



70

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 70, mayo de 2024

1. Carta de la Dirección Editorial	5
2. Noticias de ASELE	7
Informe de la Junta Directiva	7
Estado de Tesorería	11
3. Artículo de fondo	13
Beatriz Prieto Muñoz, <i>Gamificación de una clase de ELE en Japón</i>	13
4. Revisión de literatura	33
Romina Rivarola, <i>Fraseología, variedades diatópicas y traducción en la clase de ELE en Argentina</i>	33
5. Propuestas para el aula	41
Pietro Bottacchi Lozano, <i>La mujer ideal</i>	41
6. Entrevista a Aris Moreno Clemons	59
7. Reseñas	63
8. Novedades bibliográficas	71
9. Normas de publicación	77

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

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

Vicepresidenta

Mara Fuertes Gutiérrez
The Open University, Reino Unido

Secretario

Antoni Nomdedeu Rull
Universitat Rovira i Virgili, España

Tesorero

Paco Jiménez Calderón
Universidad de Extremadura, España

Vocal de Comunicación

Raúl Urbina Fonturbel
Universidad de Burgos, España

Vocal de Publicaciones

Elisa Gironzetti
Universidad de Maryland, Estados Unidos

Vocal de Internacionalización

Marta Saracho Arnáiz
Politécnico do Porto, Portugal

Vocal de Sede

Carlos Soler Montes
Universidad de Edimburgo (Reino Unido)

BOLETÍN

Directora

Elisa Gironzetti
Universidad de Maryland, Estados Unidos

Director

Raúl Urbina Fonturbel
Universidad de Burgos, España

Comité editorial

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo, España

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo, España

Dolores Soler-Espiauba

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

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

EDITA



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

Fotografías: Adobe y Jim Divine/Unsplash

CORRESPONDENCIA

BOLETÍN DE ASELE
boletin@aselered.org

Carta de la Dirección

Queridas socias y queridos socios:

Una primavera más nos alegra anunciar la publicación del Boletín de mayo, el número 70. Como podéis apreciar en la imagen de portada, las imágenes internas, este Boletín está dedicado a Edimburgo, la ciudad que acogerá el próximo congreso de ASELE en unas semanas.

El Boletín 70 abre con la sección *Noticias de ASELE*, en el que se detalla información sobre el estado de la asociación y los logros alcanzados durante los últimos meses.

Sigue la sección de *Artículos de fondo*, con una contribución de Beatriz Prieto Muñoz (Universidad de la Prefectura de Aichi, Japón) titulada *Gamificación de una clase de ELE en Japón*. En este trabajo, la autora discute qué es la gamificación, presenta el contexto de enseñanza del español en Japón y describe y analiza un proyecto de enseñanza gamificado con el fin de comprobar su efectividad y resultados.

En el apartado *Revisión de la literatura científica*, contamos con el trabajo de Romina Rivarola, *Fraseología, variedades diatópicas y traducción en la clase de ELE en Argentina*, desarrollado a partir de su tesis doctoral en la Universidad de Alicante.

En la sección *Para el aula de español* os ofrecemos la propuesta didáctica de Pietro Bottacchi Lozano (Liceo di Locarno, Suiza), titulada *La mujer ideal. Un recorrido por la historia del canon de belleza femenino*, en la que el autor muestra, con numerosos recursos y actividades desarrolladas paso a paso, cómo integrar el género fílmico del documental y la literatura clásica en el aula de ELE.

La *Entrevista* incluida en este Boletín fue realizada por Elisa Gironzetti, vocal de publicaciones de ASELE, a la Dra. Aris Moreno Clemons, profesora de lingüística hispánica en la University of Tennessee y una de las ponentes plenarias en el congreso de ASELE que se celebrará en unas semanas en Edimburgo. Gracias a esta entrevista, tendréis la posibilidad de conocer a la Dra. Moreno Clemons y descubrir, a modo de anteprema de su ponencia en Edimburgo, su visión y consejos para una enseñanza del español más inclusiva.

A la entrevista le siguen, como siempre, las novedades bibliográficas del sector editorial y dos reseñas críticas sobre las últimas publicaciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, lengua extranjera y lengua de herencia.

Esperamos que este Boletín sea de vuestro interés. Os recordamos que el envío de contribuciones está abierto durante todo el año y que a partir de julio ya estaremos evaluando y revisando propuestas para el Boletín de noviembre 2024. No queremos terminar esta carta sin recordaros que al final del Boletín podéis encontrar un listado actualizado de los premios ASELE. El plazo de presentación de los premios ASELE-Routledge y ASELE para tesis doctorales, así como los de trabajos de fin de máster, está abierto cada año y las bases se pueden consultar en la página web de ASELE.

¡Nos vemos en unas semanas en Edimburgo para celebrar el 34º congreso internacional de ASELE!

ELISA GIRONZETTI
RAÚL URBINA FONTURBEL
Dirección del Boletín de ASELE



Foto de Edimburgo Adobe Stock

INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

Queridas/os amigas/os y socios/os de ASELE:

En 2023 celebramos nuestro congreso internacional gracias al trabajo conjunto del Comité Organizador de la Universidad de Burgos y de la Junta Directiva de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El congreso fue un éxito y pudimos compartir experiencias y conocimientos con 400 colegas de más de 40 países de diferentes partes del mundo.

Desde entonces, hemos seguido trabajando para que cada congreso sea una experiencia única, tanto a nivel personal como profesional. Así, en 2024, el congreso volverá a salir de España tras el éxito de los eventos celebrados en Oporto (Portugal, 2019) y Verona (Italia, 2022) para trasladarnos hasta la impresionante e histórica ciudad escocesa de Edimburgo (Reino Unido) y, así, celebrar, del 16 al 20 de julio de 2024, el 34.º Congreso Internacional de ASELE, cuyo tema central es “**Multimodalidad, interlengua y transdisciplinariedad en la enseñanza del español LE/L2/LH.**”. Este congreso es además fruto del convenio de colaboración firmado en 2023, en Leeds y en Burgos, entre ASELE y ELE UK.

Reencontrarnos una vez más nos permitirá seguir forjando amistades, compartiendo ideas y momentos inolvidables. Edimburgo es un enclave único para el español, al albergar una de las universidades más históricas del país y uno de los lugares donde mayor interés hay por la enseñanza y el aprendizaje del español. Dos años después de haber vivido nuestra experiencia ASELE a la italiana, volvemos a llevar el congreso fuera de España para vivir una experiencia única a la escocesa y disfrutar, dialogando sobre el español en el mundo y su enseñanza, en una de las ciudades con más historia del Reino Unido. Queremos transmitir todo nuestro ca-

riño, entusiasmo y deseo de veros en persona, confiando en que os encontréis bien, y con muchas ganas de ese reencuentro durante los días del congreso.

Hasta entonces, un fuerte abrazo para la familia ASELE, en nombre de toda la Junta Directiva,

JAVIER MUÑOZ-BASOLS
Presidente de ASELE



I. 34.º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ASELE 2024, UNIVERSIDAD DE
EDIMBURGO (REINO UNIDO)

Multimodalidad, interlengua y transdisciplinariedad en la enseñanza del español LE/L2/LH

El tema central del congreso está distribuido en tres bloques de trabajo. El primero versará sobre la *Multimodalidad y enseñanza del español LE/L2/LH*; en el segundo se abordará el tema de la *Interlengua y aprendizaje del español LE/L2/LH*; y el tercero estará dedicado a la *Transdisciplinariedad y prácticas docentes en la enseñanza del español LE/L2/LH*. Dichos bloques contienen las líneas de trabajo que se señalan a continuación:

1) Multimodalidad y enseñanza del español LE/L2/LH

- Comunicación no verbal, competencia pragmática y lenguaje corporal
- Mediación tecnológica, adquisición de lenguas y cognición
- Pedagogía de las multiliteracidades en la enseñanza del español
- Géneros discursivos, oralidad y escrituralidad
- Texto, imagen, sonido y destrezas comunicativas
- Inteligencia Artificial (IA) y enseñanza de lenguas

2) Interlengua y aprendizaje del español LE/L2/LH

- Enfoques contrastivos para la enseñanza de lenguas
- Modelos lingüísticos, variación y lenguas en contacto
- Multilingüismo y competencia sociolingüística
- Translenguar y competencia plurilingüe
- Competencia gramatical, adquisición y evaluación
- Repertorio léxico, idiomático y fraseológico

3) Transdisciplinariedad y prácticas docentes en la enseñanza del español LE/L2/LH

- Arte, literatura y cultura en la enseñanza de lenguas
- Diversidad e inclusión en el aprendizaje de lenguas
- Demografía lingüística y contextos de aprendizaje
- Corpus y bases de datos aplicados a la enseñanza de lenguas
- Raciolingüística y descolonización del currículum
- Perfil formativo del profesorado y prácticas docentes transdisciplinares

Siguiendo con el proyecto de internacionalización de la Asociación, iniciado en el año 2018, el país invitado a esta importante cita para el español es Brasil.

El interés por el español en Brasil es un ejemplo significativo del auge del español en el mundo lusófono. De acuerdo con los datos publicados recientemente en el Anuario 2023 del Instituto Cervantes, Brasil cuenta con más de 4 millones de estudiantes de español en la actua-

lidad, lo que lo convierte en el segundo país del mundo en el que se enseña y aprende español por detrás de Estados Unidos. Brasil siempre ha demostrado un compromiso firme con ASELE y cuenta con una buena representación de miembros afiliados a la Asociación.

Invitados de honor

Rosa Montero, *escritora y periodista*

Miguel Falomir, *historiador del arte y director del Museo del Prado*

Luis García Montero, *poeta y director del Instituto Cervantes*

Conferencias plenarias

Asunción Gómez-Pérez, *Universidad Politécnica de Madrid y Real Academia Española, España*

Aris Moreno Clemons, *University of Tennessee, Estados Unidos*

Francisco Moreno-Fernández, *Universität Heidelberg, Alemania*

Mesa redonda

“Nuevas perspectivas sobre el español como lengua de herencia: el caso de Europa”

Héctor Álvarez Mella, *Universität Heidelberg, Alemania*

Yvette Bürki, *Universität Bern, Suiza*

Eva González Melón, *KU Leuven, Bélgica*

2. JORNADA “LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN IBEROAMÉRICA: ARGENTINA, BRASIL, COLOMBIA, MÉXICO Y PERÚ”, EDIMBURGO (REINO UNIDO), MARTES 16 DE JULIO DE 2024

En 2018, ASELE comenzó un proyecto de internacionalización en dos vertientes. Por un lado, mediante la celebración de congresos fuera de España, Oporto, Portugal (2019), Verona, Italia (2022) y, por otro, con la presencia en cada congreso de un país invitado: Colombia (2018), México (2019), China (2021), Estados Unidos (2022) y Japón (2023). A este proyecto también han contribuido, el incremento en los últimos años de asociados, por un lado, y de ponentes y asistentes a los congresos de ASELE pertene-

cientes a diferentes países, y la instauración del Premio de Tesis Doctoral ASELE-Routledge, el primer premio internacional en el ámbito de la enseñanza del español LE/L2/LH.

Brasil es el país invitado al 34.º Congreso Internacional de ASELE de Edimburgo (Reino Unido), que tendrá lugar del 16 al 20 de julio de 2024. Este es un contexto estratégico para la lengua, no solamente por la posible revitalización de la “Lei do espanhol” (Lei 11.161/2005), “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”, sino porque se trata de un contexto geográfico clave



para la consolidación en la enseñanza del español en el continente americano.

ASELE y la Dirección General del Español en el Mundo, órgano directivo del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España, adscrito a la Secretaría de Estado para Iberoamérica y el Caribe y el Español en el Mundo, han colaborado previamente en la organización de la “Jornada del español en Asia: China, Corea, Filipinas, India y Japón”, que tuvo lugar en Burgos a finales de agosto de 2023 y que fue un evento con una notable repercusión para la profesión. A la Jornada, que inauguró el 33.º Congreso Internacional de ASELE, asistieron más de 200 personas. El congreso contó con más de 400 personas de 40 países y 4 continentes.

En esta ocasión, la Jornada estará dedicada a la enseñanza del español en Iberoamérica, es-

pacio de diálogo que servirá para comprender la realidad en los principales países del continente americano que brindan una notable infraestructura para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Al evento asistirán especialistas en el contexto iberoamericano en 5 países estratégicos para el desarrollo de la enseñanza del español en la próxima década: Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú.

3. PREMIOS DE INVESTIGACIÓN DE ASELE Y PUBLICACIONES

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el español como lengua extranjera, lengua segunda o lengua de herencia, y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente **Premio de Investigación para Tesis Doctorales**. Se entregarán dos premios:

- a) **Un primer premio ASELE-Routledge** dotado con 500€ (250€ por la firma del contrato de publicación + 250€ por la entrega del manuscrito final). El manuscrito de la tesis se deberá transformar en una monografía de investigación de un máximo de 70 000-80 000 palabras. La persona premiada contará con la figura de un/a mentor/a. La editorial Routledge publicará la versión final de la monografía siempre y cuando la propuesta inicial y el manuscrito hayan pasado las pertinentes evaluaciones (*peer-review*) y reúnan todos los requisitos de calidad investigadora;
- b) **Un segundo premio ASELE-Monografías** dotado con 400€. El manuscrito será una versión revisada y abreviada de la tesis doctoral de un máximo de 70 000-80 000 palabras. ASELE publicará la versión final del manuscrito en versión electrónica en la colección de monografías siempre y cuando reúna todos los requisitos de calidad investigadora. El trabajo premiado será publicado con todos los protocolos de edición oficial (ISBN) en la web de la Asociación.

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. Este premio tiene como objetivo 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 con una editorial con distribución internacional.

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.

Premio de investigación para memorias de máster

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el español como lengua extranjera, lengua segunda o lengua de herencia, y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente **Premio de Investigación para Memorias de Máster, dotado con 300€ y su publicación electrónica.**

Agradecemos la difusión de la convocatoria de premios para 2024 (<http://www.aselered.org/bases-premios>) y que animéis a presentar sus trabajos en futuras convocatorias a todos aquellos que tengan reciente su defensa de tesis o memoria de máster sobre ELE y puedan estar interesados. La fecha límite es el 15 de junio de 2024.

El próximo 19 de julio de 2024, en la Asamblea General de socias/os que tendrá lugar durante el 34.º Congreso Internacional de ASELE organizado en la Universidad de Edimburgo, se procederá, de acuerdo con el artículo sexto de los Estatutos de la Asociación, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Este año corresponde renovar los cargos para la Secretaría, Tesorería, Vocalía de Internacionalización y Vocalía de Sede del Congreso. El actual secretario, Antoni Nomdedeu Rull (Universitat Rovira i Virgili, España), así como el tesorero, Francisco Jiménez Calderón (Universidad de Extremadura, España), y la vocal de internacionalización, Marta Saracho Arnáiz (Politécnico do Porto, Portugal) han manifestado su intención de renovar en el cargo. La vocalía de sede del congreso se presentará junto con la candidatura del Congreso Internacional de 2025 durante la asamblea de socias/os.

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

Las personas que presenten su candidatura deberán asimismo defenderla *in situ*, de viva voz, en cinco minutos durante la Asamblea General, a no ser que existan causas debidamente justificadas de fuerza mayor que lo impidan, para lo que se proporcionarían instrucciones específicas adicionales. Una vez que las/os candidatas/os hayan expuesto su motivación para pertenecer a la junta de ASELE, en caso de que

haya más de una candidatura, se procederá a una votación.

Muy importante: los miembros de la junta directiva de ASELE no perciben remuneración alguna por desarrollar sus funciones. Formar parte de la junta directiva de la asociación requiere cumplir con una serie de funciones y con plazos concretos y fechas límite para acometerlos a lo largo del año, así como trabajar en equipo y con dedicación plena a lo largo de todo el año. La dedicación a ASELE incluye también los periodos vacacionales y todo el verano, momento en el que se ultiman los detalles antes del congreso. A través del BOSELE (Boletín Electrónico de ASELE), se enviará el orden del día de la próxima Asamblea, con los demás puntos por tratar.

5. ESTADO DE LA ASOCIACIÓN: SOCIAS/OS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

A fecha de 23 de mayo de 2024, la Asociación cuenta con 909 socios/as que se distribuyen en 74 países, lo cual marca un nuevo récord tanto por el número de personas asociadas a ASELE como por la diversidad países presentes. Desde la fecha de publicación del último Boletín, el número de socias/os se ha incrementado en +17 y se han incorporado 5 nuevos países con +1 socia/o por país: Etiopía (+1), Jamaica (+1), Líbano (+1), República Checa (+1) y Trinidad y Tobago (+1). Además, los siguientes países también incorporan socias/os: Estados Unidos (+10), Francia (+10), Reino Unido (+7), Alemania (+6), China (+6), Portugal (+5), Italia (+3), Polonia (+3), Filipinas (+2), Irlanda (+2), Países Bajos (+2), Australia (+1), Grecia (+1), India (+1), Japón (+1), Jordania (+1), Marruecos (+1) y Singapur (+1). La distribución completa es la siguiente:

PAÍS	SOCIAS/OS A 23/05/2024
Albania	2
Alemania	36
Argelia	13
Argentina	2
Australia	5
Austria	3

Bélgica	6
Bosnia-Herzegovina	1
Brasil	16
Camerún	1
Canadá	8
Chile	6
China	17
Chipre	3
Colombia	1
Corea	3
Costa de Marfil	1
Costa Rica	2
Croacia	1
Dinamarca	3
Ecuador	1
Egipto	3
Emiratos Árabes Unidos	2
Eslovaquia	2
Eslovenia	4
España	402
Estados Unidos	53
Estonia	2
Etiopía	1
Filipinas	3
Finlandia	3
Francia	24
Gabón	2
Grecia	8
India	4
Irán	1
Irlanda	9
Islandia	6
Israel	5
Italia	44
Japón	51
Jordania	2
Letonia	1
Líbano	1
Lituania	1
Malta	1
Marruecos	4
México	10
Noruega	1
Nueva Zelanda	1
Países Bajos	7
Perú	2
Polonia	11

Portugal	22
Puerto Rico	1
Reino Unido	45
Rep. Checa	1
Rep. Democrática del Congo	4
Rep. Dominicana	1
Rumanía	2
Rusia	2
Senegal	1
Serbia	1
Singapur	2
Sri Lanka	1
Suecia	4
Suiza	9
Tailandia	1
Taiwán	5
Trinidad y Tobago	1
Turquía	2
Vietnam	1
Total:	909 socios/as

ESTADO DE TESORERÍA

A fecha de 23 de mayo de 2024, el saldo de la cuenta de la Asociación se sitúa en 54.508,16 EUR. Con respecto a la fecha de publicación del último Boletín, los gastos de gestoría, secretaría técnica, comisiones administrativas y bancarias, devoluciones, impuestos, Premios ASELE, publicaciones y mantenimiento de la web ascendieron a 8.693,29 EUR. Por su parte, los ingresos, derivados de las cuotas de los socios y los rendimientos del último congreso, suman un total de 26.085,60 EUR.

GAMIFICACIÓN DE UNA CLASE DE ELE EN JAPÓN

BIODATA

Beatriz Prieto Muñoz es doctora en *Investigación en Humanidades, Artes y Educación* por la Universidad de Castilla-La Mancha, máster en *Comunicación y Educación en la Red* por la UNED, máster en *TESOL/Spanish* por la Universidad de West Virginia y licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Valladolid. En la actualidad es profesora de español en la Universidad de la Prefectura de Aichi y se especializa en el enfoque lúdico en la clase de ELE en contextos universitarios japoneses.

.....

I. GAMIFICACIÓN Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

La palabra *gamificación* está tomada del inglés, *gamification*, cuya raíz es *game* o juego (Prieto Muñoz, 2020) y, aunque la gamificación no es un juego, encontramos referentes al componente lúdico y su importante papel en el desarrollo humano en autores como Huizinga (1937), que puso de relieve en *Homo Ludens* la importancia del juego como fenómeno cultural y social común a todas las culturas, compartido incluso con los animales; esa misma comparación hace Groos (1902) en su libro *The Play of Animals*, en el que afirma que el juego tiene una función preparatoria para la vida y, por lo tanto, es una pieza clave para el desarrollo del niño. Asimismo, para Piaget (1982), el juego se caracteriza por la asimilación funcional o reproductiva de los elementos de la realidad y lo asocia a varias fases evolutivas, mientras que Vigotsky (2004) lo considera un instrumento sociocultural que impulsa el desarrollo mental, así como una forma de relación con el contexto social del individuo.

De la misma manera, encontramos el respaldo científico de las neurociencias a la importancia de la emoción para que se produzca el aprendizaje (Mora, 2017), que demostraba que aquello que nos sorprende, impacta o impresiona perdura por más tiempo en nuestra memoria (Ballarini, 2015).

En cuanto a las ventajas de la gamificación, Cordero (2018) menciona un aumento de la motivación y de la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya que lo perciben como algo divertido e interesante y sienten deseos de ir avanzando a través de las actividades de la sesión hasta conseguir alcanzar el objetivo propuesto. Otro de los beneficios de la gamificación es su condición de metodología activa que pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y que, además, puede combinarse con otras formas de enseñanza (p. ej., enfoque por tareas o enfoque basado en proyectos), por lo que se convierte, así, en un método integral. Asimismo, la gamificación pone en práctica mecanismos que estimulan tanto la motivación extrínseca como la intrínseca (Ryan y Deci, 2000) lo cual consigue que el estudiante alcance un estado donde está tan absorto en la actividad que olvida hasta el paso del tiempo (Csikszentmihályi, 1997). Por ello, la gamificación se convierte en una herramienta muy eficaz para motivar al alumnado e influir en sus conductas psicológicas y sociales (Díaz y Troyano, 2013).

Sin embargo, como no podía ser de otro modo, la puesta en práctica de la gamificación también tiene sus riesgos. El mayor de todos ellos, en nuestra opinión, estriba en supeditar los objetivos de aprendizaje a la metodología, y no al revés. Tampoco es desdeñable la cantidad de tiempo y esfuerzo necesarios para diseñar una experiencia gamificada, aunque, por otra parte, la inversión inicial se puede rentabilizar si se reutiliza para otros proyectos con las modificaciones pertinentes. Finalmente, es

necesario equilibrar el uso de elementos competitivos: puntos, tablas de clasificación, etc., para evitar una insana dependencia a ellos y que resulte en una pérdida de motivación, así como una fuente de frustración para los estudiantes con peores resultados.

En lo que se refiere a los elementos de la gamificación, Werbach y Hunter (2013) propusie-

relación entre los procesos lúdicos y el aprendizaje de segundas lenguas, en el que destacan las siguientes características: motivación e implicación, aprendizaje en acción, tratamiento del error, colaboración y comunidad, y progreso y superación de niveles. Vemos, pues, que estos dos procesos tienen muchos elementos en común, por lo cual parece pertinente aprovechar

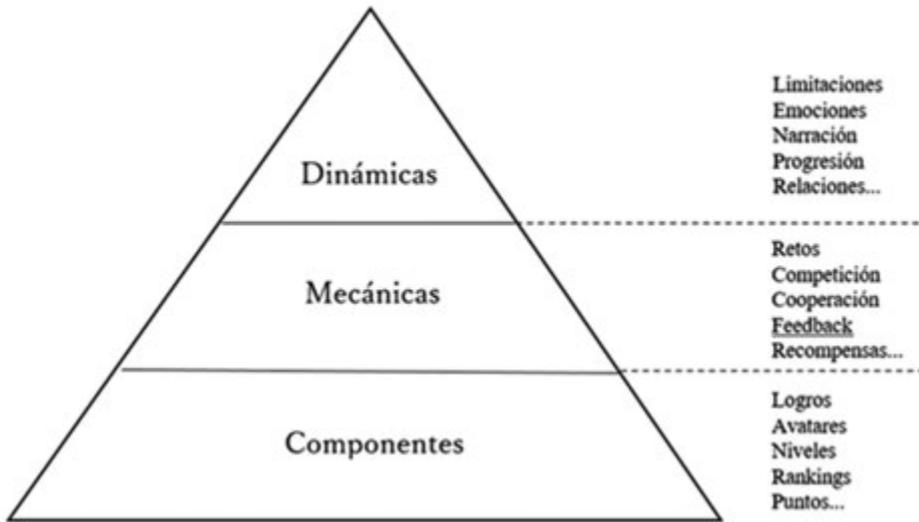


Figura 1. Elementos de la gamificación (adaptado de Alejaldre Biel y García Jiménez, 2015)

ron un marco que los divide en dinámicas, mecánicas y componentes, en el cual las primeras son el nivel más abstracto y las últimas, el nivel más concreto.

