencia entre lenguas hasta la década de los 90 y principios de la siguiente. La autora recoge algunas ideas básicas y alude a las investigaciones más destacables sobre varios fenómenos, como la direccionalidad que puede tomar la transferencia; si esta resulta positiva o negativa; la transferibilidad como probabilidad de que algo sea transferido o no; la influencia de las similitudes y diferencias entre lenguas; el papel que juegan las diferencias individuales entre los aprendices, como la motivación, la inteligencia, la edad o el género; el ritmo y la ruta del aprendizaje; la linealidad; la importancia del significado; así como la distinción entre percepción y producción. Por último, se destaca la complejidad de la influencia interlingüística como un fenómeno que ni ocurre de forma lineal, ni se puede analizar de forma general.

El tercer capítulo, *Avances teóricos*, recoge los estudios sobre transferencia lingüística que han tenido más repercusión a lo largo del tiempo y los que actualmente están en auge. Tal y como destaca la autora, no existe una teoría que pueda explicar la transferencia en su totalidad; de ahí que la selección abarque diferentes modelos. Así pues, encontramos el modelo de control inhibitorio, que describe cómo una lengua se puede inhibir permitiendo la activación de otra y cómo esa inhibición puede dar lugar a la transferencia. También, el modelo de competencia, que observa el papel de las estructuras cognitivas y los principios generales en la adquisición, así como el modelo unificado, que aporta la relevancia de la transferencia en los estados iniciales de aprendizaje de la segunda lengua (L2). Luego, se presentan los modelos universales, que se ocupan de la relación entre la transferencia, la gramática universal y la tipología universal. Otro modelo es el relativismo lingüístico, centrado en

el estudio de la lengua en la cognición y la idea de que cada lengua contiene una visión específica del mundo. Después, la autora nos habla de la transferencia conceptual, como aquella que se produce cuando se origina en el conocimiento conceptual y en los patrones de pensamiento de una lengua. Asimismo, aborda el pensar para hablar en la adquisición de la L2, como el fenómeno de pensar que se da en el proceso de hablar en-línea, previo a la verbalización, y sus diferencias respecto a la transferencia conceptual. Otro modelo más es el de la multicompetencia, que considera que existe un sistema común en la mente del aprendiz formado por su L1, L2 y Ln. Por último, encontramos los modelos relacionados con la memoria, que ayudan a comprender su relación con la transferencia. La autora concluye constatando que el estudio de la transferencia es interdisciplinar y por ello se imbuje de los avances que se dan en campos distintos pero afines como la lingüística teórica y aplicada, al igual que la psicolingüística, la neurolingüística o el bi/multilingüismo.

En el cuarto capítulo, *Nuevos instrumentos metodológicos*, se aborda algunas novedades relacionadas con la metodología que se emplea en el análisis de la transferencia. La autora dedica un apartado a los nuevos métodos de recogida de datos, constituidos por otras formas de recopilar la información que van más allá de las clásicas redacciones. En este caso, se pueden obtener evidencias de la L1 y la L2 a partir de dibujos, fotos o videoclips que también permiten investigar la influencia entre lenguas. El siguiente apartado se centra en los nuevos métodos de análisis de datos, entendidos como formas novedosas de trabajar con los datos recopilados. Sería el caso, por ejemplo, del análisis de la gestualidad que acompaña al habla y de cómo los hablantes muestran transferencia en sus patrones de pensar para hablar (hipótesis ya presentada en el tercer capítulo). Por último, se analizan las nuevas tecnologías que permiten observar la influencia interlingüística en áreas hasta ahora no analizadas, como la actividad cerebral, los aspectos fisiológicos de la transferencia y el modo en que esta se produce en la

mente del aprendiz. En este bloque la autora destaca tecnologías como: el eye-tracking, relacionada con el movimiento de los ojos durante el procesamiento de las lenguas; la resonancia magnética estructural, en la que se observa la diferencia en la densidad del tejido cerebral en la adquisición del vocabulario; la resonancia magnética funcional, que indica cambios en el flujo sanguíneo en ciertas áreas del cerebro dependiendo de la lengua que se utilice; la electroencefalografía, que permite observar cambios en la actividad eléctrica del cerebro ante oraciones gramaticales y agramaticales en la L1 y en la L2; así como la clasificación textual basada en ordenador, para identificar la L1 en producciones de hablantes de L2 en colaboración con la lingüística computacional. Para concluir, la autora alude a la posibilidad de que en el futuro las nuevas tecnologías abran campos de investigación que, por el momento, resultan inexistentes.

El quinto capítulo, *Adquisición múltiple de lenguas*, parte de la idea de que la transferencia traspasa la frontera de la L2, por lo que puede darse en una tercera lengua (L3) o Ln, entendida esta última como cualquier otra lengua adquirida posteriormente. La autora se centra en las características de la adquisición múltiple de lenguas, así como en la descripción de los modelos que han estudiado, y siguen estudiando en la actualidad, este fenómeno. Primero, presenta tres modelos teóricos de predicción: el modelo de mejora acumulativa, que reconoce el potencial de transferencia de todas las lenguas que posee el hablante multilingüe; el modelo de primacía tipológica, que sostiene que la tipología/psicotipología determina la lengua que se toma como punto de partida para la transferencia, en función de cuál se perciba como más cercana; y el modelo del factor de estatus de la L2, que propugna que existen mayores similitudes entre la L2 y la L3 que entre la L1 y la L3. Después, se ocupa de los modelos empíricos no predictivos: el modelo del Papel-Función, que indica que la L3 también puede usarse como modelo para la formación de palabras; y el modelo del factor, según el

cual la transferencia influye en distintas áreas de la L2, L3/Ln y actúa en diferentes estadios de aprendizaje dependiendo del hablante y del factor implicado (lingüístico, neurofisiológico, externo, afectivo o específico de la lengua extranjera). Por último, nos habla de los modelos de procesamiento multilingüe, que tratan de explicar cómo funciona el cerebro multilingüe y cómo interactúan las diferentes lenguas: el modelo dinámico de multilingüismo, cuya idea básica es que la adquisición múltiple de lenguas no es lineal, sino dinámica, y que está influida por variables inherentes al aprendiz, como la motivación y la actitud; y el modelo de procesamiento multilingüe, que revela la existencia de cinco componentes implicados en la comunicación (el conocimiento, el conceptualizador, el formulador, el articulador y el sistema de comprensión del habla). La conclusión más palpable en este capítulo es que, cuando hablamos de transferencia en la adquisición múltiple de lenguas, la influencia no proviene únicamente de la L1.

En el sexto y último capítulo, *Implicaciones pedagógicas*, la autora se centra en los resultados de las investigaciones más recientes en el marco de la multicompetencia para tratar tres aspectos clave en la enseñanza de una lengua extranjera: el uso de la L1 en el aula, los enfoques y las actividades que pueden utilizarse, así como la dicotomía entre profesores nativos y no nativos. En el primer bloque, aborda la relevancia que otorgan algunos métodos a la L1 en el aprendizaje de la L2, además de las ventajas que conlleva su uso en clase. Entre las principales, destaca su utilidad para los profesores, los alumnos y la organización de la clase; su efectividad como parte de las actividades en el aula; o bien, el uso de la alternancia de códigos para realizar funciones cognitivas. En el segundo bloque, la autora reflexiona sobre el tipo de actividades que pueden mejorar el aprendizaje utilizando la L1. Aunque en el contexto español la tendencia didáctica sea el uso de libros de texto, dentro de la lingüística basada en el uso hallamos varios enfoques que permiten una enseñanza más holística de la lengua, como el

proyecto “Reflejo” o el enfoque de las películas, entre otros. En el tercer bloque, se analiza el papel del profesor en la enseñanza de la lengua. La autora recoge los estudios actuales que avalan la relevancia del profesor no nativo y que evitan la comparación entre hablantes nativos y no nativos para enseñar la lengua. Por último, y a modo de conclusión, también desarrolla la idea de que el profesor de lenguas debe estar informado de los avances que se realizan en las investigaciones sobre adquisición y pone como ejemplo el proyecto llamado Enfoque Plurilingüe Integrado.