En el contexto de la enseñanza de segundas lenguas, los elementos lúdicos, principalmente en forma de “juegos serios” —juegos creados con un fin educativo— (Michael y Chen, 2006) o los juegos adaptados, como bingos, concursos, juegos de rol, etc. han estado presentes en las clases de ELE desde épocas muy tempranas. De la misma forma, los estudiantes llevan también mucho tiempo recibiendo puntos que se convierten en insignias (notas) y siendo premiados o castigados dependiendo de su comportamiento (Lee y Hammer, 2011). Teniendo en cuenta este contexto, Herrera (2017a) propone una co-

esas similitudes para diseñar sesiones didácticas en las que confluyen ambos. Por otra parte, en las clases basadas en metodologías activas el estudiante deja de ser un objeto pasivo y pasa a ocupar el centro del proceso educativo, por lo que el rol del profesor también debe replantearse y pasar de ser la única fuente de conocimiento, que transmite a los estudiantes de forma unidireccional (Kaplún, 2002), a una figura-guía que diseña experiencias de aprendizaje, como por ejemplo organizar retos, construir equipos, contar historias y gestionar el progreso de los estudiantes (Herrera, 2017b).

2. EL CONTEXTO UNIVERSITARIO JAPONÉS.

En Japón se llega a la universidad tras estudiar 12 años de educación con el sistema de 6-3-3: 6 años de primaria, 3 años de secundaria elemental y 3 años de secundaria superior (J educación, 2012). El examen de ingreso a las universidades más prestigiosas se considera muy difícil, por lo que los estudiantes de secundaria están sometidos a una gran presión (Fuji, 1993), pero también es cierto que, una vez consiguen acceder, la gran mayoría consigue graduarse en 4 años. De acuerdo a Kelly (1993), muchos jóvenes japoneses consideran la universidad como un paréntesis entre la dura etapa de estudio en la secundaria y la no menos dura etapa laboral tras graduarse de la universidad, por lo que el papel de esta no es tanto prepararlos para el mundo laboral, sino ayudarles a madurar en diferentes ámbitos: deportivo-cultural, social o académico. Otra característica que se puede destacar es que los estudiantes comienzan a buscar trabajo en tercer o cuarto curso, de modo que están ausentes con frecuencia, con todo lo que ello implica en cuanto a su rendimiento académico.

En lo que se refiere al estilo de aprendizaje de los estudiantes universitarios japoneses, Martínez (2001) destaca cuatro tendencias generales: su interdependencia con otros estudiantes (lo que se traduce en que trabajan mejor en grupos pequeños), el sistema jerárquico que existe en el aula (con el profesor como figura superior), su miedo a cometer errores y, finalmente, el discurso fuertemente formalizado de la comunidad japonesa, que apenas dejaría lugar a la improvisación. De acuerdo con el análisis de esta autora, el perfil de aprendizaje de los japoneses sería Reflexivo-Teórico y tendría las siguientes características: necesidad de tiempo para analizar, abstraer, estructurar y sintetizar la gramática de la L2 centrándose en la forma lingüística.

En cuanto a los tres trabajos referenciados sobre gamificación en el aula de ELE en universidades japonesas, uno de ellos es el proyecto de Prieto Martín (2013), una plataforma ludificada donde los estudiantes podían reunir pun-

tos realizando las tareas asignadas. Otro es una propuesta teórica que busca establecer posibles vías de integración de las TIC y la gamificación en la clase de ELE en las universidades japonesas (Díaz Ayuga y Pomata García, 2017), la cual, hasta donde sabemos, todavía no se ha desarrollado en la práctica. La última propuesta (García Álvarez, 2021) tomó como base el marco conceptual del trabajo de Prieto Martín (2013) para realizar una plataforma ludificada con el objetivo de mejorar la motivación de los estudiantes, y aporta la novedad de un análisis de los resultados académicos de una clase de control y una clase donde se usó la plataforma gamificada, cuyo resultado constató que el 69 % del grupo experimental tuvo un rendimiento académico superior al grupo de control. Así pues, ya contamos con dos referencias que arrojan resultados positivos cuando se implementan técnicas de juego en las clases de ELE en universidades japonesas.

3. ELABORACIÓN DEL PROYECTO GAMIFICADO

En el primer semestre de la clase optativa *Variedades del español de Latinoamérica* se decidió utilizar el siguiente plan de clase: para la primera actividad, se pedía a los estudiantes que hicieran una presentación en grupos de tres sobre un país de su elección a partir del material de Moreno Fernández (2010); a continuación, se ampliaba vocabulario y se añadían explicaciones por parte de la docente u otros estudiantes. La siguiente actividad era un ejercicio de transcripción y, para la actividad final, se mostraba un vídeo sin sonido del país estudiado (un anuncio, un fragmento de película, etc.) y los estudiantes tenían que ponerle voz utilizando lo aprendido en clase ese día.

Aunque hubo puntos positivos en este plan de clase, también se observaron carencias: la clase parecía aburrida en la parte de las presentaciones puesto que solo participaban activamente los tres estudiantes que exponían; debido a la diferencia de niveles, algunos estudiantes participaban mucho y otros parecían más cohibidos,

lo que resultaba en una pérdida de motivación; muchos estudiantes se agrupaban siempre con las mismas personas, sin apenas variación y, finalmente, la clase resultaba bastante pasiva y sin un objetivo final concreto, puesto que las actividades apenas estaban relacionadas entre sí.

De la misma manera que se tomaron en cuenta estos aspectos, y puesto que las clases se hacen para los estudiantes, también se consideró de vital importancia conocer la opinión del alumnado, por lo que se les pidió que compartieran su impresión sobre el curso al final del semestre. A la gran mayoría el curso le pareció interesante y afirmaron que aprendieron mucho, pero hubo también comentarios que destacaron la dificultad de algunas partes de la clase, como la actividad final de ponerle voz a un vídeo sin sonido. La actividad de presentación les pareció un poco aburrida, coincidiendo también con la impresión de la docente, pero

elaborar un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) para tener una idea más clara de cómo rediseñar la clase, que se presenta en la Tabla 1.

A partir de los resultados del análisis DAFO, fue posible identificar actividades que se debían mantener, pues a los estudiantes les resultaban interesantes, divertidas y adecuadas para el aprendizaje, así como la necesidad de seguir proporcionando oportunidades de interacción con los compañeros y el deseo de seguir trabajando con material real. En cuanto a lo que se debería mejorar, era importante crear una narrativa que conectara todas las actividades y que progresara hacia un objetivo final. De la misma manera, había que diseñar una clase donde todos los estudiantes pudieran participar de forma activa la mayor parte del tiempo e interactuar con personas diferentes en cada sesión.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Pasividad - Poca cohesión entre sus miembros (de diferentes cursos y niveles) - La clase carece de objetivo final y por tanto de progresión hacia él - Dificultad y aburrimiento en algunas partes 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias de nivel - Gran número de estudiantes que, quizás, no conocemos previamente
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Interés y diversión - Mejora en sus capacidades de escucha y expresión - Aprendizaje eficaz - Trabajar con material real 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés en la temática del curso - Experiencia previa en países hispanos - Deseos de aprender más (cultura, sociedad)

Tabla 1. Resultados del análisis DAFO

reconocieron una mejoría en sus capacidades de comprensión auditiva gracias a la actividad de transcripción, a pesar de su dificultad. Asimismo, destacaron las numerosas oportunidades para hablar con sus compañeros, así como la apreciación por trabajar con material real. Finalmente, algunos alumnos comentaron que les interesaría aprender también sobre la cultura y sociedad de los países estudiados. Tomando como base las impresiones de la docente y los comentarios de los estudiantes, decidimos

3.1. SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE ELEMENTOS DE GAMIFICACIÓN

Después de una detallada investigación sobre los elementos de gamificación, elegimos los que potenciaban una gamificación profunda, como la narrativa, así como los que se basaban en dinámicas de cooperación en vez de competición, como por ejemplo, misiones cooperativas. Estas decisiones coinciden con las conclusiones alcanzadas por Prieto Martín (2013), en las que

los estudiantes comentaron que no se sentían motivados compitiendo; además, puesto que era la primera vez que poníamos en práctica esta metodología, decidimos centrarnos en un número reducido de elementos para facilitar su implementación y poder comprobar mejor su eficacia. De esta forma, tomando como base la clasificación de Werbach y Hunter (2013), optamos por incorporar a nuestro proyecto los elementos que se detallan a continuación.

En cuanto a las *dinámicas*, lo primero que se incorporó fue una narrativa en la que se tuvieron en cuenta relaciones e interacciones, emociones y progreso y que, además, proporcionó una estructura a la clase: una agencia de cooperación internacional les había contratado para realizar diferentes trabajos en países latinoamericanos, por lo cual, debían aprender las características del español de esos países así como una pequeña lista de vocabulario. Cuando estuviesen preparados, se les entregaría la tarea final. Recordando que esta era una de las tendencias mencionadas por Martínez (2001) en cuanto a que los japoneses solían ser interdependientes y, por lo tanto, se obtiene un mejor rendimiento cuando trabajan en grupos pequeños, se decidió que en cada clase trabajarían durante toda la sesión con agrupaciones decididas al azar. De esta forma, se ampliaban las posibilidades de que cada estudiante trabajara con compañeros diferentes en cada sesión. Uno de los puntos que más habíamos echado en falta en la clase sin gamificación era despertar curiosidad por lo que se iba a estudiar. Por lo tanto, se incorporó la anteriormente mencionada narrativa para interesar e implicar al estudiante en el proceso desde el principio de la clase. Y por esa misma razón, mantuvimos en secreto la tarea final hasta que llegó el momento de realizarla. La mayoría de los estudiantes, excepto los que habían realizado estancias en Latinoamérica, apenas tenía información sobre los países que íbamos a estudiar por lo que era absolutamente fundamental ir adquiriendo conocimiento de forma y de contenido sobre el español de ese país para poder realizar la tarea final.

En cuanto a las *mecánicas*, se introdujeron

retos y objetivos, cooperación y retroalimentación. El reto más importante era el de llegar a la tarea final y el objetivo era, por supuesto, realizarla con éxito, pero había también pequeños retos como, por ejemplo, conseguir la información necesaria sobre el contexto o captar el significado de todas las palabras del vocabulario del vídeo. En lo que respecta a la cooperación, los estudiantes tuvieron que trabajar juntos desde el principio hasta el final de la clase. La primera tarea consistía en averiguar datos sobre el contexto del país estudiado, que normalmente, se dividían para que cada componente del grupo se encargara de dos o tres. En las tareas de adquisición de léxico, los estudiantes escuchaban el vídeo y después, ponían en común con su grupo lo que habían captado. Finalmente, tenían que colaborar en la realización de la tarea final, por supuesto. En lo que se refiere a la retroalimentación, en cada prueba en la que se tenía que averiguar algo, como las mencionadas del contexto o del vocabulario se proporcionaba la respuesta correcta inmediatamente después de la tarea, por lo que los estudiantes recibieron retroalimentación de su progreso puntualmente.

En cuanto a los *componentes*, se integraron insignias, misiones y equipos. Para proporcionar un tipo de retroalimentación extra a los estudiantes, se empleó un sistema de insignias como refuerzo positivo con el objetivo de potenciar los criterios de acento, expresividad y creatividad. El primero por estar relacionado directamente con el contenido de la clase y los otros dos porque son destrezas difíciles de desarrollar para los estudiantes japoneses. Las misiones se entregaban después de superar todos los retos anteriores e incluían temas culturales y sociales. Y finalmente, relacionado con el trabajo en grupo y la cooperación de los niveles anteriores, cada grupo de tres personas tuvo que trabajar como un equipo para resolver los retos y realizar la tarea final.

Una vez seleccionados los elementos de juego que se iban a utilizar, se elaboró el plan de clase resumido en la Tabla 2.

Tiempo	Actividad	Objetivo
Paso 1 5 min	Introducción de la narrativa donde se informa de qué país se estudiará ese día.	Despertar curiosidad e interés.
Paso 2 5 min	Se reparten al azar lugares de ese país. Tienen que buscar a otras dos personas que tengan ese mismo lugar.	Agrupaciones diferentes para ayudar a conocerse y a cohesionarse.
Paso 3 10 min	Se busca y se pone en común información sobre ese país: capital, localización, moneda, gentilicio, etc.	Colaborar en grupo para lograr un objetivo común: el contexto del país estudiado.
Paso 4 15 min	En gran grupo, se leen con detenimiento las características fonéticas, gramaticales y léxicas de ese país y se ofrecen las explicaciones pertinentes.	Proporcionar contenido teórico.
Paso 5 15 min	Visualización de un youtuber del país estudiado donde explica palabras de uso frecuente.	Proporcionar contenido práctico en contexto y con material auténtico.
Paso 6 10 min	Práctica de repetición de alguna de las partes del video.	Reconocimiento de los elementos teóricos previamente estudiados y práctica de los mismos.
Paso 7 15 min	Cada grupo elige una palabra de las estudiadas y crea una conversación que después pondrán en común.	Comprobación de la comprensión del contenido y oportunidad de practicar y afianzar el vocabulario.
Paso 8 15 min	Entrega de la tarea final, a realizar fuera de la clase. Tienen que grabar un vídeo juntos y entregarlo en un plazo de 7 días.	Crear y producir su propio contenido con todo lo estudiado en la clase.

Tabla 2. *Plan de clase en el Semestre 1*

Terminada la fase de diseño del proyecto de gamificación, se presentó un obstáculo que influyó notablemente en el éxito del proyecto: los estudiantes tuvieron muchos problemas para encontrar tiempo después de la clase para realizar el vídeo de la tarea final. Puesto que en esa clase se reunían estudiantes de diferentes cursos y especialidades, tenían diferentes horarios y les resultó difícil encontrar horas en las que los tres componentes del grupo estuviesen libres. A ello se unía que algunos estudiantes vivían muy lejos de la universidad y no podían desplazarse hasta allí fuera del horario de sus clases. Teniendo en cuenta esta situación y los comentarios de los estudiantes, se modificó el plan de clase del siguiente semestre, Semestre 2, para poder realizar la tarea final dentro del tiempo de clase y, al mismo tiempo, realizar otras modificaciones pertinentes como la tarea de contexto, que les había resultado aburrida.

Como primera medida para poder hacer la tarea en el tiempo de clase, se eliminó la acti-

vidad de pensar una conversación con una palabra estudiada y, para que todos los grupos tuvieran tareas finales diferentes, se tomó como modelo el *Juego de la Paz Mundial* de Hunter (2011), donde se asigna a cada estudiante un rol dentro del mismo contexto global. De esta forma, al llegar a la tarea final, un estudiante de cada grupo venía a recoger una tarjeta numerada donde estaba descrito su rol y, tras ver un vídeo sobre el tema de la tarea final, cada grupo se disponía a crear una conversación. Para que todos los grupos entendieran el contexto general y su papel dentro de él, antes de empezar a trabajar, cada grupo leía su tarjeta en el orden numérico que correspondía.

El segundo cambio que se introdujo fue el formato de la actividad de buscar el contexto del país, que se había hecho usando internet y que algunos estudiantes habían calificado de aburrida, ya que solo se limitaban a buscar en Wikipedia. Aprovechando los buenos comentarios recibidos sobre la herramienta *Kaboot*

utilizada en una clase de repaso en el semestre anterior, se decidió utilizarla para presentar el contexto. De esta manera, las modificaciones en el plan de clase fueron las que se presentan en la Tabla 3.

de un año en algún país hispanohablante, mientras que otros apenas habían logrado aprobar las asignaturas de segundo curso. El número total de estudiantes en los siete semestres fue de 151, de edades comprendidas entre los 20 y 23 años y con el japonés como idioma materno,

Tiempo	Actividad	Objetivo
Paso 3 10 min	Se hace una sesión de <i>Kaboot</i> con preguntas sobre el contexto del país a estudiar.	Colaborar en grupo para lograr un objetivo común: el contexto del país estudiado.
Paso 6 30 min	Cada grupo recibe un papel con un rol numerado dentro de la tarea final, que es explicada. La preparan consultando las dudas que sean necesarias.	Crear y producir su propio contenido con todo lo estudiado en la clase.
Paso 7 10 min	La profesora graba un vídeo de todos los grupos por orden de aparición.	Realizar una tarea audiovisual colaborativa con todos los estudiantes de la clase.

Tabla 3. *Modificaciones para el plan de clase en el Semestre 2*

3.2. PARTICIPANTES

El proyecto se realizó entre los años 2018 y 2021 con alumnos de una asignatura de libre elección impartida por la docente-investigadora de forma autónoma, lo cual fue una de las razones clave para seleccionarla como objeto de la investigación, ya que proporcionaba la oportunidad de implementar cambios en el diseño de la clase con total libertad. Esta asignatura se enmarca en los estudios de español de una universidad japonesa especializada en idiomas, donde el programa académico consta de cuatro cursos y tiene como objetivo el aprendizaje del idioma y de las culturas hispanohablantes.

A esta clase optativa pueden asistir estudiantes de tercer y cuarto curso, así como estudiantes que se encuentren repitiendo algunas asignaturas de segundo curso pero que hayan superado un cierto número de créditos. Esto se tradujo en que en la clase coexistieron estudiantes con niveles desde intermedio bajo hasta avanzado, o desde A2 hasta C1 según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), ya que algunos estudiantes habían realizado estancias

aunque los años de estudio del español diferían de acuerdo con el curso en el que se encontraba cada estudiante.

3.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación consistió en un estudio de caso centrado en la implementación y análisis de un programa educativo basado en metodologías de enfoque gamificado en un grupo de estudiantes universitarios japoneses de la asignatura de español como segundo idioma y se desarrolló a lo largo de un proceso organizado en cinco fases.

La primera fase (*Definición del problema y preguntas de investigación*) fue la observación de varios problemas en las clases, así como la decisión de tratar de resolverlos a través de un proyecto gamificado para comprobar si esta metodología podría ser efectiva en un contexto de enseñanza concreto.

En la segunda fase (*Fundamentación teórica y aproximación conceptual*), se recopiló información de diversas fuentes para conformar un marco teórico que diese soporte a la investigación, incluyendo la realización de cursos de

formación sobre gamificación.

En la tercera fase (*Diseño del proyecto y experimentación*), se diseñó una primera versión del proyecto gamificado teniendo en cuenta el contexto de enseñanza e incluyendo aquellos elementos que mejor se adaptaban a él y se puso en práctica en el siguiente semestre. Tras esta experiencia, se recogieron datos con un enfoque mixto cuantitativo-cualitativo: por un lado, las evaluaciones y opiniones de los estudiantes a través de un cuestionario, y por otro, la observación participante por parte de la autora y docente del curso, para comprobar cómo había ido el curso y los posibles problemas que habían surgido. Los resultados numéricos del cuestionario se presentan aquí en forma de gráfico, mientras que los comentarios que los estudiantes escribieron se clasificaron en base a su temática y se transcribieron literalmente.

En la cuarta fase (*Evaluación del proceso y recopilación de datos*), tomando como base el análisis de resultados de la fase anterior, se modificó el proyecto para mejorar las partes que no habían funcionado bien y reforzar las que sí habían tenido un resultado satisfactorio. De nuevo, se recogieron las opiniones de los estudiantes con un cuestionario y se puso en práctica la observación participante. Los datos se presentaron de la misma manera descrita en la fase tercera.

Finalmente, en la quinta fase (*Análisis e interpretación de los datos*), se analizaron los resultados y se establecieron las conclusiones pertinentes.

3.4. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario y la observación participante de la clase. El cuestionario estaba compuesto por 17 preguntas, de las cuales 15 requerían que los estudiantes evaluaran con una escala tipo Likert diferentes aspectos: actividades, estructura, tecnología, relaciones, objetivos y opinión del curso. Las dos preguntas restantes eran abiertas y buscaban conocer, por un lado, las tareas finales mejor y peor valoradas, y por otro, los puntos positivos y ne-

gativos del curso. Queremos destacar, también, que en las preguntas cerradas siempre dejamos un espacio en blanco para que los estudiantes pudieran escribir comentarios, si lo deseaban.

La observación participante, por otro lado, se empleó con el objetivo de aportar también el punto de vista de la docente a esta investigación, así como por su flexibilidad y autonomía procedimental (Corbetta, 2007).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de los siete semestres del proyecto gamificado en una misma barra, pero con diferentes gradaciones de color, puesto que hubo diferencia entre algunos semestres en las actividades, la estructura de la clase, su modalidad o el número de estudiantes, y pensamos que son variables que se deberían analizar por separado. Destaca especialmente la diferencia de modalidad en el Semestre 4 (en línea) y el Semestre 5 (en modo híbrido) y la unificación de los Semestres 6 y 7 en un mismo color debido a su semejanza numérica y contextual. Asimismo, en aras de una mayor claridad en la presentación de resultados, se usa la terminología “muy bien, bien, normal, mal y muy mal”, correspondiente respectivamente a los números 5, 4, 3, 2 y 1, y, aunque en los gráficos se muestra el valor del número de estudiantes, se ha calculado también el porcentaje en los casos necesarios para facilitar la comprensión de los datos. De la misma forma, por limitaciones de espacio, se presentan aquí solo los gráficos y los comentarios más relevantes para el estudio.

4.1 ACTIVIDADES

En las cuatro tareas evaluadas por los estudiantes el número más alto de respuestas se sitúa en la franja “muy bien”, aunque con diferentes porcentajes: 75 % en la tarea de *Youtube*, 60 % en la tarea de formación de grupos, 55 % en la tarea de contexto, y 48 % en la tarea final. Aclaremos que la actividad de formación de grupos no se realizó en las clases de modalidad

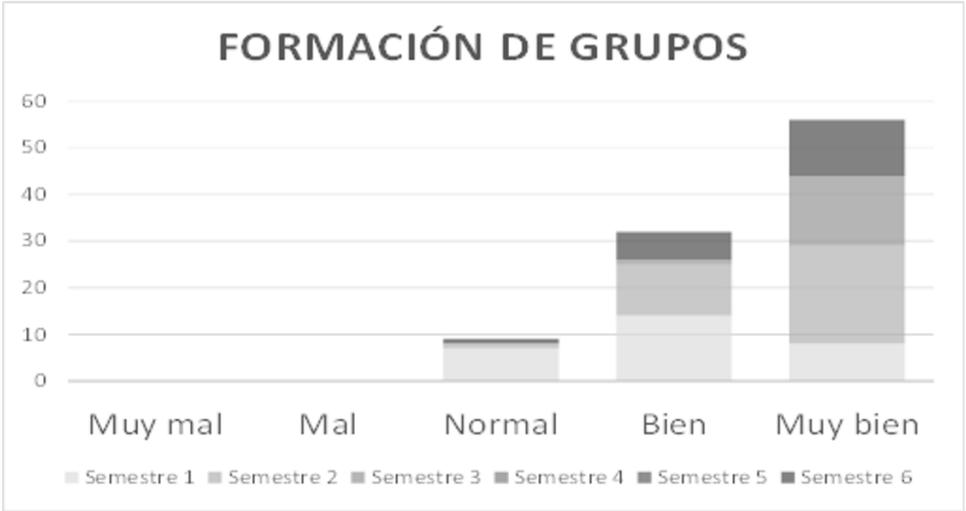


Figura 2. *Formación de grupos*

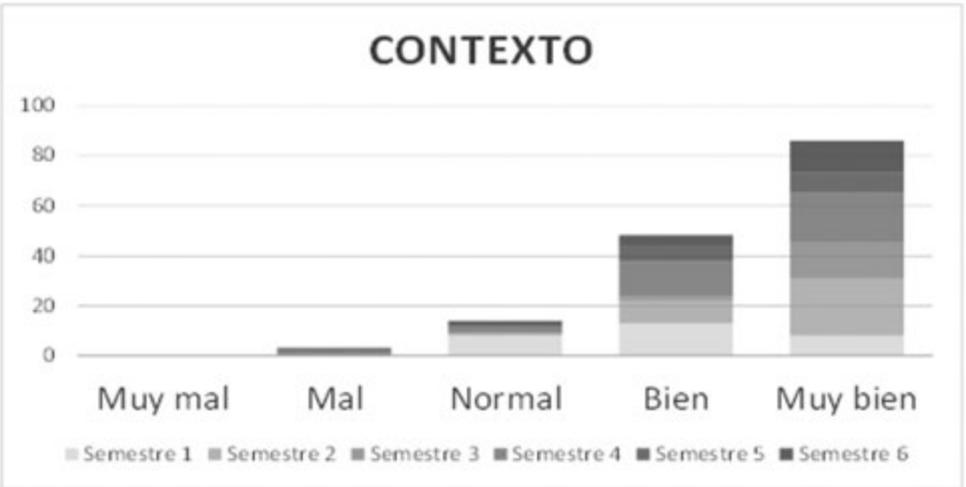


Figura 3. *Contexto*

virtual, por lo que los resultados muestran las cifras de los cuatro semestres restantes.

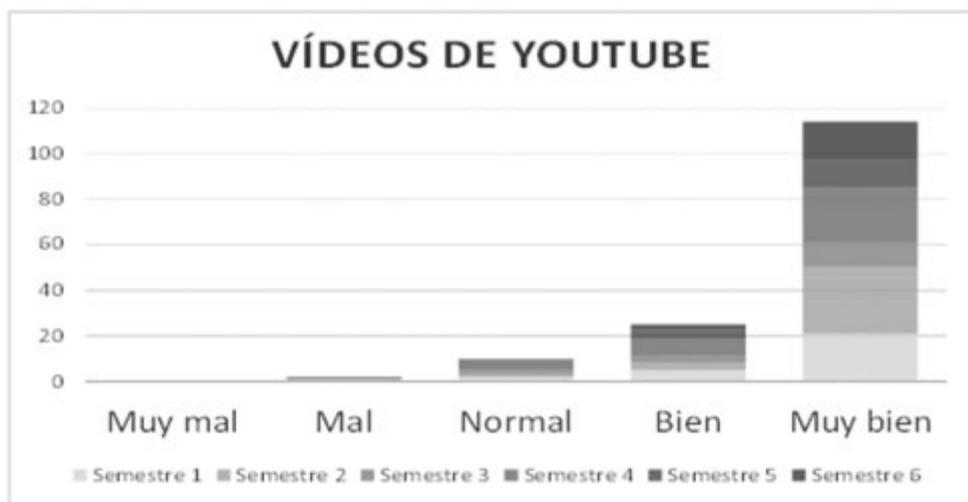


Figura 4. *Videos de Youtube*

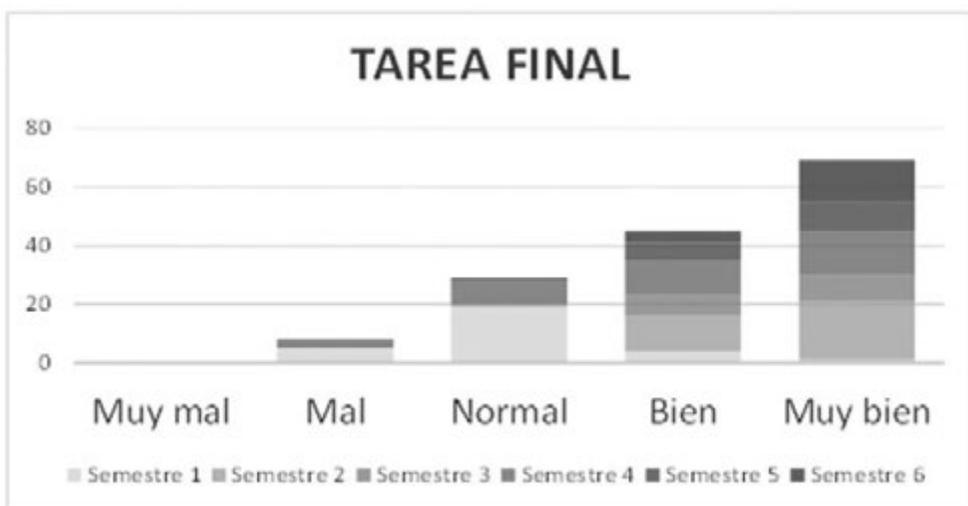


Figura 5. *Tarea final*

En general, el número de respuestas en las franjas positivas es mayor en los Semestres 2, 3, 5 y 6, muy probablemente motivado por el cambio de estructura de la tarea final, que pasó a realizarse en clase desde el Semestre 2 después de los bajos resultados y los comentarios negativos de los estudiantes al respecto, así como por la vuelta a las clases presenciales, ya que en el Semestre 4 la clase se desarrolló completamente en *Zoom* y provocó diversos problemas técnicos y rela-

cionales. Destaca especialmente el alto número de respuestas positivas en la tarea de *Youtube* incluso en el Semestre 1; de hecho, en este semestre, es la única pregunta donde el número de respuestas en la franja “muy bien” es más alto, lo cual pone de manifiesto la importancia de incluir elementos de aprendizaje informal dentro del aprendizaje formal (Cassany, 2022). En cuanto a los comentarios de los estudiantes, los temas más mencionados fueron la dificultad de realizar

la tarea final fuera de clase en el Semestre 1, el interés y la apreciación por el uso de material real a pesar de su dificultad (vídeo de *Youtube*), la utilidad y diversión de la herramienta *Kaboot*, y la buena oportunidad de socialización en la actividad de formación de grupos.

4.2 ESTRUCTURA

En las preguntas de este apartado, de nuevo encontramos el mayor número de respuestas en la opción “muy bien” y gran parte del resto de las selecciones en la opción “bien”, aunque con algunas variaciones. La pregunta mejor puntuada fue la del aprendizaje a través de diferentes fuentes, con un porcentaje de 65 %, lo que nos indica que el alumnado japonés recibió y valoró positivamente que el aprendizaje no se produjera solo a través de la docente o de un libro de texto. La segunda pregunta mejor valorada fue la de progresión, con un 62 % en la opción “muy bien”, mostrando que pautar la clase en pequeñas etapas progresivas fue bien aceptado. La pregunta sobre la recepción de insignias de forma privada obtuvo un 54 % de respuestas “muy bien”, lo que indica que este sistema de retroalimentación también tuvo buena acogida. La pregunta sobre participar en la his-

toria arrojó un porcentaje más ajustado entre las opciones “muy bien” y “bien”, 52 % y 41 % respectivamente, debido a su dificultad, según los comentarios de los estudiantes. Los temas más mencionados en los comentarios fueron el agrado y la utilidad de los materiales en la pregunta sobre aprendizaje de diferentes fuentes, la utilidad, pero más necesidad de práctica en la pregunta sobre la progresión, utilidad pero dificultad en la pregunta sobre participar en la historia, y la motivación positiva en la pregunta sobre las insignias aunque deseable que tuviera relación con la nota, en el Semestre 1. En esta última pregunta, también se produjo confusión y falta de comprensión de este sistema en el Semestre 4, cuando las clases se impartieron de forma virtual.

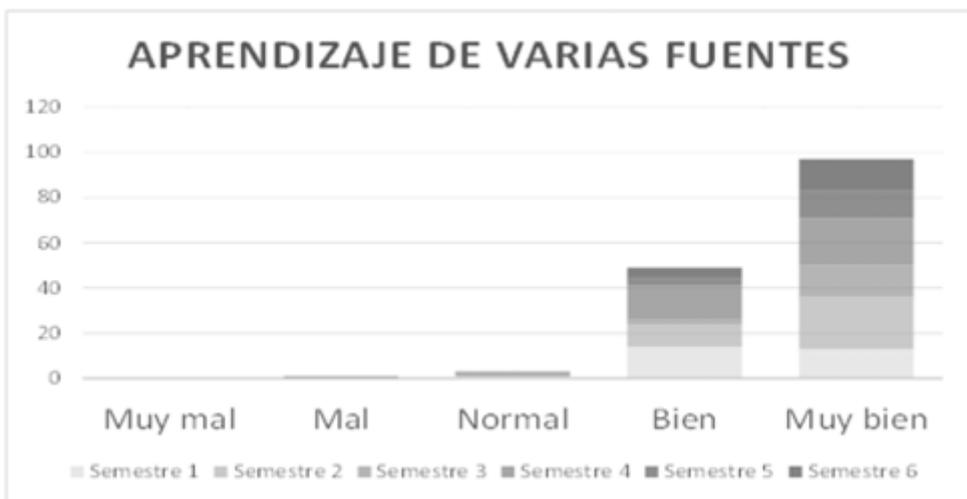


Figura 6. *Aprendizaje de varias fuentes*

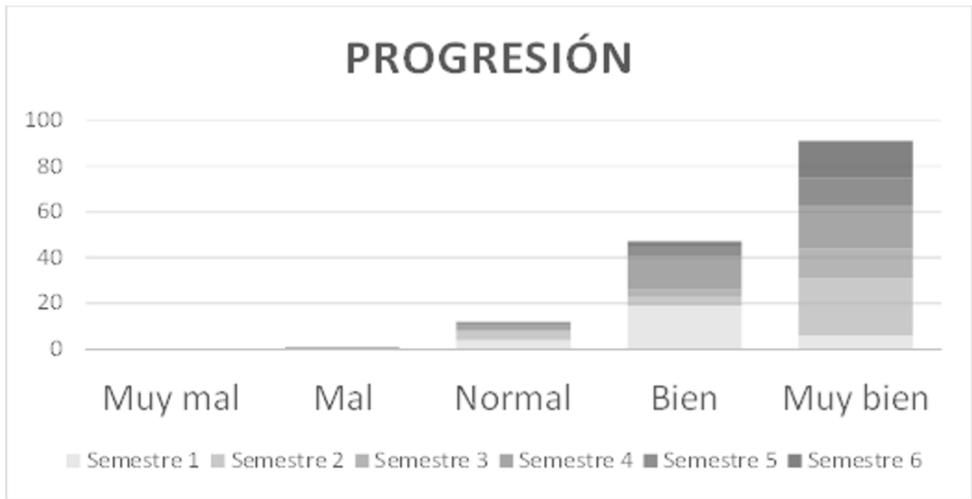


Figura 7. *Progresión*

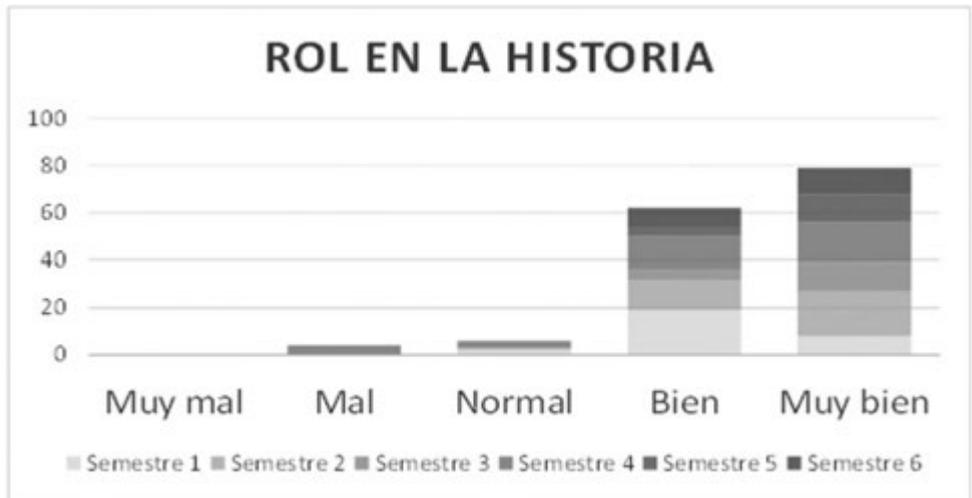


Figura 8. *Rol en la historia*

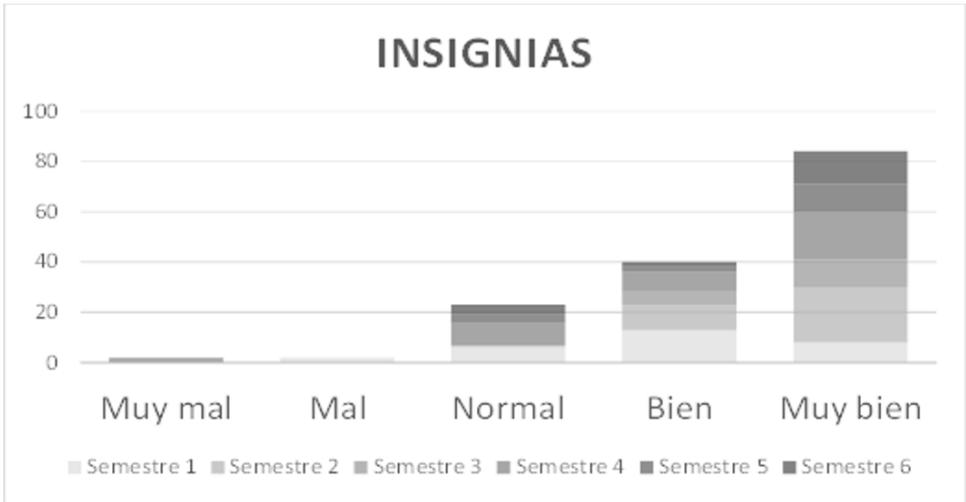


Figura 9. *Insignias*

4.3 RELACIONES

En este apartado, la pregunta que buscaba saber su opinión sobre el concepto de trabajar en grupos obtuvo un 64 % de respuestas “muy bien”, por lo que entendemos que fue valorado de forma positiva. Sin embargo, en la pregunta sobre su satisfacción en el trabajo en grupos de ese semestre, el porcentaje de la franja “muy bien” desciende hasta un 48 %, aumentando el de “bien”: 38 %. Es decir, el concepto de trabajo

en grupo y la realidad de la puesta en práctica del mismo difirieron, según los comentarios de los estudiantes, debido a diferentes factores que consideramos muy lógicos, por otra parte: afinidad con los compañeros, reparto del trabajo, diversos niveles de motivación, etc.

El componente relacional es ciertamente uno de los más complicados de equilibrar, por lo que pensamos que fue un acierto cambiar el plan de clase para poder realizar la tarea final en el aula, ya que de esa forma pudimos supervisar e

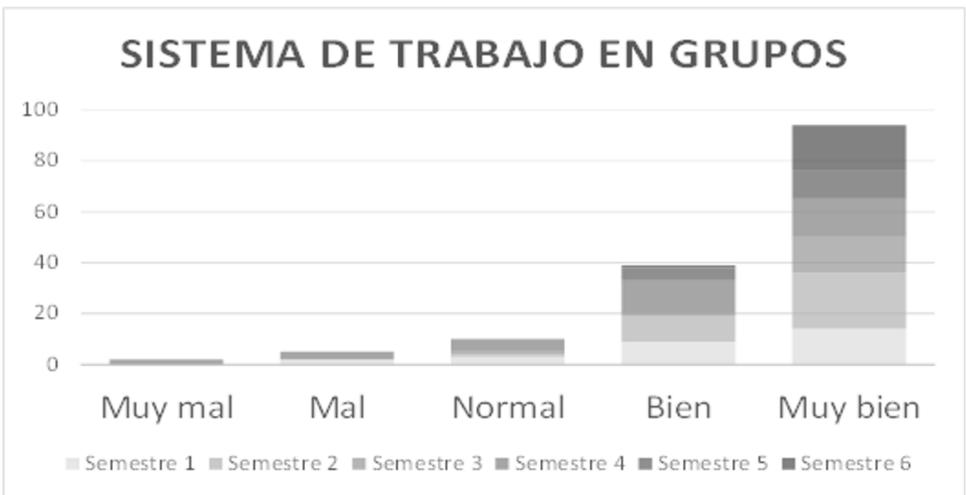


Figura 10. *Sistema de trabajo en grupos*

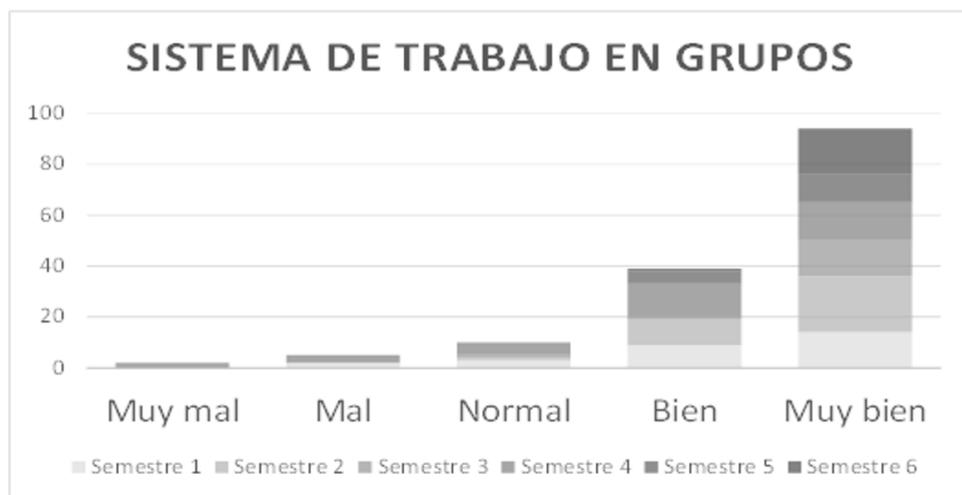


Figura 11. Realidad de trabajo de grupo

intervenir en los grupos cuando fue necesario. Los temas más mencionados en los comentarios fueron la dificultad de realizar la tarea final en grupo en el Semestre 1, así como la dificultad de las clases virtuales y los desequilibrios de nivel y esfuerzo en el trabajo de grupo en el Semestre 4. En el resto de los semestres, los comentarios fueron positivos hacia el trabajo de grupo.

El porcentaje en la pregunta que pedía su opinión sobre el cumplimiento de los objetivos del curso fue de 50 % en la franja “muy bien”. Puesto que los estudiantes apenas habían escrito comentarios, les preguntamos directamente y la respuesta fue que no creían haber memorizado todo el contenido del curso y creían que debían estudiar más. Puesto que el objetivo no era la total memorización del contenido, toma-

4.4. OBJETIVOS Y OPINIÓN DEL CURSO

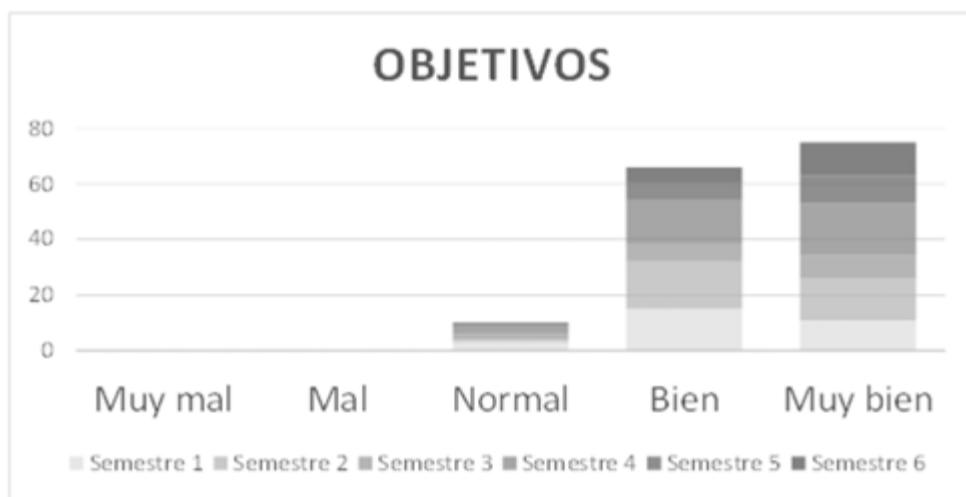


Figura 12. Cumplimiento de objetivos

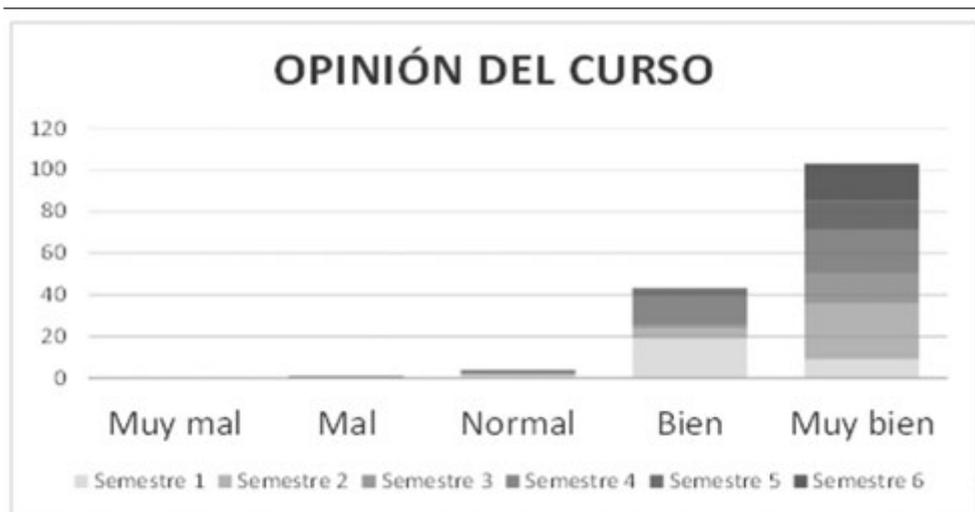


Figura 13. *Opinión del curso*

mos buena nota de este error de comunicación para subsanarlo en los siguientes semestres. En cuanto a la pregunta sobre su opinión general del curso, un 69 % eligió la opción “muy bien”, por lo que consideramos que, aun con muchos puntos que mejorar, esta primera aproximación a un curso gamificado tuvo buena acogida.

Los temas más mencionados en los comentarios fueron el aprendizaje realizado y la utilidad de la clase, pero la necesidad de más tiempo para completar todas las tareas, en la pregunta sobre los objetivos, y el interés, la novedad, la diversión y el aprendizaje, a pesar de las dificultades temáticas, temporales y logísticas, especialmente en los Semestres 1 y 4, en la pregunta sobre su opinión del curso.

4.5 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

El contexto de algunos semestres tiene características únicas, de modo que vamos a centrarnos, primero, en estas diferencias. En el Semestre 1 no conocíamos a la mayoría de los estudiantes, puesto que apenas habíamos empezado a trabajar en ese centro educativo mientras que en los otros semestres ya habíamos tenido clase con ellos durante 1 año, como mínimo. Por lo tanto, es posible que el factor afectivo pudiera haber influido en los resultados del cuestionario de

los semestres posteriores, y al mismo tiempo, fue también más fácil para la docente anticipar y resolver problemas, ya que conocía bien el carácter y el nivel de los estudiantes. Otro de los puntos en los que difieren es que el nivel de los estudiantes de los otros semestres fue más homogéneo, con la excepción de un pequeño grupo de estudiantes que había realizado estancias en el extranjero. Entre los Semestres 2 y 3 hay una única diferencia de contexto: el número de estudiantes, que fue de aproximadamente la mitad en el último semestre, lo que obligó a realizar algunos cambios en la estructura de la clase, como por ejemplo trabajar en parejas, en lugar de en grupos de tres. El contexto de los semestres 3, 5 y 6 es semejante tanto en el número de estudiantes (entre 9 y 16), como en sus características (clases predominantemente presenciales), mientras que en el Semestre 4, además de un gran número de estudiantes, 38, se añadió la modalidad de enseñanza en línea debido a la pandemia.