En las conclusiones, se recopilan las características principales de la transferencia y se perfilan las futuras líneas de investigación, que deberían basarse en nuevas metodologías y en colaboraciones interdisciplinarias. A su vez, la autora considera esencial la combinación de varios factores para que las futuras generaciones de investigadores consigan avanzar en el estudio de la influencia interlingüística. Tales factores son una formación sólida, el conocimiento de los avances que se han realizado hasta el momento, la duda y el análisis de los datos desde nuevas perspectivas.

Después de la lectura de la obra, llegamos a los aspectos mejorables desde el punto de vista de la crítica constructiva. En primer lugar, en cuanto al contenido, consideramos que se podría haber dedicado un apartado para explorar las relaciones que se establecen entre la lingüística de corpus y la transferencia, sobre todo con los corpus de aprendices y algunas investigaciones que se están llevando a cabo en la actualidad. En segundo lugar, aludimos a algunas carencias detectadas desde el punto de vista ortotipográfico del texto. Esperamos que en futuras reediciones la obra sea revisada de una forma más cuidadosa respecto a la ortografía, sobre todo por algunas tildes que faltan y por las erratas que hemos detectado en varias ocasiones. Con esas correcciones, el texto resultará impecable y estará a la altura del contenido que ofrece. Para terminar, recomendamos sin duda la lectura de esta obra, ya que desde una perspectiva actual consigue su objetivo de acercar el fenómeno de la trans-

ferencia lingüística a profesores, estudiantes e investigadores que deseen profundizar en sus conocimientos a través del español.

CRISTINA RODRÍGUEZ GARCÍA
Universidad Masaryk de Brno
(República Checa)
crissrogar@gmail.com

Novedades bibliográficas



AUTORAS: ADELAIDA MARTÍN BOSQUE, MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS, NITZIA TUDELA CAPDEVILA. COORDINACIÓN: CRISTINA GARCÍA SÁNCHEZ
¡GENIAL! B1.1 CURSO DE ESPAÑOL

EnClave-ELE

¡Genial! B1.1 es un método para jóvenes y adultos que incluye, en un mismo volumen, el libro del alumno, cuaderno de actividades y acceso al libro digital y actividades autocorregibles.

El aprendizaje se produce de un **modo afectivo y eficaz**, la progresión de contenidos está muy pautada, y presenta una cuidada **integración de destrezas**. Destaca la atención que se ha prestado a la **pragmática**, a las **diferencias culturales**, a las **variedades del español**, a un **aprendizaje consciente del alumno** y al **desarrollo de estrategias de aprendizaje**. Sigue el MCER, así como el PCIC y tiene un **enfoque orientado a la acción**.

Puntos fuertes

- Actividades reales **llevadas al aula** y pilotadas.
- **Ortografía y fonética** integradas en los contenidos y diseñadas para hacerlas **memorables**.
- **Banco léxico** al final de cada unidad.
- Cada unidad contiene un **apartado audiovisual** llamado *A escena* donde los alumnos podrán practicar distintos aspectos de la lengua y la cultura del español a través de cortometrajes reales.
- Las **redes sociales** juegan un papel muy importante en este manual, siguiendo el modelo del “aula sin paredes”.



AUTORES: RAQUEL HORCHE, LETICIA SANTANA, EZGI SEÇIK
¡QUÉ GUAY! A2 – CURSO DE ESPAÑOL PARA ADOLESCENTES

EnClave-ELE

¡Qué guay! es una colección dirigida a adolescentes que estudian español para alcanzar el nivel A2 del MCER, utilizando un enfoque comunicativo y siguiendo el Plan Curricular. Con libro digital incluido y tareas y modelo de examen DELE.

- El **Libro del alumno** consta de:
 - Unidad 0 + 5 unidades divididas en dos bloques.
 - Un repaso al final de cada unidad.
 - Dos tableros de juego.
 - Dos proyectos para aprender haciendo.
 - Un diccionario visual que recoge el léxico clave.
 - Un banco gramatical con explicaciones detalladas de los contenidos.
- Contiene un **modelo completo del Examen DELE Escolar A2**, realizado por una profesora del Instituto Cervantes.
- **Cuaderno de actividades** en el mismo volumen, para sistematizar y consolidar los contenidos estudiados.
- **Fichas de trabajo descargables** en distintos niveles (instrucción diferenciada).
- **Guía didáctica para profesores**, con sugerencias de explotación del libro del alumno y otras actividades que complementan la secuencia didáctica.
- **Código de acceso al Libro digital** en la plataforma www.blinklearning.com con actividades *online* autocorregibles, vídeos, etc.