En cuanto a la observación en el Semestre 1, podemos destacar el alto grado de implicación en todas las tareas hasta conseguir su finalización, con especial énfasis en herramientas como *Kaboot* en la sesión de repaso del curso o el vídeo de los *youtuber* para la tarea de léxico. En este semestre la tarea final se completó fuera del

horario de clase, por lo que solo pudimos constatar que muchos grupos grabaron su parte por separado y luego las unieron en un vídeo, lo cual se alejaba del objetivo de interacción que pretendíamos alcanzar.

Establecimos tres tipologías en esta clase, que pasamos a explicar a continuación. La primera fue el nivel, que dividió a la clase en tres grupos: un grupo con nivel avanzado que se encontraba muy cómodo y pudo centrarse en aspectos específicos del curso como el acento o la entonación y que solía terminar las tareas con rapidez debido a su buena comprensión. Un segundo grupo con niveles intermedios que necesito todo el tiempo disponible para cada tarea y que no pudo centrarse tanto en los aspectos específicos del curso. Y finalmente, un tercer grupo de niveles más básicos que mostró bastante ansiedad especialmente en las tareas de comprensión auditiva y solo pudo centrarse en elementos básicos del idioma, como la gramática y el léxico. Normalmente necesitaron más tiempo del asignado para completar la tarea.

La segunda fue el esfuerzo. Independientemente del nivel, había estudiantes que mostraron un gran esfuerzo y motivación para realizar las tareas correctamente, incluso buscando información adicional, mientras que otros se limitaron a leer información que parecían haber copiado de internet, lo cual se reflejó acordemente en la nota del curso. Por supuesto, también hubo niveles intermedios en esta categoría.

La tercera fue el carácter. De nuevo, independientemente de las dos categorías anteriores, encontramos un pequeño grupo de estudiantes, incluso de niveles intermedios-bajos, con un carácter abierto y extrovertido que no tuvieron problemas en hablar en público y mostrar expresividad, mientras que la gran mayoría tuvo bastantes más reticencias especialmente a la hora de grabar los vídeos o presentar su conversación frente a otras personas.

De la misma manera, nos gustaría resaltar que, aunque la introducción de nuevas metodologías puede causar confusión al principio, una vez que entendió el proceso y se acostumbró a

él, el alumnado japonés de este proyecto realizó las tareas con interés y eficacia. En el Semestre 2, habíamos introducido dos cambios: la herramienta *Kaboot* para la actividad de contexto y la realización de la tarea final en clase. La citada herramienta consiguió niveles altísimos de implicación e interacción haciendo, además, que la relación entre los estudiantes se fortaleciera, ya que tenían que consensuar sus respuestas antes de enviarlas. En cuanto a la tarea final, realizarla en clase nos dio la oportunidad de supervisar, interactuar e intervenir ayudando a los grupos que tenían problemas de relaciones o de inspiración. En lo que se refiere al cambio de formato, presentar en clase la conversación basada en su rol, causó confusión al principio, especialmente al grabar el vídeo y tener que colocarse en orden, pero después de dos o tres semanas lo pudieron realizar sin ningún problema. Asimismo, notamos que, incluso los estudiantes que tendían a hacer el mínimo esfuerzo, trataron de hacerlo mejor, sin duda, forzados por la presentación ante la clase, en contraposición con el semestre anterior, donde únicamente la profesora y sus compañeros de grupo veían su actuación. De la misma forma, aunque se mantuvieron las categorías expuestas en el Semestre 1, como ya hemos mencionado, en este grupo el nivel de español era más homogéneo y las diferencias no fueron tan pronunciadas.

En el Semestre 3 ya habíamos señalado que la única diferencia con el Semestre 2 fue una menor cantidad de alumnos, lo cual derivó en una gran mejoría en la dinámica de relaciones. No en vano, cuantos menos estudiantes hay, más fácil resulta la comunicación y también significa que hay menos personas con las que ponerse de acuerdo en las agrupaciones, por lo que creemos que contribuyó a una mejora del ambiente general de la clase.

En el Semestre 4 las clases tuvieron que hacerse en modo virtual, lo cual influyó de forma muy negativa en el curso, especialmente en el plano relacional, ya que parece que algunos estudiantes trabajaron mucho y otros, bastante menos. Además, debido a esta situación espe-

cial, habíamos decidido aceptar a todos los estudiantes que deseaban venir a ese curso, que eran 38, lo cual también influyó notablemente en el discurrir de la clase. Lo más destacable fue la dificultad para llevar a cabo una clase basada en dinámicas de grupo donde no había supervisión continua por parte de la profesora y donde los problemas técnicos supusieron un gran lastre para la comunicación. De la misma forma, al cambiar de modalidad, tuvimos que modificar el formato de algunas actividades y añadir nuevas herramientas, como los documentos Google, para que los estudiantes pudieran comunicarse y escribir en un documento común. En conclusión, en este semestre observamos un descenso notable en la satisfacción de los estudiantes, así como en la calidad del curso y en el resultado de las tareas finales.

En cuanto a los Semestres 5 y 6, ya hemos comentado su similitud con el Semestre 3, por lo que solo destacaremos la mejora en el plano relacional, creemos que motivado por la vuelta a las clases presenciales, lo que pone de manifiesto la importancia de esta modalidad en el presente proyecto basado en dinámicas de grupo.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este proyecto era comprobar la efectividad de la gamificación para resolver o mejorar algunos problemas que habíamos observado en nuestras clases, así como la recepción y aceptación por parte de los estudiantes de dicha metodología. En lo que se refiere a la resolución de problemas, constatamos que los elementos de gamificación que habíamos incorporado a nuestra clase nos habían ayudado a alcanzar los objetivos que nos proponíamos, como por ejemplo, una narrativa que consiguió dotar a la clase de un objetivo concreto y que sirvió a su vez como nexo de unión entre todas las actividades, haciéndolas, por tanto, más significativas. De la misma forma, en el apartado relacional, se observó una mejor interacción entre los estudiantes con actividades que los agrupaban al azar, así como encomendándoles tareas que debían completar en grupo. Ello

se tradujo en una gran mejora en la implicación de los estudiantes en todas las actividades de la clase y en un aumento de emociones (curiosidad, sorpresa) especialmente en las partes de introducción de la narrativa. Asimismo, los materiales escogidos para poner en práctica esta metodología fueron valorados muy positivamente por los estudiantes, tanto por su autenticidad (el vídeo de los *youtubers*), como por su diversión (la herramienta *Kaboot*).

Continuando con la reacción de los estudiantes a esta nueva metodología, los resultados del cuestionario mostraron que la franja “muy bien” fue la más seleccionada en todas las preguntas, acompañada generalmente de comentarios positivos, aunque también de dificultades y sugerencias para mejorar la clase. Estas últimas fueron de gran ayuda para detectar problemas y poder solventarlos, entre los que destacamos especialmente los obstáculos que los estudiantes estaban encontrando para realizar la tarea final fuera de clase en el Semestre 1 o los problemas relacionales que surgieron en el Semestre 4. Esto nos permitió efectuar los cambios necesarios y comprobar su acierto en los siguientes semestres, donde los resultados mejoraron considerablemente. De esta manera, por todo lo mencionado anteriormente, consideramos que podemos responder de forma positiva a las dos preguntas de investigación y certificamos que el uso de elementos de juego logró mejorar o resolver los problemas que habíamos encontrado en nuestra clase obteniendo, al mismo tiempo, una valoración muy positiva por parte de los estudiantes.

En cuanto a los puntos a mejorar, uno de los más importantes es el componente relacional, ya que, como establecimos en la observación participante, las diferencias de nivel, esfuerzo y especialmente, modalidad, ocasionaron desequilibrios en el trabajo de grupo. Recomendamos impartir las clases en modo presencial preferentemente y buscar maneras de adaptar las actividades a una mayor variedad de niveles para que los estudiantes en las etapas más básicas del idioma no se sientan excluidos.

Además de dar respuesta a las preguntas de

investigación, se extrajeron dos conclusiones muy valiosas en este estudio. La primera es la importancia de conocer en profundidad el contexto de los estudiantes para entender qué tipo de tareas asignar y cómo gestionar el tiempo de clase. Como recomendación general y teniendo en cuenta lo ocupados que suelen estar los estudiantes universitarios japoneses, pensamos que es más adecuado no asignar tareas, especialmente colaborativas, fuera del tiempo de clase. Como ventaja adicional, si todas las tareas se realizan en clase, el docente tendrá la oportunidad de observar el proceso y realizar los cambios necesarios. La segunda conclusión pone en valor la importancia de las opiniones de los estudiantes para crear tanto el contenido como la forma de la clase. Como ya hemos mencionado anteriormente, creemos que las clases se diseñan para los estudiantes, por lo cual, sus opiniones y comentarios proporcionan una fuente muy valiosa de conocimiento que, de otra forma, los docentes quizás no habríamos apreciado, por lo que recomendamos realizar cuestionarios de calidad en cada semestre y mantener una comunicación lo más fluida posible con ellos.

Para terminar, nos gustaría aclarar que no es nuestra intención presentar esta metodología como superior a otras, sino simplemente ofrecer una alternativa más para que los docentes puedan añadir a sus clases los elementos que estimen convenientes. Por nuestra parte, en base al buen resultado obtenido, seguiremos trabajando con elementos de juegos para seguir creando y construyendo con nuestros estudiantes.

BEATRIZ PRIETO MUÑOZ
 Universidad de la Prefectura de Aichi, Japón
gaigobe@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEJALDRE BIEL, L. Y GARCÍA JIMÉNEZ, A. M. (2015). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español*. Adaptación del taller: Y tú, ¿gamificas? Impartido por M. Hidalgo Gallardo y A. García Jiménez en III Jornadas de formación de profesores de ELE en Hong Kong.
- BALLARINI, F. (2015). *REC: Por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CASSANY, D. (2022). Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales. *Cuadernos CANELA*, 33, 5-23.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza*. Madrid: MEC-ANAYA-Instituto Cervantes.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- CORDERO, C. (2018). *Gamificación en el aula*. [MOOC]. http://enlinea.intef.es/courses/course-v1:MOOCINTEF+GamificaMooc+2018_ED2/about.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Fluir (Flow), Una filosofía de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- DÍAZ AYUGA, J. M. Y POMATA GARCÍA, J. A. (2017). TIC y gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera: situación y líneas de actuación para las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA*, 28, 79-101.
- FUJII, C. (1993). El sistema educativo actual del Japón. *Revista de relaciones internacionales* 2 (4). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1997>
- GARCÍA ÁLVAREZ, A. (2021). Proyecto ludificado para la enseñanza ELE en el aula universitaria japonesa. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (33).
- GROOS, K. (1902). *The play of animals*. Nueva York: Appleton.
- HERRERA, F. J. (2017A). *Planificar y gestionar con dinámicas de juego el aula de segundas lenguas*. [Curso del Instituto Cervantes].
- HERRERA, F. J. (2017B). Gamificar el aula de español. *L de Lengua* 02. <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>.

-
- HUIZINGA, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- HUNTER, J. (2011). *Teaching with the World Peace Game*. https://www.ted.com/talks/john_hunter_on_the_world_peace_game?language=en.
- J EDUCACIÓN (2012). *Sistema educativo de Japón*. <http://www.clair.or.jp/tagengorev/es/j/index.html>.
- JOHNSON, L., BECKER, S., ESTRADA, V. & FREEMAN, A. (2014). *NMC horizon report: 2014 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium
- KAPLÚN, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial Caminos.
- KELLY, C. (1993). The hidden role of the university. En P. Wadden, *A handbook for teaching English at Japanese universities and colleges* (pp. 172-193). Nueva York: Oxford University Press.
- LEE, J. J. Y HAMMER, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- MARTÍNEZ, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- MICHAEL, D. Y CHEN, S. (2006). *Serious games. Games that educate, train and inform*. Boston: Thomson Course Technology.
- MORA, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Catálogo de voces hispánicas*. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/.
- PIAGET, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PRIETO MARTÍN, P. (2013). *Aplicación de la ludificación a la enseñanza presencial del español en un contexto universitario japonés*. [Tesis de maestría]. Universidad de Alcalá.
- PRIETO MUÑOZ, B. (2020). *Gamificación en la clase de español como lengua extranjera en un contexto universitario japonés*. [Tesis de maestría]. UNED.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- VYGOTSKI, L. S. (2004). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- WERBACH, K. Y HUNTER D. (2013). *Gamificación, revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid: Pearson.



Foto de Edimburgo Adobe Stock

**FRASEOLOGÍA, VARIEDADES DIATÓPICAS Y
TRADUCCIÓN EN LA CLASE DE ELE
EN ARGENTINA**

BIODATA

Romina Rivarola nació en Córdoba, en Argentina, pero vive hace más de 20 años en la provincia de Entre Ríos. Es profesora de inglés y traductora pública del mismo idioma. Tiene un máster en Traducción Institucional por la Universidad de Alicante y un doctorado en Traductología, Traducción Profesional y Audiovisual por la misma universidad. Hasta 2022 se desempeñó como directora del programa Castellano como Lengua Extranjera en la Universidad Adventista del Plata en Entre Ríos y en la actualidad es docente en la carrera de Traductorado Público de Inglés en esa misma institución.

.....

**I. ESPAÑOL COMO PRIMERA LENGUA,
SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA
EN ARGENTINA**

En los últimos años, Argentina se ha convertido en uno de los destinos elegidos para aprender español para extranjeros, con los beneficios que esto genera en el reconocimiento de la enseñanza y la economía argentina (Suárez Salvia, 2011, pp. 211-212). Estos datos nos llevan a preguntarnos qué tipo de lengua y variedad hablan y aprenden y usan esos hablantes en el mundo. Para poder responder esos interrogantes es necesario determinar a qué nos referimos con primera lengua, segunda lengua o lengua extranjera, tarea que no es fácil ni está exenta de controversias.

A los fines de este trabajo, vamos a dejar de lado las pugnas definitorias y utilizaremos los términos más difundidos: español como lengua materna, español como segunda lengua y español como lengua extranjera. El español como

lengua materna es la lengua propia de los hablantes nativos de un determinado idioma; es la lengua que aprenden en la infancia y que suele aprenderse dentro del contexto de una variedad diatópica determinada. El español como segunda lengua podría definirse como “lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz [...] Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos” (Muñoz, 2002, pp. 112-113). Finalmente, el español como lengua extranjera, o simplemente ELE, es el concepto más empleado por los docentes, los productores de materiales y especialistas en la enseñanza del español a hablantes nativos de otras lenguas. La definición más difundida explica que se trata del español que se aprende en un contexto donde no hay una mayoría de hablantes de esa lengua. Andión (2013, p. 161) considera que la lengua extranjera es la que se enseña y se aprende en un entorno donde no es lengua de comunicación.

Bein (2015, pp. 19-20; 2011) afirma que las lenguas extranjeras se enseñaron en Argentina desde de la época de la Independencia o antes, tal vez. Las olas inmigratorias que poblaron el país hicieron necesaria la creación de escuelas de idiomas para conservar las lenguas de origen dentro de las comunidades de inmigrantes o para que estos aprendieran el idioma del país. La situación actual de la enseñanza de idiomas es el resultado de la historia social, económica, poblacional y política del territorio argentino.

I.1. POBLACIONES DE ARGENTINA

Según los datos demográficos de Argentina obtenidos a partir del censo poblacional en 2010, la población total era de 40.117.096 habitantes. De ese total, se contabilizaron 1.805.957 habitantes nacidos en el extranjero, la mayoría provenientes de países limítrofes y de Perú, seguidos por europeos, asiáticos, africanos y una

minoría de Oceanía. Sin embargo, estos datos demográficos muestran solo una parte de la realidad lingüística en el país.

Por un lado, no todos los habitantes extranjeros necesitan aprender español y, por otro, un gran número de estudiantes extranjeros ingresan al país con visas de turista, por lo que esos datos se contabilizan dentro de la actividad turística internacional sin relación con los datos poblacionales y migratorios generales. No obstante, diversas fuentes estadísticas y demográficas dejan en claro que existe algún tipo de representación extranjera en todos los niveles educativos y que la enseñanza de español como lengua de comunicación adquiere una relevancia especial en la región.

El censo de 2010 contabilizó 955.032 habitantes que se reconocen indígenas o descendientes de pueblos indígenas y originarios. Sartori y Bengochea (2015, p. 15) consideran que esta información, si bien es útil para tener un panorama de la distribución de los pueblos originarios y un posible mapa lingüístico, en realidad no permite inferir la cantidad de hablantes de las lenguas aborígenes porque puede haber habitantes que se perciben descendientes de pueblos originarios, pero que no hablan sus lenguas. Por otro lado, en Argentina existen hablantes de guaraní y de quichua santiagueño que no se consideran ni étnica ni culturalmente indígenas, aunque las lenguas que hablan sí sean originarias.

1.2. EL CONTACTO CON BRASIL

La República Federativa de Brasil, limita al este con Argentina y, por lo tanto, tiene contacto estrecho con las provincias de Corrientes y Misiones. Además, el límite fluvial entre Argentina y Brasil lo determinan los ríos Paraná e Iguazú que son dos canales muy utilizados para el comercio y el traslado de habitantes de un país al otro. Este contacto estrecho con un país no hispanohablante ha dado como resultado una variedad lingüística, o dialecto de contacto, que se denomina comúnmente como *portuñol*. El *portuñol* es una variedad muy frecuente entre

los trabajadores que se desplazan de un país al otro para trabajar en las plantaciones de yerba mate, madera y en el cultivo de arroz y soja.

Además del *portuñol*, en esta zona de frontera se da otro fenómeno lingüístico entre los inmigrantes alemanes radicados en el sur de Brasil y los inmigrantes alemanes (y rusos y polacos) radicados en Misiones. Así, el alemán-brasileño entra en contacto con el alemán-argentino, el *portuñol* y el guaraní que hablan las comunidades asentadas en las inmediaciones de Posadas, El Soberbio y Oberá, entre otras ciudades misioneras (Sturza, 2019, pp. 109-110). Sturza explica que las familias brasileñas que cruzan a Argentina mantienen el portugués como lengua familiar, utilizan el español para actividades formales y el *portuñol* es la lengua intermedia más difundida en esa zona litoraleña.

2. ¿QUÉ IDIOMA ENSEÑAR? EL IDIOMA OFICIAL Y LAS LENGUAS EXTRANJERAS

En primer lugar, Bein (2011a, pp. 57-69) explica que los gobiernos no siempre ejercen la política lingüística de un país ni regulan el uso público de las lenguas a través de documentos legales. Cuando el territorio argentino dependía administrativamente de la corona de España, el Estado se oponía al uso de las lenguas indígenas. En 1770, Carlos III ordenó la castellanización absoluta y la eliminación de las lenguas indígenas a través de la Real Cédula de Aranjuez y se da por sentado que el idioma que se hablará en las colonias es el castellano o español.

No obstante, resulta importante destacar que después de la Declaración de Independencia, ninguna de las siete constituciones nacionales menciona la oficialidad del español como lengua nacional. Diversas leyes hablan sobre el idioma oficial o lengua nacional, pero ninguna aclara cuál es ese idioma y únicamente el decreto 933, que se refiere a las condiciones del doblaje de los medios audiovisuales, habla sobre el castellano neutro, lo que abre otra puerta de debate sobre la neutralidad de la lengua. Arrossi (2015, p. 3) indica que más allá de las definiciones sobre

cuál es el idioma oficial, en Argentina se usa mayormente el castellano, pero también se habla guaraní, mapudungun, quechua, aymara, wichí y qom (dentro de las lenguas de los pueblos originarios). También se encuentran comunidades en todo el país que hablan las lenguas de la inmigración, como el alemán, el árabe, el armenio, el chino, el coreano, el francés, el idish, el inglés, el italiano, el japonés y el portugués, y algunas lenguas africanas, por mencionar algunos ejemplos. En muchas de esas comunidades hay habitantes que no hablan español.

2.1. LA NORMATIVA LEGAL Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

En este contexto, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha encontrado su marco normativo junto a la enseñanza del idioma oficial. Las diversas leyes de educación han estipulado el conocimiento del idioma nacional que deben tener los maestros, cuáles son los criterios para preservar las pautas culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma y la necesidad de fortalecer la identidad cultural.

En lo que se refiere a la educación de nivel inicial, primaria y secundaria, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) establecen los criterios de contenido programático y los objetivos generales para la enseñanza del español y de las lenguas extranjeras (que en la mayoría de las escuelas es el inglés o el francés, aunque también se promueve la enseñanza del portugués en zonas de frontera). Los NAP buscan reconocer y valorar las lenguas y las variedades lingüísticas de las comunidades.

El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) ha buscado fortalecer las relaciones comerciales y culturales con Brasil y por eso se han promovido leyes en Argentina y Brasil para fomentar la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina. La Ley 26.468 establece la enseñanza obligatoria del portugués en Argentina, pero ha tenido un escaso cumplimiento en la mayoría del territorio nacional. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las

lenguas en Europa es el criterio más utilizado en el país para enseñar las lenguas extranjeras. A pesar de todas estas leyes, normas y marcos, todavía no existe en el país una pauta que indique claramente qué paradigma se debe usar para enseñar las lenguas extranjeras en el nivel inicial, primario y secundario.

2.2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO PRIMERA LENGUA EN ARGENTINA

Todas las propuestas curriculares de todos los niveles educativos incluyen alguna asignatura que busca sostener, fortalecer o mejorar el español de los hablantes nativos. En los primeros niveles educativos los contenidos se rigen por los NAP y el estado pone a disposición de los docentes material complementario para reforzar el aprendizaje de la escuela. A pesar de estos esfuerzos, se observa entre las comunidades de inmigrantes que hay niños (algunos nacidos en el país) que ingresan al nivel inicial sin hablar español. Es decir, son monolingües en su primer idioma y deben aprender una segunda lengua con los criterios pedagógicos pensados para hablantes nativos. Tampoco se tiene en cuenta que estos niños no cuentan con una red de apoyo en el hogar porque muchos padres tampoco hablan español y esto ha provocado un alto número de deserción escolar, especialmente entre las comunidades chinas y coreanas. Son muy pocos los miembros de esas comunidades que llegan a la universidad (Courtis, 2011, pp. 143-144).

2.3. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA EN ARGENTINA

Acuña (2011, p. 111-112) afirma que la enseñanza de ELE en Argentina goza de buena calidad de docentes y de propuestas curriculares y pedagógicas. No obstante, en muchas instituciones se aplican las propuestas pedagógicas de ELE a la enseñanza de español como lengua segunda a estudiantes aborígenes y migrantes. Courtis (2011, pp. 143-144) sostiene que el Estado argentino ha delegado la responsabilidad de la enseñanza

del español como lengua segunda para adultos migrantes en las colectividades de inmigrantes. Los procesos de aprendizaje se tornan solitarios y autogestionados, son lentos y dificultosos, y se abandona a los inmigrantes «a su propia suerte». Este proceso infructuoso de adquisición de la lengua repercute en todos los aspectos de la vida cotidiana donde se comparte el espacio común con hispanohablantes y no pueden ingresar a los espacios donde hablar español es una competencia necesaria. Este escenario es el resultado de la falta de diseño pedagógico que tenga en cuenta la especificidad de la lengua y la cultura del inmigrante, así como las situaciones particulares de un adulto que tiene responsabilidades laborales y familiares.

Ante esta situación es importante destacar el esfuerzo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para integrar a las minorías y extranjeros de tal manera que se atiendan sus necesidades particulares. Han desarrollado materiales para docentes, directivos y familias de hablantes de otras lenguas distintas a la del español a través del área Español Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI). Los recursos están disponibles en árabe, aymara, chino, coreano, francés, guaraní, inglés, Lengua de Señas Argentina (LSA), portugués, quechua y ruso.

2.4. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ARGENTINA

Un estudio del Observatorio de Comercio Internacional (Observatorio de Comercio Internacional de Buenos Aires, 2013, pp. 17 y 26) encontró una estrecha relación entre la enseñanza de ELE y el flujo de estudiantes de países no hispanohablantes que llegan a Buenos Aires. Algunos estudiantes buscan incorporar conocimientos del idioma a través del cursado de materias que les permitan sumar créditos en sus universidades de origen o estudian aquí otro tipo de carrera y refuerzan los conocimientos con cursos de español.

La mayor cantidad de estudiantes se concentra en las universidades e institutos de forma-

ción docente, pero la oferta también se encuentra en institutos privados de idiomas y en otras modalidades de enseñanza no formal, como las clases de ELE en los *hostels* de Buenos Aires. Esa diversidad educativa es indicio de que todavía no se cuenta con sistemas de regulación de la calidad e institucionalización de la enseñanza de español para extranjeros.

2.5. LAS VARIEDADES DIATÓPICAS Y SU ENSEÑANZA

Para Di Tullio (2013, p. 10) es importante que los profesores que enseñan Español como Lengua Extranjera conozcan muy bien su variedad diatópica, o «modalidad dialectal» para «combatir el prejuicio, totalmente erróneo, de que en una lengua internacional como el español es necesario promover un único estándar». La autora considera necesario estimular la realización de trabajos comparativos que enriquezcan el conocimiento, escaso en este momento, sobre las zonas de variación en el español. El docente no puede enseñar español si no conoce cuales son las variedades, qué rasgos fundamentales tienen y en qué comunidades se producen. Para esa autora, los profesores de español deberían tener conocimientos mínimos sobre la dialectología del español para realizar su tarea docente. La falta de estudios sistemáticos sobre el tema fomenta la promoción de formas lingüísticas de variedades que no coinciden con la lengua estándar de determinadas zonas. Esto se ve con mucha frecuencia en la incorporación de manuales de ELE de unidades fraseológicas distintas a la del habla donde los estudiantes aprenden español.

3. ELECCIÓN DEL MATERIAL PEDAGÓGICO

Tradicionalmente, el material didáctico que se ha utilizado en la enseñanza de español a extranjeros es de España, porque cuenta con una industria muy desarrollada para la generación de recursos didácticos para la enseñanza de las lenguas. No obstante, Moreno Fernández (2010, p.

113) reconoce que, en la práctica, el profesorado de los cursos para extranjeros en instituciones hispanohablantes trabaja sobre la base del español de su entorno, sobre todo porque la inmersión lingüística de los estudiantes se produce de manera natural dentro de la variedad que los rodea. En el caso de instituciones donde el español no es ni lengua primera, ni segunda, es frecuente encontrar que se trabaje con un modelo del español más cercano a su contexto. Por eso, el sistema estadounidense suele utilizar materiales de México y las universidades europeas no hispanohablantes prefieren un aprendizaje del español de España.

Para Moreno Fernández (2010, p. 115) los planes curriculares deberían tener un papel fundamental para determinar qué lugar deben ocupar las variedades diatópicas en la enseñanza del español. Eso significa tomar decisiones sobre los materiales didácticos para ver qué muestras del idioma se les acercará a los estudiantes y qué información se les dará sobre las variedades del español.

3.1. CERTIFICACIONES

Otro aspecto que tiene relevancia para muchos alumnos de ELE o lengua segunda es el de las certificaciones de nivel. Estos exámenes estandarizados son reconocidos por empresas, instituciones educativas y organismos oficiales como constancia del nivel de español que posee la persona que obtuvo determinada certificación.

En España están los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), que son títulos oficiales que otorga el Instituto Cervantes en Nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Estos diplomas acreditan determinados niveles de español, según el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas.

La Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, ha desarrollado su propia certificación de español y ofrece el Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como lengua extranjera (DUCLE). Este examen evalúa

la competencia lingüístico-comunicativa oral y escrita del español estándar en los niveles básico, intermedio y avanzado. La UNR también ofrece el Diploma Universitario de Competencia Académica en Lengua Española (DUCALE), cuya finalidad es certificar la competencia oral y escrita en español como lengua materna.

Otra certificación argentina es el CELU, o Certificado de Español: Lengua y Uso. Este certificado tiene validez internacional y tiene reconocimiento del Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de Argentina.

A pesar de la oferta de certificaciones de nivel disponibles, ninguno de los exámenes evalúa el dominio que tienen los candidatos de las variedades del país en donde se administran.

3.2. POLÍTICAS EDITORIALES

Los recursos disponibles para la enseñanza-aprendizaje del español están estrechamente relacionados con las políticas de las editoriales que generan los materiales. Moreno Fernández (2010, p. 116) explica que las editoriales se rigen por una política propia para el tratamiento de las variedades del español. El mercado editorial para la enseñanza español como lengua segunda y extranjera se encuentra liderado por España y Estados Unidos. Las editoriales estadounidenses se concentran únicamente en el mercado interno, por lo que el tratamiento de las variedades diatópicas está condicionado con la realidad sociolingüística y las necesidades educativas del país.

En España las editoriales generan materiales para satisfacer las necesidades de aprendizaje de estudiantes de países europeos no hispanohablantes, asiáticos y africanos. Además, la posibilidad económica es más amplia al ofrecer material para la enseñanza del español en Hispanoamérica. En Argentina se usan muchos métodos de España, aunque en los últimos años se comercializan producciones locales.

A modo de ejemplo, mencionamos el Maratón ELE, un curso intensivo de español para extranjeros desarrollado por EUDEBA. Este manual

tiene como particularidad la utilización del español rioplatense y contextualiza los contenidos principalmente dentro de Buenos Aires. El otro caso es la serie Horizonte ELE de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta serie de cuatro niveles busca promover el aprendizaje por medio del español rioplatense, pero atendiendo a las particularidades del español de Córdoba.

4. CONCLUSIÓN

Es evidente que se necesitan políticas estatales que permitan, a través de la normativa correspondiente, integrar las enseñanzas de las lenguas maternas, segundas y extranjeras, para que cada una ocupe el lugar que le corresponde y se cumplan los objetivos que posibiliten un aprendizaje del español competente. Esas integraciones deben corresponderse con las necesidades lingüísticas diversas de la población extranjera estable y migrante y también de la población nacional que no habla español. También se debería establecer una política lingüística que saque provecho del interés por aprender español y que permita generar materiales educativos adecuados que reflejen la variedad diatópica local.

ROMINA RIVAROLA
Universidad Adventista del Plata
romina.rivarola@uap.edu.ar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA, L. (2011). Español como lengua segunda y extranjera (ELSE): de la [decidia] iniciativa individual a la [todavía vacilante] política de Estado. En Lía Varela (Ed.). *Para una política del lenguaje en Argentina* (pp. 99-114). Eduntref.
- ANDIÓN, 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>.
- ARROSSI, F. (2015). Introducción. En R. Bien (Ed.). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes* (pp. 3-7). Linguasur.
- BEIN, R. (2011). La enseñanza de lenguas en la legislación y su puesta en práctica. En Lía Varela (Ed.). *Para una política del lenguaje en Argentina* (pp. 57-69). Eduntref.
- BEIN, R. (ED.). (2015). Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes. <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>.
- COURTIS, C. (2011). La Argentina como contexto inmigratorio: una mirada socio/etnolingüística. En Lía Varela (Ed.). *Para una política del lenguaje en Argentina* (pp. 137-155). Eduntref.
- DI TULLIO, Á. (2013). *El español de Argentina: estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba.
- MORENO-FERNANDEZ, F. (2010). *Variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- MUÑOZ, C. (2002). *Aprender idiomas*. Ediciones Paidós.
- OBSERVATORIO DE COMERCIO INTERNACIONAL DE BUENOS AIRES. (2013). *Estudiantes internacionales "quiénes son, de dónde vienen, qué hacen y qué opinan". Un diagnóstico en base a 587 alumnos encuestados*. https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/estudiantes_internacionales_2013_marzo.pdf.
- SARTORI, F. Y BENGOCHEA, N. (2015). Las lenguas de los pueblos originarios. En R. Bien (Ed.). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes* (pp. 15-18). Linguasur.

STURZA, E. R. (2019). Portuñol: la intercomprensión en una lengua de frontera. *Revista Iberoamericana De Educación*, 81(i), 97-113. <https://doi.org/10.35362/rie81i3568>.

SUÁREZ SALVIA, M. G. (2011). El español en la ONU. En Lía Varela (Ed.). *Para una política del lenguaje en Argentina* (pp. 211-216). Eduntref.



Foto de Edimburgo Adobe Stock

LA MUJER IDEAL. UN RECORRIDO POR LA HISTORIA DEL CANON DE BELLEZA FEMENINO.

EXPLOTACIÓN DE UN DOCUMENTAL NO-FICCIONAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA CLÁSICA EN CLASE DE ELE

1. EL CONTEXTO

El programa del segundo bienio del estudio de ELE en los institutos de bachillerato del Cantón de Tesino (Suiza) está focalizado en la enseñanza y en el aprendizaje de la literatura en lengua española desde sus orígenes hasta la actualidad. Sobre todo para los alumnos, los textos antecedentes al siglo XX pueden plantear varios desafíos, entre los cuales la desmotivación provocada por obstáculos de tipo lingüístico e histórico-social y el desinterés que se genera por percibir las obras clásicas como algo anticuado. Por esta razón, es importante reflexionar sobre cómo facilitar a los estudiantes la comprensión de los textos clásicos y crear puentes entre éstos y la realidad de aquéllos. Una de estas posibilidades es mediante la creación de recorridos didácticos que estén articulados alrededor de una temática que autores de diferentes épocas hayan tratado a lo largo de la Historia.

La secuencia didáctica¹ que presentamos se centra en el eje temático del retrato femenino y gravita en torno a un breve documental no-ficcional titulado *El canon de belleza*², que narra y describe la evolución del canon estético feme-

nino desde la Prehistoria hasta nuestros días. Tomando como base histórica el ideal femenino surgido en la Antigua Grecia, el documental hace hincapié en los criterios estéticos que se impusieron, sobre todo en España, desde el Siglo de Oro hasta finales del Siglo XX, comparándolos y contrastándolos entre ellos.

Lo que se plantea en esta propuesta es la explotación del documento audiovisual como trampolín para que los estudiantes se acerquen, de forma comparativa, a textos literarios en verso que van del siglo XIV al siglo XVII relacionados con el eje temático. Teniendo en cuenta el contenido del documental, se han elegido dos fragmentos del *Libro de Buen Amor* (“Condiciones que ha de tener la mujer para ser bella”, coplas 430-435, y “La serrana fea, Aldara, de Tablada”, coplas 1006-1020) del Arcipreste de Hita (Ruiz, J. (2012, pp. 104-105 y 186-188), y los poemas “Soneto XXIII” de Garcilaso de la Vega y “Mientras por competir con tu cabello” de Luis de Góngora.

2. MARCO TEÓRICO

Gracias a los avances en la investigación en didáctica de lenguas extranjeras reunidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001) (en adelante, MCER) y en los siguientes volúmenes complementarios de 2018 y 2021, la enseñanza y el aprendizaje de una L2 o una LS se estructuran a partir de objetivos comunicativos que sirven para realizar una tarea que tenga relevancia en la vida real para sus usuarios. Desde esta perspectiva, la lengua ya no es “materia objeto de estudio”, sino un “medio de comunicación” (Consejo de Europa, 2021, p. 37), gracias al cual los aprendientes emplean la lengua para lograr un fin comunicativo recurriendo a sus estrategias y capacidades. A pesar de que existen varios manuales de didáctica de ELE que aplican este tipo de metodología, son escasos los libros

¹ La secuencia didáctica fue presentada por primera vez durante el coloquio Contar la Historia, contar historias en la Literatura y el cine. Teorías y prácticas en la enseñanza-aprendizaje de ELE organizado por la profesora Victoria Béguelin-Argimón y que tuvo lugar en la Universidad de Lausana (Suiza) los días 6 y 7 septiembre 2019.

² <https://www.rtve.es/play/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-ciencia-tecnologia-10-12-09/646645/>

con un enfoque por tareas para la enseñanza-aprendizaje de la literatura en clase de ELE, y en particular de la literatura clásica.

2.1. EL MCER Y LOS ESTUDIOS LITERARIOS

Según el MCER, “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.” (Consejo de Europa, 2001, p. 60). Aunque el enfoque comunicativo basado en la realización de tareas sea una modalidad bastante consolidada en clase de ELE, el uso que se hace del estudio de la literatura queda a veces relegado a un tipo de modalidad didáctica más tradicional, según la cual el alumno puede acceder a los escritos únicamente mediante la intervención constante del profesor. En este sentido, la literatura se convierte en “materia objeto de estudio”, e implica que, por la constante mediación del docente entre aprendiz y texto literario, el alumno no tiene la posibilidad de movilizar sus estrategias y capacidades de aprendizaje para construir de manera autónoma su saber y su saber hacer. Esta tendencia parece verse confirmada por la escasez de manuales con enfoque orientado a la acción dedicados a la enseñanza-aprendizaje de la literatura ELE³. El gran número de contribuciones que van, por ejemplo, de trabajos de máster, pasando por propuestas publicadas en revistas de ELE, hasta secuencias didácticas divulgadas en páginas web especializadas parecen ser la consecuencia de esta penuria. Sin embargo, lo mismo no se puede decir para las contribuciones en torno a la literatura clásica.

2.2. OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA CLÁSICA EN CLASE DE ELE

No se trata aquí de analizar de manera pormenorizada las razones de dicha escasez; aun así, es

útil esbozar posibles obstáculos que explicarían en parte la dificultad de diseñar actividades con enfoque comunicativo aplicado a textos literarios clásicos.

Por una parte, puede jugar un rol el respeto que en algunos casos se tiene por la literatura debido a sus características estéticas, cuyo fin didáctico estaría relegado al mero hecho artístico. No obstante, según el MCER, el estudio de la literatura moviliza a la vez de manera holística diferentes facetas del aprendiz lector (Consejo de Europa, 2001, p. 60). Por otra parte, la diferencia lingüística y la distancia histórica y sociocultural pueden provocar desmotivación en los alumnos por considerar las obras clásicas como algo anticuado, alejado de su propia realidad e historia personal.

Una posible manera para obviar a las dificultades lingüísticas es recurrir a las versiones adaptadas al castellano moderno de textos clásicos. Puesto que la enseñanza-aprendizaje de la literatura de ELE en un contexto escolar no tiene fines filológicos, las adaptaciones permiten adentrarse en los textos sin perder la esencia de su contenido y forma. La mayor dificultad ya no será la lengua empleada por el autor, sino la comprensión y el sentido del texto en sí. Para ello, la aplicación del enfoque comunicativo por tareas en el estudio de la literatura clásica se hace posible. En cuanto a la dificultad sociohistórica, es importante que los estudiantes entiendan que la literatura expresa temas universales y atemporales: a lo largo de la historia, los escritores han abordado los mismos asuntos desde puntos de vista diferentes y según criterios formales característicos, plasmados por sus propias vivencias personales y el contexto sociocultural de la época que les tocó vivir. Teniendo en cuenta esta idea, al crear puentes, y no solo temáticos, entre el pasado y el presente, los alumnos entenderán que forman parte de una historia colectiva y les resultará más significativo adentrarse en realidades cronológicamente alejadas de sus propias vivencias personales. En este sentido, los documentales históricos pueden ser un valioso instrumento para crear puentes.

3 Entre otros, Giovanna et al. (2004) y Díaz López et al. (2012).

2.3. EL DOCUMENTAL NO-FICCIONAL EN LA CLASE DE ELE

Aunque en algunos casos “la visión de documentales desgraciadamente no suele despertar gran interés, tanto por su contenido lingüístico como por los argumentos tratados” (Brandimonte, 2003), estamos convencidos de que una selección razonada del documental según su contenido y en función de los objetivos que se quieren alcanzar puede ser una herramienta tan ventajosa en la clase de ELE como el uso de la cinematografía de ficción, con la que comparte varias ventajas, ya que

el documental tiene, al igual que el cine de ficción, un planteamiento, un nudo y un desenlace. También se vale de artificios no reales, como por ejemplo los efectos de sonido, para conseguir que el documental (...) cause un mayor impacto en el espectador, por lo que este género tiene mucho en común con el de ficción del que se nutre y se vale. (<https://www.viajarbuceando.com>)

Además de las consabidas ventajas que tiene el uso del cine en aula de L2, el documental puede ser un valioso instrumento didáctico por las siguientes razones:

- es educativo: presenta de forma objetiva la realidad o unos hechos determinados con una finalidad informativa y didáctica, e intenta exponer la realidad de forma objetiva; la credibilidad es clave en un documental;
- apela a las emociones: conmueve a los espectadores haciéndoles empatizar con los protagonistas de la historia;
- es comprometido: vehicula un mensaje para inspirar al espectador al cambio y al movimiento, ya sea social o interior;
- moviliza el conocimiento: a partir de datos científicos, presenta, explora y analiza las causas y consecuencias del suceso planteado, todas las partes involucradas, y los temas secundarios relacionados.⁴

⁴ Adaptado de <https://www.viajarbuceando.com>.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, presentamos a continuación una posible explotación del documental *El canon de belleza femenino* para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura clásica en la clase de ELE.

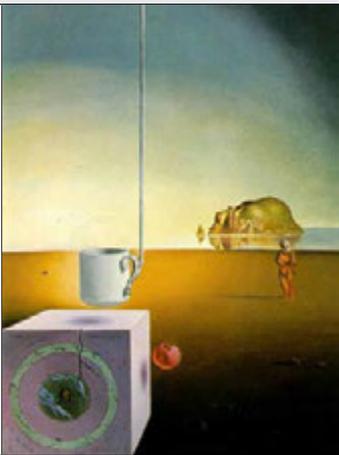
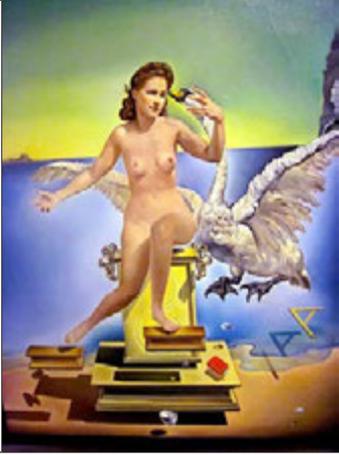
3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Las actividades de la secuencia didáctica están estructuradas de manera que los estudiantes se conviertan en los protagonistas de su propio aprendizaje y en las que tendrán que movilizar todas las actividades comunicativas de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación) para llevar a cabo individualmente, en parejas, en pequeños grupos o en grupo clase diferentes tareas. Además de las actividades que se comentarán, se necesita un aparato audiovisual para el visionado del documental. La secuencia está pensada para un público de adolescentes o adultos de nivel B2/C1, y abarca unas 12/14 horas lectivas.

ACTIVIDAD I – UN CONCURSO... DE BELLEZA

Para introducir el tema de la secuencia didáctica y anticipar el contenido y el vocabulario del primer fragmento del documental, proponemos un concurso de conocimiento sobre el concepto de belleza: los alumnos contestan a una serie de preguntas sobre la evolución del canon de belleza femenino en España y Europa desde la prehistoria hasta el siglo XX. Antes de escuchar las preguntas y para que se familiaricen con el contenido de la actividad, los alumnos leen en parejas las respuestas, fijándose en las imágenes que las acompañan (indicadas en la última columna), con el fin de activar los conocimientos previos adquiridos en clase de Historia, Historia del Arte, Matemáticas, otras lenguas, etc.

Pregunta 1			
Las mujeres de aquella época eran gordas.	Era una proyección estética de la mujer ideal.	Las estatuas representaban a una diosa.	
Pregunta 2			
Euclides.	Platón.	Aristóteles.	
			
Pregunta 3			
Era un concepto engañoso y había que rechazarlo.	Era la mejor forma para educar a la sociedad.	Les asustaba y querían delimitarlo con una regla matemática.	
Pregunta 4			
Es un número que se halla en cualquier lugar de la naturaleza.	Es un número que se cita en el Génesis de la Biblia.	Es un número irracional y difícil de comprender.	

Pregunta 5			
Porque empieza una nueva etapa de la Historia del arte.	Porque es una indagación estética entre arte y ciencia.	Porque varios pintores famosos colaboraron en su creación.	
Pregunta 6			
Porque la mujer representa el canon de belleza de la época.	Porque el cisne es sinónimo de belleza desde la Antigüedad.	Porque en él está oculta una ecuación matemática.	

A continuación, y con la ayuda de unas diapositivas, pasamos a leer las preguntas en voz alta y les dejamos unos 20 segundos después de cada pregunta para que comenten en parejas la posible respuesta:

1. ¿Por qué las estatuas de las Venus de Willendorf, de hace 25.000 años, tenían atributos patentes?
2. ¿Qué filósofo griego dijo por primera vez que la belleza no solo es exterior?
3. ¿Qué pensaban los pitagóricos de la belleza?
4. ¿Qué tiene que ver el número áureo (o divino) con el concepto de belleza?

5. ¿Por qué el cuadro *Semitaza gigante volante, con anexo inexplicable de cinco metros de longitud* se considera bello?
6. ¿De qué manera el lienzo *Leda atómica* representa el concepto de belleza?

Para comprobar las respuestas, realizamos una comprensión global de los primeros 10 minutos del vídeo (00h01'00" – 00h10'33"). Después, volvemos a visionar el mismo fragmento y, en una tabla, los alumnos clasifican los datos que ya conocían y los que no. El segundo visionado, de comprensión más detallada, sirve para que los alumnos activen sus conocimientos previos y

los relacionen con las informaciones recogidas. Para ayudarles a emprender la conversación, proyectamos el siguiente modelo de lengua, en el que aparecen los recursos léxico-gramaticales para poder llevar a cabo el objetivo comunicativo (hablar de conocimientos previos) y un modelo de diálogo.

<ul style="list-style-type: none"> • Yo ya sabía que para los filósofos griegos las proporciones eran muy importantes. • Yo también, pero no creía que las matemáticas tuvieran tanta importancia. • Pues yo tampoco, y no pensaba que incluso Dalí estuviera tan obsesionado con la proporción divina. 	<p>PARA COMUNICAR</p>
	<p>Creía / pensaba / sabía que... Tenía la idea de que... Había leído / oído que... Me habían dicho que...</p>
	<p>No creía / pensaba / sabía que... Nunca había leído / oído que...</p>

ten en parejas, justificando su elección: Siluetas de mujer <http://rachelsfashionroom.blogspot.com/2014/03/tipos-de-siluetas-femeninas.html>

A pesar de su aparente simplicidad, el último apartado de esta actividad tiene diferentes funciones, ya que, por un lado, permite trabajar toda una serie de estrategias y habilidades importantes para fijarse en los detalles que normalmente

ACTIVIDAD 2 – CONSEJOS DE DON AMOR

La segunda actividad se relaciona con la pregunta final de la actividad anterior y permite ahondar en el tema central de la secuencia didáctica. Teniendo en cuenta sus conocimientos adquiridos en otras clases o por su cuenta, invitamos a los alumnos a describir físicamente a la mujer ideal en España durante la Edad Media. Es posible que mencionen aspectos físicos como el color de los ojos o del pelo, tener los dientes blancos, etc. Si tuvieran dificultades, se les puede guiar enseñándoles retratos medievales de mujeres europeas. Esta lluvia de ideas se puede llevar a cabo en grupo clase, y permite anticipar parte del léxico del cuerpo humano y del contenido del texto que viene a continuación, a saber, las “Condiciones que ha de tener la mujer para ser bella” del *Libro de Buen Amor*. Para comprobar sus hipótesis, los alumnos leen el fragmento y marcan con dos colores los rasgos que, según Don Amor, debe o no debe reunir la mujer para ser considerada bella. Después, les pedimos que comparen sus conclusiones con un compañero y a continuación lo corregimos en grupo clase. Para concluir esta actividad, los alumnos tienen que elegir la silueta que mejor representa a la mujer descrita en el fragmento y que lo comen-

se dan por alto (en este caso, los contornos físicos de la dama) pero que son importantes para la comprensión del texto; y, por otro, es un ejercicio que también sirve para anticipar lo que se trabajará a continuación, es decir la manera de describir a la mujer ideal. Cabe decir que la actividad 2 se justifica aún más porque en el documental no se describe el ideal de belleza femenino europeo durante la Edad Media, pero precisamente debido a este vacío de información, la lectura de las coplas adquiere un valor añadido.