María del Carmen Méndez Santos, Hong Kong

Normas de publicación

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

I. NORMAS GENERALES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo de revista con uno o varios autores

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

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

Capítulos de libro con uno o varios autores

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

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

Documentos consultados en línea

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

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

Tesis doctorales

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

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

II. ALGUNAS CUESTIONES ORTOTIPOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

ELISA GIRONZETTI
MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 2020** La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva
Clara Ureña Tormo
- 2020** La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE cognitiva
María Sanz Ferrer
- 2019** La experiencia traductora de estudiantes de español como lengua de herencia: un estudio empírico a través de tres niveles de enseñanza superior
Laura Gasca Jiménez
- 2019** Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas
Cristian Valdez
- 2018** La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE
Matías Hidalgo Gallardo
- 2017** De la formación inicial de profesores de ELE a la competencia profesional docente
Iker Erdocia Iñiguez
- 2017** Language Teacher Cognition and Practice about a Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools
Xavier Llovet Vilà
- 2016** Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma
Adolfo Sánchez Cuadrado
- 2015** La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias
Paula Reyes Álvarez Bernárdez
- 2014** Lecturas canónicas adaptadas y formación literaria en español (LE)
Marta de Vega Díez
- 2013** El juego dramático en la práctica de las destrezas orales
Gabino Boquete Martín
- 2012** Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE
Isabel Sánchez López
- 2011** La lengua materna en el aula de ELE
M.ª Mar Galindo Merino
- 2010** Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera
Reyes Llopis García
- 2009** La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica
Rocío Santamaría Martínez
- 2008** Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera
Susana Martín Leralta
- 2007** La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares
María Jesús Cabañas Martínez
- 2006** El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales
Carmen Ramos Méndez
- 2005** Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos
Marta Higuera
- 2004** La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera
María del Carmen Izquierdo Gil
- 2004** Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español
María Lourdes Otero Brabo Cruz
- 2003** La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas
Marta Seseña Gómez
- 2002** Lecturas graduadas hipertextuales
Bárbara Moreno Martínez
- 2001** Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera
Marta Samper Hernández

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

- 2020** El paisaje lingüístico como herramienta para fomentar la conexión con el español fuera del aula
Raquel Navas
- 2019** The Acquisition of Spanish Dative Clitics Using Priming Methods
Irati Hurtado Ruiz
- 2018** La enseñanza de una L2/LE a estudiantes con discapacidad visual. Estrategias, metodologías y nuevos horizontes en la enseñanza de español como lengua extranjera
Diego Paniagua Martín
- 2017** El español es una suma. Una secuencia didáctica para estudiantes universitarios de español como lengua de herencia en EE.UU.
Aida Velasco Gutiérrez
- 2016** Creación de materiales de ELE para niños de 3 a 5 años
Cristina Carreras
- 2015** Aprendizaje de la competencia inferencial para la comprensión lectora en nivel superior
Raquel Lozano Pleguezuelos
- 2014** El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático
María Iglesias Pérez
- 2013** La aparente descortesía del lenguaje coloquial
Luisa María Armenta Moreno
- 2012** La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula de ELE
Sara Gómez Villa
- 2011** Situaciones e interacción oral en el español del turismo
M.ª Ángeles Vergara Padilla
- 2010** El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE
María Santaellas Esquinas

- 2000** La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español
Francisco Javier Domínguez Calvo
- 2000** La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical
Elisa Rosado Villegas
- 1999** Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera
María Begoña Arbulu Barturre
- 1998** Espan-I Un foro de debate en internet sobre lengua española.
Mar Cruz Piñol
- 1997** La pronunciación del español por hablantes nativos del finés: particularidades de un acento extranjero
Alberto Carcedo
- 1994** ELE: Aspectos morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos de los adverbios en -mente
Marta Baralo