ACTIVIDAD 3 – LA MANERA DE (D)ESCRIBIRLA

Como acabamos de ver, la elección de la silueta no es un ejercicio banal, ya que permite profundizar en la lectura del texto y promueve la argumentación para justificar la imagen elegida. A partir de la silueta escogida, enlazamos la siguiente actividad pidiendo a los alumnos que vuelvan a leer el fragmento y que marquen en el perfil elegido el orden con que se mencionan los rasgos que marcaron en la actividad anterior. Aunque Don Amor menciona las caderas entre las cejas y los ojos, los alumnos deberían notar que la descripción globalmente va de arriba a abajo. Para seguir con la comprensión detallada

del texto, pedimos a los alumnos que se fijen en algunos recursos literarios.

En primer lugar, les hacemos notar que la descripción carece casi por completo de conjunciones y nexos, y les preguntamos por qué creen que es así, y qué efecto les produce la lectura. Aquí no se tratará de dar con la respuesta, sino de escuchar sus impresiones personales y apreciarlas, con tal de que estén justificadas. A continuación, invitamos a que, en parejas, reflexionen en torno a una serie de preguntas que les guiarán en la lectura entre líneas del fragmento: además de describir claramente los atributos físicos de la mujer ideal, Don Amor también retrata indirectamente algunos rasgos de personalidad.

- ¿De dónde tiene que proceder la mujer ideal?
- ¿Por qué crees que Don Amor aconseja buscar mujeres que tengan los cabellos “no teñidos de alheña”?
- Fíjate en la copla 434. ¿Qué tipo de adjetivos aparecen? ¿Qué impresión te transmiten?

Para terminar, les pedimos que reúnan sus ideas y que lleguen a una conclusión: ¿cuál es el carácter de la mujer? ¿Cómo es su personalidad? ¿Por qué? No se trata de que los alumnos sepan dar un perfil psicológico correcto a partir de elementos físicos, sino que sepan justificar sus conclusiones a partir de la descripción hecha en el texto. Después de haber escuchado a cada grupo en el momento de la puesta en común, completamos, corregimos o confirmamos sus conclusiones explicando que la mujer ideal, según Don Amor, procede de la ciudad (es cortesana), es auténtica (no se tiñe el pelo) y que es cariñosa y afectuosa (los adjetivos diminutivos, además de favorecer la rima, también son portadores de un sentido de ternura).

Cabe señalar en este momento que, en vez de ubicar el análisis de los recursos literarios en un lugar aislado y separado de la comprensión del texto, trabajamos aquellos elementos retóricos que queremos que los alumnos noten en paralelo con la lectura del texto. De esta manera, facilitamos que los alumnos puedan apreciar qué y cómo escribe el autor.

ACTIVIDAD 4 – UN RETOQUE ARTÍSTICO

La actividad que sigue se relaciona con una de las condiciones contrarias al ideal de belleza femenina sugeridas por Don Amor: el pelo teñido. Para crear un puente entre el texto medieval y la actualidad, los alumnos leen el artículo “Doctor, quiero parecerme a mi selfi” extraído de *El País* (García, 2018) y que trata de la moda entre los jóvenes españoles de hoy en día de retocar su aspecto físico acudiendo a un cirujano plástico para que modifique el aspecto físico a partir de una foto suya modificada con filtros. Para anticipar el contenido del texto, pedimos al grupo clase que diga qué maneras conoce para modificar el cuerpo. Es posible que mencionen el maquillaje, la cirugía plástica, los tatuajes, etc. Anotamos en la pizarra todas las ideas que surjan sin corregir o anticipar nada con respecto al contenido y al tema del artículo y, a continuación, invitamos a los alumnos a que confirmen sus hipótesis leyendo el texto. Terminamos la actividad con un pequeño debate sobre los datos citados en el texto, trabajando en grupos o en grupo clase.

ACTIVIDAD 5 – LA SERRANA

Debido al bajo nivel de dificultad, el fragmento de las condiciones que debe reunir la mujer ideal es un buen texto para romper el hielo. Por el contrario, el fragmento que describe a la serrana es más complejo, incluso en su versión al castellano moderno. Para eliminar la ansiedad debido a la complejidad del texto, proponemos una actividad de precalentamiento lúdica en la que los alumnos, en pequeños grupos, tienen que retratar a una persona muy fea relacionando las partes del cuerpo humano con algunos animales (apoyándose en una selección de imágenes que se presenta a continuación), como en el modelo de lengua proporcionado.

Luego, les entregamos las coplas que nos interesan, habiendo sacado antes las palabras de los animales que se mencionan: en parejas tienen que rellenar el texto escribiendo el nombre del

proporción del cuerpo
boca

cabellos
cejas

pies
piernas

orejas
tobillos

narices



- Yo creo que la osa podría servir para describir el talle y los miembros imponentes de una persona.
- Sí, pero también para hablar de las piernas, gruesas y velludas... ¡Como las de Fiona de *Shrek*!

animal en el lugar adecuado. Después de una corrección en plenaria, los alumnos vuelven a leer el texto para ahondar en el contenido: tienen que marcar con un color todos los rasgos físicos de la serrana. Después de comparar con un compañero, corregimos en grupo clase y les pedimos que reflexionen sobre los efectos que produce la aparición y la descripción de la serrana y la manera cómo lo consigue el autor. Es de esperar a estos niveles que sepan mencionar, entre otras cosas, las exageraciones y las comparaciones, pero también la ironía y el sarcasmo. De esta manera, los alumnos aprenden a verbalizar las

emociones que les produce un texto. A modo de conclusión, los invitamos a mencionar algún personaje de ficción que podría representar a la serrana, como un yeti o Fiona, la protagonista femenina de la película *Shrek*.

En el material que los alumnos tienen a su disposición, aparece una tabla con 8 casillas colocadas antes del fragmento. Cada casilla corresponde a una mitad de las primeras 4 coplas en las que se describe la entrada en escena de la serrana y el ambiente en el que se desarrolla el encuentro entre el protagonista y la mujer. Para facilitar la comprensión de esta parte, entregamos a

cada pareja un juego de tarjetas, cada una de las cuales recoge una mitad de los hemistiquios que componen las coplas iniciales y les facilitamos al mismo tiempo la definición de las palabras más difíciles ('horre', 'vestiglo', 'ceñiglo').

Trabajando en parejas, los alumnos reconstruyen las coplas y las ponen en el orden correcto. Después de corregir sus hipótesis leyendo la versión original, les pedimos que en parejas se fijen en la relación que existe entre la dimensión

_____. Los versos se reparten en dos _____ de _____ sílabas separados por una pausa o _____.

Después de comparar en parejas y de corregir en plenaria, ampliamos las informaciones sobre el origen y el empleo de la cuaderna vía aportando otros datos más específicos.

ACTIVIDAD 6 – LA BELLA Y LA BESTIA

Hace siempre mal tiempo o nieva o está helando, en lo alto del puerto viento con gran helada,	en la sierra y la altura, no hay jamás calentura; sopla ventisca dura, rocío y gran friura.
Como el hombre no siente corrí cuesta abajo, te cae la piedra encima, Yo dije: -¡Estoy perdido,	tanto frío si corre, mas, si apedreas torre, antes que salgas horre si Dios no me socorre!
Desde que yo nací, llegando al pie del puerto el más grande fantasma yegüeriza membruda,	no pasé tal peligro: encontréme un vestiglo que se ha visto en el siglo, talle de mal ceñiglo.
Con la cuita del frío le rogué que aquel día Díjome que lo haría di las gracias a Dios;	y de la gran helada, me otorgase posada. si le fuese pagada; nos fuimos a Tablada.

espaciotemporal y la descripción de los personajes contestando a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo ocurre el encuentro? ¿Cómo es el ambiente? ¿Qué emociones siente el protagonista? El ambiente, frío y hostil, coincide con lo que percibe el protagonista al cruzarse con la serrana.

Para terminar, y con la ayuda de las tarjetas usadas para reconstruir la descripción del ambiente, los alumnos completan individualmente un texto que define la cuaderna vía.

La estrofa empleada en el *Libro de Buen Amor* es la cuaderna vía. Se trata de un tipo de estrofa compuesta por _____ versos de _____ sílabas, es decir _____, con rima _____. El esquema métrico es _____.

Para cerrar la parte de la secuencia didáctica dedicada al ideal de belleza femenina en la Edad Media en Europa, los alumnos tienen que retratar a la mujer ideal y a la serrana dibujándolas. Para ello, dividimos la clase en dos grupos, cada uno de los cuales se ocupa de esbozar a uno de los dos personajes. Los alumnos tendrán que releer el texto correspondiente y fijarse de manera más detallada en la descripción, revisando los elementos de contenido y de forma trabajados a lo largo de las actividades. Después de haberles dejado suficiente tiempo para retratar a las mujeres (también puede ser un trabajo para hacer en casa), los grupos intercambian los dibujos y los evalúan. Para ello, cada uno tendrá que volver a leer el fragmento correspondiente y fijarse en los detalles.

ACTIVIDAD 7 – NO HAY MEJOR ESPEJO QUE CARNE SOBRE HUESO

Las actividades que vienen a continuación se centran en el modelo femenino en España durante el Siglo de Oro y se valen de la explotación del segundo fragmento del documental, el cual sirve de pretexto para anticipar parte del contenido de los poemas “Soneto XXIII” de Garcilaso de la Vega y “Mientras por competir con tu cabello” de Luis de Góngora. Para introducir algunos conceptos que se mencionan en el pasaje del documental y que también aparecerán en las dos líricas, los alumnos reflexionan sobre la veracidad de cuatro afirmaciones, comentándolas en parejas.

La Biblia dio pie a un ideal de belleza femenina que duró siglos. V F

Según un refrán, la mujer de 1600 tenía que ser delgada. V F

Hasta principios del siglo XX, la mujer hermosa tenía que ser rolliza. V F

Las mujeres empezaron a llevar el corsé para evidenciar el pecho. V F

La comprobación se hace mediante el visionado del documental (0h10'35" – 0h15'15"). Puesto que este fragmento aporta mucha información sobre el canon de belleza femenino de aquella época y que son datos que también aparecen en las poesías que se leerán a continuación, visionamos el documental una segunda vez e invitamos a los alumnos a completar algunas frases extraídas del fragmento con las palabras que faltan. Para facilitarles la tarea, les pedimos antes de todo que, en parejas, rellenen los huecos intentando recordar lo que han escuchado en el documental. A continuación, pasamos a ver el vídeo una segunda vez y les pedimos que hagan una corrección entre pares. Finalmente, controlamos en grupo clase.

Según un refrán de la época, ¿cómo debía ser la mujer hermosa en la España del siglo XVII?

_____ en rostro, manos,
_____.

Colorada en _____,

_____, barba.

Negra en _____, cejas,

_____.

Ancha en _____,

_____, muñecas.

_____ en _____, _____, _____, garganta.

Según la literatura, ¿qué características físicas tenía que poseer la mujer hermosa?

Cabellos _____ rubios _____ como _____.

Ojos _____ grandes _____ y _____ luminosos como _____ o _____.

Labios rojos como _____.

Dientes _____ tan _____ blancos _____ como _____.

Miembros bien hechos, con suaves curvas, como _____.

Pies que se mueven lentos y reposados como dos _____.

ACTIVIDAD 8 – DOS POEMAS

La elección de los dos poemas se justifica debido a varios elementos. Antes de todo, los textos presentan en gran medida el léxico y las metáforas vistas en la actividad anterior. Además, son textos representativos de dos épocas, el Renacimiento y el Barroco, que, a pesar de su cercanía temporal, se alejan debido a la diferente perspectiva existencial. Finalmente, por su parecido, los poemas se prestan muy bien para realizar un trabajo contrastivo y hacer emerger las pequeñas diferencias de contenido y de tono para justificar el contenido en función del contexto histórico-social.

Para que se familiaricen con el contenido de los textos líricos, proponemos a los alumnos que, en grupos de 2 o 3, reordenen los versos que componen los dos poemas. Para ello, a cada grupo le entregamos 14 tarjetas, en cada una de las cuales aparecen escritos dos de los versos de cada soneto. Para llevar a cabo la actividad, los alumnos tendrán que recurrir a sus conocimientos previos sobre la estructura de un soneto, al

contenido de cada par de versos, y a los recursos retóricos (anáforas, campos semánticos, rimas, etc.). Debido a su gran parecido, los dos textos líricos imponen a los alumnos que se fijen, en un nivel microscópico, en los elementos y, a la vez, en el conjunto macroscópico de cada texto. Después de haberles dejado suficiente tiempo para realizar esta parte, los alumnos comprueban su versión leyendo los textos originales. Para ahondar en la comprensión de los poemas, invitamos a los alumnos a comparar los elementos descritos en los sonetos con los que anotaron durante la comprensión auditiva anterior. De esta manera, los alumnos vuelven a leer los poemas con un objetivo más específico, que les será útil para la continuación y el objetivo final de esta parte de la secuencia didáctica.

ACTIVIDAD 9 – “MIENTRAS POR COMPETIR CON TU CABELLO”

Después de la comprensión global de “Mientras por competir con tu cabello”, los alumnos analizan el poema de Góngora teniendo en cuenta la estructura interna del poema: sabiendo que en el verso 9 aparece el verbo de la oración principal a partir de la cual se articulan las dos subordinadas que componen el poema, y que el poeta expresa dos intenciones diferentes en los dos cuartetos y los dos tercetos, creamos dos grandes grupos, cada uno de los cuales se centrará en los cuartetos o en los tercetos.

Antes de todo, pedimos al grupo clase que identifique el verbo que rige toda la poesía (*goza*, verso 9) y que entienda a quién se dirige el yo lírico (*tú, joven mujer*). Luego, anunciamos a los alumnos que trabajarán en parejas o en grupos de 3 sobre una parte del poema: el grupo A leerá y analizará los versos de 1 a 9, y el grupo B los versos de 9 a 14.

A continuación, entregamos a cada grupito el respectivo material: una ficha con las preguntas de comprensión y análisis de la parte del poema que le ha tocado, y otra en la que aparece el retrato de una dama cortesana del Siglo de Oro y los elementos naturales que se citan en el sone-

to, empleando las imágenes a continuación.

- Clavel rojo <https://www.istockphoto.com/es/foto/clavel-rojo-gm1097416930-294696762>
- Hilo de plata <https://www.amazon.com/-/es/etiqueta-elevación-fabricación-manualidades-yardas-o-039/dp/B07RYH4V7H?th=1>
- Violeta <https://www.istockphoto.com/br/foto/cacho-de-violetas-gm178105953-24616332>
- “Retrato idealizado de una dama” (Sandro Botticelli) <https://www.redbubble.com/es/i/poster/Retrato-idealizado-de-una-dama-Retrato-de-Simontetta-Vespucci-como-Ninfa-Sandro-Botticelli-de-immortalpeaches/24533866.LVTDI>
- Lirio blanco <https://ar.pinterest.com/pin/806566614484639281/>
- Hilo metálico oro <https://www.amazon.com/-/es/etiqueta-metálica-elevación-manualidades-yardas-o-039/dp/B07NHKT1GR>
- Cristal luciente <https://valmirstones.com/produto/ponta-de-cristal/>

GRUPO A – versos de 1 a 9

- Góngora establece cuatro paralelismos entre algunas partes del cuerpo de la mujer y varios elementos de la naturaleza. Con cuatro colores distintos, marca los versos que describen la misma asociación.
- En la imagen de la mujer cortesana del siglo XVII, marca en qué orden aparecen las partes del cuerpo indicando un número por cada parte. ¿Hay alguna lógica?
- Góngora, además de describir la belleza de la mujer, glorifica y realza su gracia. ¿Cómo consigue el poeta poner a la mujer a un nivel superior?
- Fíjate en el verso 9 y subraya las partes del cuerpo usando los mismos colores de antes. Luego, marca en la imagen en qué orden se mencionan en el poema.
- Vuelve a leer los versos que te han tocado. ¿Cuál es la intención del poeta?

GRUPO B – versos de 9 a 14

- Góngora establece cuatro paralelismos entre algunas partes del cuerpo de la mujer y varios elementos de la naturaleza. Con cuatro colores distintos, subraya en los versos 9 y 11 las cuatro asociaciones ayudándose con la imagen de la mujer cortesana del siglo XVII.
- En la imagen de la mujer, marca en qué orden aparecen las partes del cuerpo y, por otra parte, los elementos de la naturaleza. ¿Hay alguna lógica?
- En el verso 12 aparecen dos elementos naturales más que hablan de un mismo fenómeno.
- ¿Qué color recuerda la 'plata'? ¿A qué parte del cuerpo se puede asociar?
- ¿Qué le pasa a una 'violeta tronchada'? ¿A qué parte del cuerpo se puede asociar?
- Marca en la imagen estos dos elementos. ¿Notas algo?
- El verso 14 presenta una enumeración que se llama gradación. ¿Qué orden sigue? ¿Por qué sonidos está marcada?
- Vuelve a leer los versos que te han tocado. ¿Cuál es la intención del poeta?

Ayudándose con la imagen de la dama y de los elementos naturales, los alumnos tendrán que poner en práctica diferentes estrategias de lectura para llevar a cabo el análisis, acudiendo a la mediación. Las preguntas, además de ayudar a los alumnos a entender y analizar el poema, están estructuradas de manera que guíen a los aprendices a reflexionar sobre la última pregunta de cada ficha, en la que se les pide que vuelvan a leer los versos que les han tocado para llegar a entender la intención del poeta en la parte que han leído: para el grupo A es una exhortación para disfrutar de la juventud y la belleza; para el B, es una advertencia de la llegada inexorable de la muerte que reducirá todo en nada.

Después de haberles dejado tiempo suficiente para llevar a cabo su trabajo, los alumnos se reúnen con un compañero del otro grupo para poner en común sus conclusiones, comparar las dos partes del poema y ver qué intenciones quiere transmitir el poeta. Este es el momento en el que la mediación adquiere todo su valor

ya que crea, además, motivación y expectativas para llevar a cabo la tarea. A continuación, los alumnos reflexionan sobre algunas preguntas para considerar el soneto en su conjunto y saber leer entre líneas:

- ¿Cuál es el tema de cada parte?
- ¿Qué tono destaca en cada parte?
- En fin, ¿cuál es la intención de Góngora?

Una vez que los alumnos hayan compartido sus informaciones, hacemos una corrección en grupo clase en la que el profesor podrá corregir o añadir datos sobre el soneto con la participación activa de los alumnos.

ACTIVIDAD 10 – DIFERENTES MANERAS DE SENTIR LO MISMO

Las últimas preguntas de la actividad anterior, además de cerrar la tarea, anticipan el contenido de la actividad 10. El análisis del poema de Garcilaso tiene como objetivo final el de contrastar los dos sonetos, haciendo hincapié en el tono que conlleva cada texto y la postura de cada poeta frente a la existencia, resaltando las diferencias y semejanzas de contenido y forma.

Teniendo en cuenta el trabajo hecho con el poema de Góngora, pedimos a los alumnos que apliquen las mismas técnicas de lectura y de análisis al poema de Garcilaso. El trabajo puede ser llevado a cabo en clase o como deberes para casa. Para ayudarles en la tarea les podemos entregar uno o ambos de los siguientes documentos: en la primera alternativa aparecen las pautas y los puntos que deben desarrollar para llegar a entender el poema; en la segunda, una serie de preguntas acompañadas de algunas imágenes que los guían de manera más pilotada en la comprensión y el análisis del poema. En todo caso, el objetivo final de la actividad es llegar a ver cómo las pequeñas variantes en el tópico del *carpe diem* pueden señalar las grandes diferencias entre las personalidades de dos autores y de dos épocas distintas.

Los sonetos son textos muy representativos de las épocas en que fueron escritos. Por esta razón, sería muy útil aprovechar este momento

para introducir el contexto histórico-literario del Renacimiento y del Barroco, de manera que también el tono y la intención de cada poeta estén enmarcados en función de la época. Así pues, después de haber trabajado con los dos poemas, les pedimos a los alumnos que hagan hipótesis sobre qué pudo pasar en cada época para que cada poeta reaccionara de manera tan diferente frente al mismo tema. Anotamos en la pizarra sus hipótesis sin corregirlas. Para comprobarlas, les pedimos que lean las páginas que describen las características del Siglo de Oro en el manual de literatura empleado en clase (o en algunas fotocopias en el caso de que no se emplee ninguno). A modo de conclusión, invitamos a los alumnos a posicionarse ante los dos sonetos y relacionarlos con sus propias vivencias, preguntándoles por ejemplo con qué soneto se identifican más y por qué, cuál de ellos les parece más actual y por qué, etc.

Alternativa 1

Después de este trabajo, no te será difícil ahondar en el poema de Garcilaso de la Vega (1503-1536) y compararlo con el de Góngora. Al final, sabrás contestar a las siguientes preguntas:

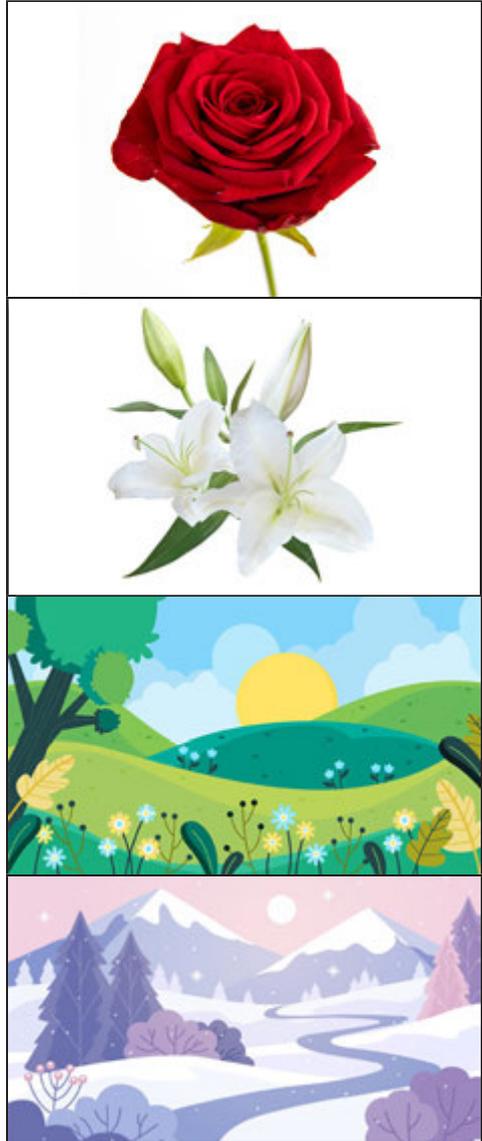
- | |
|---|
| <p>¿Cuál es la postura de cada poeta?
 ¿Qué diferencias y semejanzas de contenido y de forma hay entre los dos poemas?
 ¿Qué tono se destaca en cada poema?</p> |
|---|

Para ello, te será muy útil tener en cuenta el análisis que has hecho del poema “Mientras por competir con tu cabello” y aplicarlo al poema de Garcilaso de la Vega. Recuerda que tienes que:

- Identificar el tema del poema
- Reconocer la expresión del yo lírico y el destinatario del poema
- Identificar la intención del poeta en cada estrofa
- Reconocer la correlación entre contenido y forma
- Identificar la función de los recursos literarios
- Percibir la emoción que el poema encierra

Alternativa 2

A. Mira las siguientes imágenes. ¿Con qué palabras las asocias? En pequeños grupos, preparad un mapa mental.



B. Ahora lee el poema de Garcilaso de la Vega y marca con 4 colores distintos las palabras que asocias con cada imagen. ¿Has mencionado las mismas que has escrito?

PRIMER CUARTETO

- A. ¿Qué partes del cuerpo describe? ¿En qué versos?
- B. Fíjate en qué lugar ocupan las palabras subrayadas. ¿Dónde están ubicadas? ¿Hay alguna lógica? Cópialas en la tabla.

<i>rosa</i>
<i>azucena</i>

- C. Esta serie de dualismos resumen el concepto del canon de belleza de la mujer renacentista. ¿Qué dos palabras pueden resumir cada aspecto? Escríbelas en las últimas dos casillas marcadas en negrita.

SEGUNDO CUARTETO

- A. ¿Qué partes del cuerpo describe? ¿En qué versos?
- B. ¿Qué semejanzas hay entre los cuartetos y este detalle del “Nacimiento de Venus” de Botticelli? (imagen disponible en https://en.wikipedia.org/wiki/The_Birth_of_Venus).

TERCETOS

- A. Fíjate en cómo están dispuestos los sustantivos y los adjetivos de las palabras que has marcado. Haz un círculo alrededor de los adjetivos y un cuadrado en torno a los sustantivos. ¿Hay alguna lógica? ¿Por qué crees que es así?
- B. En los versos 9, 12 y 13 aparecen tres verbos importantes. ¿En qué formas verbales

están? ¿Cuál es la intención del poeta en los dos tercetos?

- C. Los tercetos presentan sonidos y ritmos diferentes a los cuartetos. ¿Qué sonoridad resalta en el verso 11? ¿Por qué? ¿En qué consiste el cambio de ritmo del último terceto? ¿Cómo se consigue?

- D. Para entender el último verso, fíjate en el sujeto del verbo. ¿Qué es lo que no hace *mudanza en su costumbre*?

ACTIVIDAD II - ¿QUÉ HAY DE NOSOTROS?

El penúltimo fragmento del documental retrata la evolución del canon de belleza femenino desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Durante esta época, el modelo estético femenino ha sufrido importantes y repentinos cambios debido, entre otros factores, a las dos contiendas mundiales, al surgimiento de los movimientos feministas, a los avances tecnológicos, etc. Para acompañar a los alumnos en la comprensión del pasaje del vídeo, les entregamos algunos fotogramas extraídos del fragmento audiovisual (ver listado a continuación) y que pertenecen cada uno a una década distinta del siglo XX. Trabajando en pequeños grupos, los alumnos clasifican los fotogramas en función de la década a la que creen que pertenecen. Para ello, los alumnos deberán reactivar sus conocimientos previos y movilizar el léxico que con toda probabilidad se escuchará durante la audición. Además, puesto que el fragmento no sigue un orden cronológico de los eventos, esta preactividad permite familiarizar a los alumnos con el contenido del vídeo.

Materiales visuales extraídos de *El canon de belleza*, Corporación de Radio y Televisión Española (2009, 10 diciembre). Recuperado de <https://www.rtve.es/play/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-ciencia-tecnologia-10-12-09/646645/> (minutos 00h01'00" - 00h27'00").

- Fotograma 1 (0:15:55)
- Fotograma 2 (0:16:16)
- Fotograma 3 (0:16:14)
- Fotograma 4 (0:20:30)
- Fotograma 5 (0:20:39)
- Fotograma 6 (0:20:51)
- Fotograma 7 (0:21:19)
- Fotograma 8 (0:22:09)
- Fotograma 9 (0:22:37)
- Fotograma 10 (0:22:44)
- Fotograma 11 (0:22:59)
- Fotograma 12 (0:23:27)
- Fotograma 13 (0:23:49)
- Fotograma 14 (0:23:52)
- Fotograma 15 (0:17:59)
- Fotograma 16 (0:23:16)
- Fotograma 17 (0:17:50)

La corrección de la actividad tiene lugar con el visionado del pasaje del vídeo correspondiente (00h10'16" – 00h24'07"). A continuación, los alumnos vuelven a ver el pasaje y realizan una comprensión detallada del documento: tienen que anotar los datos que explican, según el documental, la rápida evolución que sufrió el ca-

en cuestión de estética son los piercings y los tatuajes. Así pues, formulamos a la clase una última pregunta: ¿por qué hoy en día uno de los criterios estéticos es tatuarse y clavarse piercings? Para ayudarles en la discusión, les planteamos algunas preguntas que tienen que comentar en grupos de 4 o 5 y les mostramos las estructuras para formular conjeturas.

Para confirmar sus hipótesis, vemos los últimos tres minutos del documental (00h24'07" – 00h27'00") y terminamos preguntándoles si habían acertado o si hay algún dato que les sorprenda.

ACTIVIDAD 12 – LAS TRES EDADES

Como tarea conclusiva, invitamos a los alumnos a reflexionar sobre el tema de la vejez con la ayuda del cuadro *Las tres edades* de Gustav Klimt . . . Antes de todo, les entregamos la imagen recordada del cuadro, en la que aparecen solo la joven mujer y la niña en sus brazos (disponible en <https://artgaudi.com/es/posters-laminas/2453-2002-poster-las-tres-edades-de-la-mujer.html>), y les pedimos que comenten unas preguntas en pequeños grupos:

	PARA COMUNICAR	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el criterio estético que siguen los que se tatúan todo el cuerpo? • ¿Y los que se cuelgan o clavan <i>piercings</i> en los labios, en los órganos sexuales, etc.? • ¿Qué relación hay entre los grafitis y los tatuajes? • ¿De dónde crees que proviene la moda de los tatuajes y los piercings? • Por otra parte, ¿cuál crees que será el canon de belleza en el futuro? ¿Por qué? 	Creo que ... A lo mejor / Igual ... Seguramente ... Posiblemente ... Probablemente ...	es una manera de llamar la atención.
	Es probable que ... Es posible que ... Puede (ser) que ...	tenga connotaciones ideológicas.
	Quizás / Tal vez ...	los tatuajes provienen / provengan de otras culturas.

non estético femenino en el siglo pasado y sus motivos. Después de comparar sus notas con las de un compañero, se corrige en plenaria.

Para concluir esta actividad, y recuperando la lluvia de ideas de la actividad 4, hacemos notar a los alumnos que una de las tendencias recientes

- ¿Qué personas aparecen? ¿Cómo son?
- ¿Qué hace cada persona? ¿Qué relación hay entre ellas?
- ¿Qué emociones o sentimientos te provoca esta imagen? ¿Por qué?

4. CONCLUSIONES

A continuación, les enseñamos el cuadro completo (disponible en <https://www.artefamoso.com/cuadros-de-klimt/560-las-tres-edades-de-la-mujer-obra-completa-de-klimt.htm>) junto a otras preguntas relacionadas con la obra en su conjunto.

- ¿Quién es la tercera persona que aparece? ¿Qué hace? ¿Qué relación tiene con las dos otras personas del cuadro?
- ¿Qué sentimientos o emociones te produce el cuadro completo? ¿Por qué?
- ¿Qué versión del cuadro colgarías en tu habitación? ¿La original o el fragmento? ¿Por qué?

Para fortalecer la idea de la continuidad temática a través de los siglos, pedimos a los alumnos que relacionen el cuadro con uno de los dos poemas leídos, justificando su elección.

ACTIVIDAD 13 – LA TERCERA EDAD

Finalmente, podemos abrir un debate en clase para opinar sobre la relación que tiene la sociedad actual con el tema de la vejez. De este modo, los alumnos tienen la oportunidad de hacerse una opinión con respecto al tema previsto para la última actividad, o sea la redacción de un texto de opinión que tenga en cuenta tanto el tema de debate como los contenidos de la secuencia didáctica:

Hoy en día en muchos museos y tiendas se venden reproducciones del cuadro *Las tres edades de la mujer* de Klimt sin la parte izquierda de la pintura. ¿Cuál crees que es actualmente la postura de la sociedad frente al tema de la juventud? ¿Y de la vejez? Teniendo en cuenta el cuadro y uno de los dos sonetos (o ambos), escribe un texto argumentativo para defender tu opinión sobre el tema. Tienes que aportar tres argumentos y añadir al menos un contraargumento. Estructura tu texto de forma clara y coherente para poner de relieve tus ideas. Añade un título informativo y atractivo a tu texto (entre 600 y 800 palabras en total). Para terminar, antes de la corrección por parte del profesor, los alumnos se intercambian sus redacciones y se evalúan entre ellos.

Con la redacción de un texto de opinión, el recorrido histórico del canon de belleza femenino a través de los siglos llega a su final. A lo largo de las 13 actividades que componen la secuencia didáctica, los alumnos tienen la oportunidad de movilizar todas las actividades comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación) llevando a cabo tareas de muy diverso tipo, para cuya realización es necesario (re-) activar diferentes estrategias y capacidades de aprendizaje, pero también conocimientos interdisciplinarios adquiridos en otras clases o por conocimiento propio.

Gracias a la creación de tareas, la literatura, y no solamente la clásica, ya no es una “materia objeto de estudio”, sino un medio comunicativo para conocer al mundo y a uno mismo. Además de valorar el componente estético y artístico, los alumnos pueden apreciar el aspecto placentero de la lectura de la literatura, aunque sea clásica, ya que, a lo largo de la secuencia, se fomentan los fines “educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales” que encierra cualquier texto literario. Y la explotación de un documental, seleccionado según ciertos criterios, puede ser tan valioso como el uso de una película de ficción que, por lo general, tiene mejor fama debido a sus características peculiares.

Habiéndose convertido en protagonistas de su propio aprendizaje, los alumnos se sienten involucrados en la realización de las tareas porque movilizan holísticamente todos aquellos aspectos de su persona para apreciar los varios fines de los estudios literarios. Y es de suponer que al final del recorrido los alumnos llegarán a apreciar el hecho de que, a pesar de la distancia que los separa de obras de hace más de 500 años, su propia historia personal forma parte de una historia colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÍAZ LÓPEZ, L., GARCÍA BAJO, G., ESCABIAS LLORET, P., MARIMÓN LLORCA, C. (2012). *Curso de literatura española moderna*. Madrid: Editorial Edinumen.
- GIOVANNA, B., CASELLATO, M., MESSORI, G. (2004). *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Editorial Difusión.
- RUIZ, J. ARCIPRESTE DE HITA (2012). *Libro de Buen Amor. Versión y prólogo de María Brey*. Madrid: Ediciones Castalia.

RECURSOS EN LÍNEA

- BRANDIMONTE, G. (2003). “El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión”. *XIV Congreso Internacional de ASELE (Burgos)*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1159666>.
- Centro Virtual Cervantes. *Garcilaso de la Vega: “Soneto XXIII”*. <https://cvc.cervantes.es/actcult/garcilaso/versos/soneto09.htm>.
- Centro Virtual Cervantes. *Luis de Góngora: “Mientras por competir con tu cabello”*. https://www.cervantesvirtual.com/portales/ver_la_poesia/709080_mientras_competir/.
- Cine, género documental y el documental de naturaleza*. Recuperado de https://www.viajarbuceando.com/cine-genero-documental-naturaleza/#Caracteristicas_del_genero_documental
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.
- Corporación de Radio y Televisión Española (2009, 10 diciembre). *El canon de belleza*. Recuperado de <https://www.rtve.es/play/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-ciencia-tecnologia-10-12-09/646645/> (minutos 00hor'00" – 00h27'00").
- J. Garcia, J. (2018). “Doctor, quiero parecerme a mi selfi”. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/tecnologia/2018/08/20/actualidad/1534765145_147411.html.



Foto de Edimburgo Adobe Stock

Entrevista a Aris Moreno Clemons



Aris M. Clemons es profesora de lingüística española e investigadora de perspectivas raciolingüísticas en la Universidad de Tennessee, Knoxville. Originaria del norte de California, se ha dedicado a desarrollar y sostener las pedagogías antirracistas en su propia investigación y enseñanza. Como tal, sus investigaciones tienen sus raíces en los cambios sociales a través de una examinación de cómo lo que parece ser conocimiento común a menudo es construido y mantenido ideológicamente por diversas instituciones sociales, incluso en los sistemas educativos, medios de comunicación y sistemas de salud.

Elisa Gironzetti (EG) — Este año vas a participar en ASELE como una de las ponentes plenarias y nos gustaría que los lectores del Boletín pudieran conocerte un poquito más. ¿Nos puedes contar cómo empezó tu carrera en el campo de la lingüística hispánica aplicada?

Aris Moreno Clemons (AMC): Es curioso que esté ahora en España contestando esta pregunta, porque todo empezó aquí. Cuando terminé mis estudios en la

Complutense me quedé a trabajar en Madrid en una escuela bilingüe inglés y español. Enseñaba a niños en edad preescolar, de tres a cinco años, y también niños de tercer grado y algunos que ya estaban terminando la escuela. Me di cuenta muy pronto de que habrían podido pasar toda su vida en esa escuela y salir sabiendo decir números, colores, y poco más en inglés. Me llamó mucho la atención que estudiaran tantos años pero que no pudieran mantener una conversación ni siquiera muy elemental. En ese momento yo no había tomado ninguna clase de pedagogía, pero pensaba, si yo pude aprender español, ¿por qué ellos no están aprendiendo inglés? Nunca había escuchado hablar de la lingüística, no conocía esa disciplina, pero me puse a buscar en internet algo que diera respuesta a mis preguntas, algunas estrategias que me pudieran ayudar, y así descubrí la lingüística aplicada (y la lingüística en general).

Entonces, eso era por el año 2008, dado que la situación en España era complicada por la crisis, decidí ir a estudiar lingüística a los Estados Unidos, para ver si yo también podía encontrar nuevas soluciones a los desafíos del aula. Encontré un programa de máster con muchas especializaciones diferentes, desde lingüística formal, antropológica, social, etcétera, y para mí eso era perfecto porque quería descubrir diferentes caras de esta disciplina. Finalmente, decidí especializarme en lingüística aplicada a la enseñanza, sociolingüística y también lingüística antropológica. Hice un poco de todo. De ahí ya quise seguir con un doctorado en lingüística aplicada en Nueva York, a la vez que seguí dando clases de español en las escuelas.

Enseñaba español a estudiantes que ya eran hispanohablantes, pero ellos decían que su español era de calle, era malo y tenían que mejorarlo. Es en ese contexto que me di cuenta de las muchas ideologías lingüísticas que estaban funcionando y que hacían que estos estudiantes pensarán de esa forma. Pero me preguntaba ¿de dónde vienen y por qué mis estudiantes las han interiorizado? Este se convirtió en mi nuevo foco de interés y lo que buscaba cambiar con mi trabajo. Todo lo que hago surge del aula, siempre estoy pensando en el componente práctico, en lo que puedo hacer para ayudar a los que están en el aula, estudiantes y profesores.

EG — ¿Cuáles dirías que han sido las colaboraciones interdisciplinarias más fructíferas o importantes en tu trayectoria académica?

AMC — Bueno, yo valoro mucho la colaboración. Creo que hay dos líneas de colaboración que realmente han impactado y siguen impactando mi forma de trabajar y de pensar. En primer lugar, cuando estudié cursos de lingüística formal y estructural tuve la sensación de que se dejaba de lado el componente humano, buscando de alguna forma describir y entender el lenguaje sin prestar atención a las personas que lo usan. Y no me sentía cómoda. Por eso, en mi trabajo busco colaborar con personas que usan el idioma o que lo ven de una manera diferente. Entonces, siempre estoy intentando colaborar con artistas, cantantes o poetas, por ejemplo, personas que tienen una visión distinta, especial sobre cómo funciona y para qué usamos el idioma. Una de mis colaboraciones favoritas y recientes es un estudio del rapero D-Smoke, en un equipo con una lingüista y una profesora e investigadora de estudios culturales que trabaja con el sonido. De esto hablaré en mi ponencia en ASELE, así que no voy a dar muchos detalles, pero estos tipos de colaboraciones son las que permiten cambiar la forma de ver las cosas, cambiar la forma de pensar, no centrarse tanto en el qué (la forma, que estudian los lingüistas) sino en el por y para qué se usa la lengua.

En segundo lugar, destacan las colaboraciones con investigadores y profesores de educación, las personas que se dedican a entrenar a nuestros maestros y que están en las aulas. Estas colaboraciones son muy, muy importantes para mi trabajo, porque no quiero formular mis preguntas de investigación solo por interés propio. Quiero formular preguntas que realmente sirvan para ayudar, solucionar o facilitar algo que está pasando ahora mismo en el mundo. Pienso que nosotros los investigadores existimos como herramienta para ayudar a los demás, es parte del rol que tenemos.

EG — Entonces, ¿cuáles dirías que son los temas o las causas que más te importan?

AMC - Claramente una de ellas es ayudar a los maestros y facilitar la enseñanza, o mejorarla, solucionando problemas que se den en el aula. Pero no se trata solo de eso, tiene que ver con algo social, algo más

grande relacionado con el español. Voy a contar una historia para explicar a qué me refiero. Una vez, estaba hablando con un profesor afroamericano de español que estudió español desde la escuela secundaria hasta la universidad. Me contó que después de unos seis años estudiando español, tuvo una clase con un profesor que le hizo descubrir una poesía cubana. Y en esa poesía, el profesor empezó a mostrar que había conexiones entre el español cubano y el inglés afroamericano. Él se dio cuenta de que había poetas, literatura, arte, etcétera que tenían que ver con la experiencia negra en español. Y me dijo, en inglés, I felt cheated. Me sentí engañado. ¿Por qué? Porque él no sabía que había personas que se parecían a él en el mundo hispanohablante, que compartían con él experiencias, historias, incluso rasgos lingüísticos; toda su experiencia con el español se dio en, digamos, una versión blanca. Entonces, aunque tenía interés en el español, hasta ese momento no tenía ninguna conexión personal con esa lengua y sus culturas. Entonces, para volver a tu pregunta, el tema o la causa más importante para mí es la inclusión. Quiero inclusión para y en la enseñanza del español, eso es donde tenemos que empezar. Cuando hablo de este tema siempre hago referencia a los datos: a los Estados Unidos solo llegó un porcentaje pequeño, un 13 o 12 por ciento, de personas afrodescendientes, pero en Latinoamérica, llegó un 30 por ciento de esa población. La gente no suele pensar en esto cuando enseña español. En el mundo hispanohablante hay mucha más diversidad de lo que parece, no solo hay europeos, sino indígenas, asiáticos, afrodescendientes... Por eso para mí la inclusión es lo más importante. Hay que recordar que estas personas existen.

Y relacionado con la inclusión, el segundo tema que me importa tiene que ver con la deconstrucción de las estructuras coloniales que nos ha llevado a la formación de esas ideologías lingüísticas que mencionaba antes. Creo que muchas personas, si les preguntas, dirían que quieren una enseñanza más inclusiva, pero luego sí creen que hay algunas variedades de español que se pueden usar en el aula y enseñar y otras que no. Por eso necesitamos hacer un trabajo de deconstrucción de las ideologías lingüísticas: ¿por qué ciertas formas de hablar, ciertos usos se asocian con características como la inteligencia, la capacidad para hacer un determinado trabajo, etc.? Tenemos que entender que todas estas ideas tienen que ver con cómo pensamos sobre la

lengua, cómo conceptualizamos lo que es un español bueno, educado, etcétera. Si hacemos este trabajo de inclusión y deconstrucción, entonces realmente vamos a poder valorar y celebrar las diferentes variedades de la lengua y llevarlas al aula. En mi opinión, hay que trabajar la variación lingüística en el aula desde el primer día del primer curso.

EG — ¿Crees que ya estamos frente a un giro crítico en el campo de la enseñanza del español o todavía nos falta camino para llegar a ese punto?

AMC - Bueno, me gustaría decir que sí, que ya estamos allí, pero me doy cuenta de que estoy diciendo esto desde mi punto de vista; en realidad, todavía nos enfrentamos a muchas resistencias y desafíos tanto en la investigación como en la enseñanza. En el ámbito investigador, hay mucho interés por trabajos que puedan aportar nuevas formas, nuevos métodos de hacer lingüística aplicada. Pero cuando alguien propone algo nuevo, se recibe con escepticismo y crítica porque es diferente de lo que se suele hacer. Es una contradicción. Por eso creo que estamos al principio de este giro crítico, reconocemos que es necesario, pero estamos averiguando cómo hacerlo a la vez que mantenemos el rigor de la investigación. Los jóvenes, los estudiantes graduados son el futuro y ya están pensando de forma más crítica.

En la enseñanza, en el aula, creo que la situación es peor. Es difícil cambiar cómo enseñas si aprendiste de otra manera, cuesta mucho trabajo. Para que se produzca este cambio, este giro crítico, tenemos que cambiar la manera en la que entrenamos a los futuros profesores. Lo bueno es que los estudiantes de hoy en día son más críticos acerca de cómo funciona su sociedad, y lo piden, piden esa mirada crítica también en el aula de español. Así que nuestra labor es entrenar a estos profesores, buscar recursos para los que ya están en las aulas, centrarnos mucho en su preparación para darles las herramientas que necesitan.

EG — Siguiendo un poco en la misma línea de la pregunta anterior, ¿qué es para ti la justicia social y cuáles son, en tu opinión, las principales aportaciones de la justicia social al ámbito educativo?

AMC - Para mí, la justicia social significa que nos centramos en las personas, en lo humano. Significa que debemos respetar a cada persona por quien es, no solamente por lo que pueden aportar a nuestros estudios lingüísticos como informantes, sino por quienes son como seres humanos. Por lo tanto, si respetamos a las personas, tenemos que incluirlas en los estudios, en el aula y en los materiales de enseñanza respetando sus identidades. La justicia social nos ofrece una lente a través de la cual podemos analizar lo que hacemos. Por ejemplo, en el caso de los materiales de enseñanza, podemos analizar qué variedades de la lengua traemos al aula, quiénes son nuestros estudiantes y qué necesitan, qué historias se cuentan y por qué, o cuáles no se cuentan y por qué.

EG — Y teniendo todo lo anterior en cuenta, ¿qué recomendaciones les darías a los lectores del Boletín para que sus clases y sus cursos fueran más inclusivos, críticos y orientados hacia la justicia social?

AMC - Algo que siempre le digo a mis estudiantes es que muchas veces tenemos que trabajar con los recursos que nos dan o a los que tenemos acceso. En ese caso, es importante echar un vistazo a estos materiales, incluso sin fijarnos en aspectos lingüísticos; miremos las imágenes: ¿cómo son? ¿a quién representan? ¿cómo representan a diferentes grupos? Para mí es importante contrastar los materiales de enseñanza con los datos del censo del lugar en el que estoy. Por ejemplo, pensemos en México, donde quizás hay un 15% de afromexicanos. ¿Hay un 15% de las imágenes en este libro de texto que representan este grupo? Si la respuesta es no, significa que, como docente, tengo que añadir materiales para que el libro y el curso sean inclusivos.

Otra cosa que podemos hacer es usar muchos materiales auténticos relacionados con los intereses de los estudiantes. Mis estudiantes ahora mismo escuchan a Rosalía, Bad Bunny, Karol G. Entonces, para mí es importante utilizar materiales relacionados con estos temas. También se pueden involucrar a los estudiantes para que ellos mismos aporten materiales.

EG — Para terminar, quisiera hacer referencia a uno de tus trabajos recientes, donde dices que no existe una lingüística apolítica,

no existe una enseñanza apolítica, ni debería existir. ¿Puedes explicar para los lectores del Boletín qué quieres decir con esto y cómo se traduce esta afirmación en la enseñanza?

AMC - Claro. En esencia, esto significa que no hay nada objetivo, ninguna ciencia es realmente objetiva, porque la ciencia y el progreso científica se basa en preguntas a las que buscamos respuesta, y estas preguntas se formulan a partir de las experiencias de las personas, desde su propio conocimiento, de lo que han vivido o leído. Esto significa que no hay preguntas, y por lo tanto no hay ciencia, sin ideologías. Todo pasa por lo social, lo subjetivo. Entonces, para mí es mucho mejor ser transparentes acerca de este hecho, en lugar de fingir que hay una ciencia objetiva. ¿Por qué estamos haciendo este trabajo? ¿Por qué hemos formulado nuestra pregunta de esa manera? Es importante reconocer nuestras motivaciones y también la historia, la genealogía de lo que hemos leído, de cómo hemos llegado a nuestras ideas. Si sé de dónde viene una idea, un concepto, un estudio, entonces puedo interpretarlo y comprenderlo.

ELISA GIRONZETTI

PASTOR-CESTEROS, S.
**ESPAÑOL ACADÉMICO COMO LE/L2:
DESTREZAS, COMPETENCIAS Y MOVILIDAD
UNIVERSITARIA**

Routledge.

ISBN 9781138317512, 232 págs.

Numerosas instituciones de educación superior cuentan con programas de movilidad y reciben estudiantes extranjeros que pasan uno o más semestres matriculados en un plan curricular que exige que sepan desempeñarse en el idioma meta como lengua vehicular. Como docente de una universidad, soy testigo del interés del estudiantado por cursar parte de los estudios fuera de sus fronteras nacionales, lo que ha llevado a un incremento del número de estudiantes extranjeros y, por lo tanto, una creciente demanda de cursos que les permitan desarrollar su alfabetización académica en español.

La autora de este libro es la doctora Susana Pastor-Cesteros, profesora titular de lingüística de la Universidad de Alicante (UA) y especializada en lingüística aplicada y español como lengua extranjera. Su larga trayectoria docente la lleva a considerar las dificultades a las que se enfrenta el estudiantado no hispanohablante para expresarse en un registro académico, un área en la que ha impartido cursos especializados y publicado numerosos trabajos académicos. Este libro, *Español académico como LE/L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*, en el que presenta una visión abarcadora del área del español académico como LE/L2 en la educación superior, refleja su amplia experiencia profesional en este ámbito.

El libro incluye 10 capítulos organizados en dos partes. La primera trata sobre las destrezas y competencias en español académico como segunda lengua y la segunda se centra en el diseño curricular para la planificación de cursos u otras modalidades de intervención didáctica. Es una

obra dirigida principalmente al profesorado de español como segunda lengua o lengua extranjera con fines académicos y para estudiantes que requieren desarrollar su alfabetización académica en un contexto global de internacionalización universitaria, propio de la década actual del siglo XXI.

Cada capítulo cuenta con una organización interna que se compone de las siguientes partes: primero, la introducción ubica al lector en relación con el tema específico del capítulo; luego, se incluye una actividad de reflexión que permite evaluar en qué situación se encuentra quien lee con respecto al tema del capítulo; seguidamente, se presentan los contenidos centrales del capítulo, seguidos de una recapitulación que integra un resumen y una serie de preguntas que pueden servir como herramientas de evaluación. Finalmente, se incluye una lista de bibliografía recomendada junto con recursos y sitios web que permiten ampliar la información leída.

La primera parte cuenta con cinco capítulos sobre las generalidades del español académico, la investigación en este campo y una visión panorámica para entender el concepto de movilidad internacional. Se ofrecen diferentes actividades para abarcar los usos gramaticales y léxicos, el papel de las destrezas orales y la dimensión multimodal del discurso académico en español como segunda lengua o lengua extranjera. Los últimos dos capítulos de esta primera parte tratan, respectivamente, sobre los géneros académicos escritos (destacando la importancia de usar una lectura previa y paralela al proceso de redacción de textos académicos) y la competencia intercultural académica, un campo que ha cobrado mucha importancia en la década actual del siglo XXI. A continuación, se valora brevemente acerca de cada capítulo de esta primera parte.

En el Capítulo 1, titulado “¿Qué es el español académico?”, una vasta revisión de fuentes bibliográficas da evidencia del auge de la investigación actual respecto al español académico

en el campo de LE/L2. La autora reivindica la formación en español académico para la población estudiantil de movilidad internacional, cuya importancia radica en que puedan adquirir esta competencia en su aprendizaje de ELE. Se señala que, a partir del *Informe 2020. El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2020), es indudable el creciente interés por el español en las últimas décadas y de ahí que la presencia de estudiantado universitario no hispanohablante en universidades de habla hispana constituye hoy por hoy una realidad que ha generado un campo de estudio particular.

En el Capítulo 2, titulado “La gramática y el léxico de especialidad en el discurso académico”, se presentan diferentes estrategias gramaticales, léxicas y discursivas de la práctica académica en español L2/LE para obtener una idónea producción de textos orales y escritos. Se hace referencia al B2 (según el *MCER*, Consejo de Europa, 2001) o el nivel Avanzado (según los descriptores de *ACTFL*, 2012), como el nivel mínimo de competencia comunicativa para el desempeño en este contexto de formación, dadas las exigencias propias de los estudios superiores. Se analizan y ejemplifican los aspectos gramaticales y léxicos del discurso a los que se les debe prestar más atención cuando se trabaja con la población meta, que incluyen marcadores para la coherencia y cohesión textual, estrategias de argumentación, uso de tiempos verbales, léxico especializado y colocaciones propias del discurso académico.

En el Capítulo 3, titulado “Géneros académicos orales”, se ofrece una propuesta de clasificación de los géneros académicos orales desde la perspectiva de los intereses del alumnado no hispanohablante. Si para cualquier estudiante constituye un desafío comunicarse oralmente en su L1 de manera formal, rigurosa y adecuada, hacerlo en una L2/LE incrementa tal dificultad. La clasificación de los géneros académicos se realiza a partir de tres destrezas: la interacción oral, la comprensión auditiva y la expresión oral. Se proponen pautas y actividades didácticas para trabajar el discurso académico en debates,

exámenes orales, entrevistas y defensas de trabajos de investigación, entre otros. Finalmente, la autora abarca los aspectos multimodales del discurso académico, es decir, la capacidad del estudiantado de combinar adecuadamente distintos modos comunicativos a la hora de comunicarse, que incluyen modos verbales (texto oral y escrito) y no verbales (comunicación no verbal y materiales no verbales como imágenes, gráficos, dibujos, fotos, etc.).

En el Capítulo 4, titulado “Géneros académicos escritos”, se deja evidencia de cómo fomentar la comprensión lectora de textos académicos con el fin de estudiar, aprender y escribir sobre lo leído o bien, cómo escribir usando la lectura previa y paralela al proceso de redacción. De ahí, la autora clasifica los géneros académicos escritos desde la perspectiva del estudiantado no hispanohablante, considerando habilidades de interacción escrita, comprensión lectora y expresión escrita. El término *alfabetización académica* se ha generalizado en las últimas décadas para referirse al proceso de adquisición de la competencia discursiva académica de todo estudiante universitario. Entre las pautas y estrategias para ejercitar la destreza de la escritura la autora incluye tomar apuntes de las clases, hacer resúmenes y redactar trabajos académicos, reseñas y exámenes escritos. Al igual que en el capítulo anterior, se considera también la dimensión multimodal.

Por último, el Capítulo 5, “La competencia intercultural académica”, cierra esta primera parte del libro abordando el tema del discurso académico desde la perspectiva de la interculturalidad, un campo de estudio interdisciplinar en el que confluyen áreas muy diversas como psicología social, antropología, educación, semiótica o lingüística. Este tema es fundamental ya que cuando se estudia en una universidad extranjera o internacional, se comparte con una población estudiantil de diferentes nacionalidades, lo cual puede producir un choque intercultural académico, que ocurre cuando dos modos de entender la realidad académica no coinciden en todas sus facetas. En este capítulo

la autora ofrece algunas estrategias y pautas que se pueden implementar para evitar o mitigar los efectos de este choque intercultural, como por ejemplo un *Buddy Program* o el uso de guías para estudiantes internacionales.

La segunda parte del libro también se compone de cinco capítulos centrados en el diseño curricular y la planificación de cursos de español académico. Esta parte inicia con un capítulo sobre el análisis de necesidades en español académico como L2/LE. Seguidamente, se expone en qué consiste el enfoque metodológico basado en géneros académicos aplicado a la enseñanza de ELE, así como las distintas opciones de formación de las que dispone la persona que participa de los programas de movilidad internacional. En los siguientes capítulos se profundiza en los materiales y recursos didácticos existentes, considerando opciones de herramientas digitales, sugerencias para el uso de corpus lingüístico, sitios web de ayuda automática para la redacción académica o redes sociales. En esta segunda parte, el estudiantado podrá encontrar información valiosa para mejorar su discurso académico.

En el Capítulo 6, titulado “Análisis de necesidades y pautas para la planificación”, se destaca la importancia de establecer con anterioridad los intereses y necesidades del grupo meta para luego definir los objetivos que permitirán la formación del alumnado extranjero. Para ello, se recomiendan siete propuestas de formularios para el análisis de necesidades que le ofrecen al profesorado un punto de partida para el diseño de un curso de español académico como L2/LE. Todos estos instrumentos recomendados ya han sido valorados y son producto de múltiples investigaciones. Entre ellos se incluyen materiales centrados en la reflexión previa sobre la estancia, las modalidades de aprendizaje de español académico, y aspectos relacionados con expresión e interacción oral y comprensión lectora.

En el Capítulo 7, titulado “El enfoque basado en géneros académicos”, se explica este enfoque (también llamado pedagogía de géneros) a partir de una orientación pedagógica que trata de poner en contacto al aprendiz con los tex-

tos auténticos de su campo de interés para que conozca los usos lingüísticos propios de una determinada situación comunicativa. Se establecen los pasos para desarrollar el enfoque basado en géneros en la enseñanza del español académico como L2/LE, así como una extensa lista de reflexiones previas a la planificación de un curso de este tipo. En este capítulo encontramos ideas y propuestas didácticas muy útiles tales como la creación o aprovechamiento de los centros de escritura o centros de recursos para el español académico.

En el Capítulo 8, titulado “Materiales y recursos para el aprendizaje del español académico”, se ofrece una selección comentada de los materiales didácticos que pueden ser utilizados con estudiantado no hispanohablante, clasificados en tres bloques: (1) materiales que han sido diseñados solo para hablantes nativos o para aprendices con una competencia lingüística avanzada (C1/C2 según el MCER); (2) materiales de español académico específicos para aprendices y (3) materiales de ELE destinados al estudiantado universitario de movilidad. La autora nos deja claro los requisitos que deben cumplir estos materiales para que cumplan su objetivo en el aula. Finalmente, se presentan ejemplos y características de los recursos en línea, tales como los MOOC (cursos masivos en línea), los materiales alojados en los centros de escritura y otros que contribuyen a apoyar al estudiantado en la redacción de textos académicos, tales como *HAR-TA*, *arText* o *Estilector*.

En el Capítulo 9, “El uso de corpus como herramienta en el ámbito académico”, se muestra cómo utilizar diferentes corpus lingüísticos para mejorar la comprensión y producción de textos académicos. La autora ofrece numerosas sugerencias para poder usar estos corpus, haciendo referencia a la taxonomía de Cruz-Piñol (2012) que se basa en los siguientes criterios: el canal de producción, la representatividad, la especificidad de los textos, porcentaje y distribución de textos, los idiomas incluidos, el nivel de análisis y la L1 de los hablantes. Este capítulo proporciona un gran número de ejemplos contextua-

lizados y muestra claramente cómo los corpus pueden ayudar a nuestra población estudiantil a entender palabras, frases o estructuras propias del discurso académico. Las actividades que se proponen permiten que el profesorado explore algunas páginas web para comprobar el uso que se hace de un determinado término en diferentes corpus, facilitan el uso de herramientas de búsqueda avanzada y plataformas específicas para búsquedas lingüísticas, donde las palabras se presentan en contexto y a menudo traducidas en otras lenguas.

Sin evaluación del currículo y del proceso de aprendizaje del estudiantado no es posible que haya continuidad en el programa académico. Es por ello que en el Capítulo 10, “Feedback y evaluación del alumnado no nativo”, se desarrolla este aspecto tan importante en relación con cuatro momentos clave en los que se debería llevar a cabo la evaluación: antes, durante, al final y después de la estancia. La retroalimentación que recibe el estudiantado le permite conocer sus aciertos y errores, ya que el objetivo en este caso no debería ser de resolverle los problemas, sino señalar dónde puede haber fallado. La Dra. Pastor-Cesteros recomienda darle al estudiantado la oportunidad de desarrollar distintos roles para que no solo sean redactores de textos, sino también lectores y revisores de sus escritos y los de la clase. Para ellos, se propone el uso de una parrilla de autoevaluación para la escritura académica en L2, y se plantean preguntas para antes, durante y después del proceso de escritura. Finalmente, se proponen rúbricas con criterios para la calificación del discurso académico y se explica cómo se debería realizar la evaluación del estudiantado de movilidad universitaria. La autora destaca que cuando una persona ingresa a la universidad en un programa de movilidad no debe pensar solamente en ganar una certificación general de dominio de la lengua, sino también de su vertiente académica, pues esto le garantizará éxito en su desarrollo profesional.

Además de los diez capítulos, este libro incluye una amplia lista de más de 300 referencias bibliográficas que permitirán a los lectores inte-

resados ampliar sus conocimientos. En las conclusiones, la autora recapitula el contenido de la obra, pero también reflexiona con el lector y le invita a seguir investigando y diseñando propuestas para enriquecer este campo de estudio. Esta obra ofrece una guía imprescindible para cualquier lector que, como yo, está familiarizado con el tema del español académico pero necesita un apoyo adicional para poder implementar cursos de español académico como L2/LE en su institución. Cada persona que haya trabajado en la educación superior con estudiantado no hispanohablante se sentirá identificada de una u otra forma con las experiencias, comentarios y prácticas que se describen en este libro. Se trata de un texto práctico y accesible que facilita la planificación de cursos de español académico así como otros tipos de intervenciones didácticas dirigidas al desarrollo de la alfabetización académica en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTFL (2012). Proficiency guidelines. <https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFL-ProficiencyGuidelines2012.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Consejo de Europa / Instituto Cervantes.
- CRUZ-PIÑOL, M. (2012). Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L. Arco/Libros.

MARÍA GABRIELA AMADOR SOLANO
Instituto Tecnológico de Costa Rica
gamador@itcr.ac.cr

SIRO LÓPEZ
ESENCIA: DISEÑO DE ESPACIOS
EDUCATIVOS. APRENDIZAJE Y
CREATIVIDAD

MADRID: KHAF, 2019
367 págs.
ISBN 978-84-15995-25-8

En el campo de la neurociencia, que, como señala el *Diccionario* de la RAE, es una ciencia transversal, se incluye una cada vez más transitada variante: la neuroarquitectura. Esta, se puede deducir del vocablo, se ocupa de investigar la influencia que ejercen los espacios arquitectónicos en el comportamiento del cerebro y, siguiendo esta línea, no es de extrañar que exista interés por encontrar las claves de un diseño de entornos académicos que propicien el mejor aprendizaje. Esto no es, por otra parte, ajeno ya al ámbito de la enseñanza de ELE / L2, desde donde se comienza asimismo a tomar conciencia de la necesidad de cuidar lo constructivo; y lo corrobora la importancia que la más global institución que defiende el estudio del español, el Instituto Cervantes, otorga a los diversos espacios en los que tiene lugar la actividad docente. A través de los muchos descriptores de obligado o recomendado cumplimiento que el Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes (el SACIC) establece en sus criterios para la validación de nuevos centros, se puede comprobar con toda claridad que se han tenido en cuenta las últimas aportaciones de la neuroarquitectura.

Para todo ello, resulta imprescindible como fuente de consulta el libro *Esencia* de Siro López, que recoge ejemplos de proyectos de transformación de centros educativos a lo largo del planeta; todos ellos realizados con el objetivo de mejorar las condiciones espaciales en las que tiene lugar la transferencia de conocimiento. Según este autor, un plan de transformación de centro educativo comprende doce pasos: la observación, la documentación, la formación, la redacción de objetivos con procesos partici-

pativos, el diseño, el presupuesto (económico), la temporización, la ejecución, la comunicación y la difusión, la celebración, la evaluación y las propuestas de mejora. Quien lea estas líneas habrá ya establecido un paralelismo claro entre estas fases y muchas de las que conforman un plan de investigación en acción en el aula, por lo que poner en marcha estos proyectos de transformación física de centros no se aleja tanto de la práctica habitual.

A través de ciento cuarenta breves consejos, que ocupan la parte central y más extensa de la publicación, el autor nos hace reflexionar acerca de las posibilidades educativas de espacios que en principio no están planteados como de aprendizaje (p. ej., cocinas, escaleras, administración), de los rasgos diferenciales de cada entorno (¿qué se enseña aquí? y ¿quién aprende aquí?) y proporciona diagramas que sintetizan el itinerario que se debe seguir para modificar espacios ya existentes: qué eliminar, qué incluir, cómo visibilizar el buen hacer pedagógico, cómo ampliar los límites del aula y cómo fortalecer la modificación llevada a cabo.

La organización de esta publicación es clara, aunque poco convencional dada la importancia que se otorga al aspecto visual, pero que, por otra parte, lo hace sumamente original y atractivo. Comienza con una breve introducción a modo de mapa o guía de uso, y, en ella, se incluye la explicación de cinco iconos o señales que acompañarán nuestra lectura en el margen izquierdo de muchas páginas. Como si de una especie de diálogo intersemiótico se tratase, indican la categoría en la que enmarcar cada consejo: el icono “manos a la obra” se destina a recomendaciones para la puesta en práctica; “juntos y sí revueltos” para ideas para fomentar el pensamiento en equipo; “propuestas educativas” para dinámicas que conecten con el currículo académico del centro; “¡atención!” para propuestas para reflexionar con calma una vez leídas y “es hora de viajar”, por último, señala ejemplos de propuestas ya llevadas a cabo con éxito. Así, cuando se llega a cada página, se sabe, sin necesidad de comenzar a leer, qué tipo de re-

comendaciones alberga esta solo con identificar el icono que la acompaña.

Tras esta útil guía de lectura, llega, en capítulos bien diferenciados, el elenco de consejos antes mencionado. Se recorren con ellos todos los espacios o elementos significativos de un centro educativo, agrupados por temática y con ingeniosos títulos. Además, a modo de bienvenida a cada capítulo, Siro López regala una especie de viaje experiencial a su propio pasado, familiar y académico, con el que consigue que conectemos. El capítulo “Ábrete sésamo” incide en la relevancia que se debe dar a los espacios de acceso y “Aulas creativas” se centra en la importancia de huir de estandarizaciones, atender a la posición de alumnado y docente en las clases y promover la reutilización y el reciclaje de materiales. Esto mismo repite, más concretamente para el mobiliario, en “Muebles, que sí os quiero”, mientras que “La pizarra nunca muere” se centra en destacar este elemento, omnipresente en cada aula del mundo, desde el punto de vista de la transmisión de ideas, pero también como elemento lúdico y de democrático uso en los tiempos de descanso. “Espacios sensitivos” busca diversificar los materiales constructivos y los elementos con que docente y clase trabajan, y esto enlaza con “Paredes que susurran”, un capítulo que plantea los paramentos (verticales, horizontales y las escaleras) como elementos expositivos y transmisores del conocimiento. “Primer peldaño de Maslow” es un capítulo dedicado a las necesidades humanas básicas y, por lo tanto, a las instalaciones, desde los baños a las cocinas, pasando por la ventilación, la circulación del aire o la iluminación. Para “Bibliotecas directas al corazón” se propone ampliar el campo de acción tradicional de las bibliotecas, que ya se ha puesto en práctica en muchas instituciones con resultados altamente satisfactorios, mientras que “Verde que te quiero verde” y “El patio de mi escuela es particular” se dedican a la exponer los beneficios del contacto con la naturaleza desde múltiples planos (p. ej., concienciación ecológica, trabajo con las inteligencias múltiples, repercusiones en la atención, etc.).

En último lugar, aunque solo desde el punto de vista organizativo, se dedica el capítulo que lleva por título “La sabiduría de ser uno mismo” a las recomendaciones para cultivar la salud mental, el sentido crítico, estético y ético a través de espacios para el silencio, el descanso o la escucha.

Finalizados los consejos, se nos invita a reflexionar acerca del proceso creativo como un cosmos en el que se implican múltiples factores, externos e internos, y se ofrecen diagramas y cuadros para plasmar por escrito las ideas que hayan ido surgiendo en la lectura. Esto confiere a *Esencia* un carácter interactivo que busca, en la línea de las propuestas que alberga, superar la idea tradicional del libro como mero elemento de consulta.

Poniendo el foco en el aprendizaje de ELE / L2, estos aspectos no pierden en absoluto relevancia, y siguen siendo útiles en un altísimo porcentaje de casos. No obstante, a la hora de plantear espacios de enseñanza de segundas lenguas, se debe poner el foco en ciertas necesidades específicas. Por ejemplo, resulta capital en ellos facilitar y potenciar la comunicación, el intercambio lingüístico, el trasvase cultural o el autoaprendizaje.

Con toda probabilidad, y dado que la neuroarquitectura es una disciplina relativamente reciente y en continuo desarrollo, todo lo concerniente a la distribución espacial del entorno docente, los elementos que deben formar parte de este, la integración con la naturaleza u otros más relacionados con el diseño arquitectónico serán en el futuro factores clave de los estudios sobre el aprendizaje de lenguas, y se tendrán en cuenta como uno más de los muchos que influyen en este proceso. Con *Esencia*, Siro López ha conseguido de manera desenfadada —y tras este desenfado, con una rigurosidad incuestionable— sensibilizar acerca del entorno educativo en su vertiente más física. ¿Por qué en otros entornos hay una mayor concienciación hacia la reconfiguración de los espacios a medida que se aprecian los cambios —en el consumo, en la organización del trabajo— y en

cambio esto ocurre en mucha menor medida
en escuelas o universidades?

PEDRO COCO JIMÉNEZ
Maus School, Sevilla
pedrococo@gmail.com



Foto de Edimburgo Adobe Stock



JOSÉ RAMÓN RODRÍGUEZ
PATRICIA SENTERVÁS
EN PLURAL A1: UNA NOVEDOSA
COLECCIÓN

Anaya ELE, 2024

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

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

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

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



MARÍA LUISA HORTELANO
ELENA G. HORTELANO
COLEGA VUELVE: LA COLECCIÓN
COMPLETA

EDELSA, 2024

Colega vuelve es la versión renovada y mejorada de *Colega*, el manual de referencia en la enseñanza de ELE para niños que ha sido ampliamente reconocido y utilizado en todo el mundo. Con la adición del último volumen, *Colega vuelve 4*, la colección ahora abarca todos los contenidos de los niveles A1 y A2.

La estructura de los contenidos se divide en **6 unidades**, cada una con **4 lecciones** diseñadas para capturar el interés de los más pequeños y reflejar sus centros de interés.

Esta edición renueva algunas secciones y añade otras nuevas: ¡**A leer!**!, fomenta la lectura a través de cómics; ¡**A escribir!**!, ofrece práctica de escritura guiada; **Colega por el mundo**, invita a descubrir los países hispanohablantes; **Nuestro proyecto**, propone tareas colaborativas; **Ya sé**, invita a repasar de los contenidos de cada unidad; **Ahora yo**, presenta ejercicios de práctica oral y escrita.

Además, la edición incluye **nuevas canciones y audios**, haciendo del aprendizaje una experiencia auditiva y musical. El **cuaderno de ejercicios** se presenta ahora **a todo color**, brindando un estímulo visual adicional.

Los **niveles 1 y 2** traen como extras **pegatinas**, una **carpeta con láminas** que incluyen marionetas de dedos y fichas de un diccionario

ilustrado con palabras y frases de cada unidad. **Otros recursos para Docentes en [ELE Digital](https://www.edelsa.es/colegavuelve/)** son la guía docente con orientaciones didácticas; el banco de ideas y planes de clase; las hojas de registro y actividades extra; los recursos fotocopiables, evaluaciones, tarjetas y cartas imprimibles; las actividades digitales interactivas; los diplomas, juegos y máscaras. Información detallada y unidades de muestra en: <https://www.edelsa.es/colegavuelve/>.



MARÍA ÁNGELES PALOMINO ¿ESPAÑOL? ¡POR SUPUESTO!: LA NUEVA EDICIÓN YA COMPLETA OLEGA VUELVE: LA COLECCIÓN COMPLETA

EDELSA, 2024

Completamos la nueva edición de *¿Español? ¡Por supuesto!* con la publicación del último volumen, en el que el alumnado trabajará los contenidos de nivel B1. Esta colección va más allá de cubrir objetivos comunicativos y gramaticales; a través de actividades colaborativas de investigación, reflexión y creación, fomenta que el estudiante se convierta en un aprendiz activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

La colección se compone de **6 unidades** temáticas pensadas especialmente para el público adolescente. Cada unidad está complementada con actividades en un cuaderno de ejercicios a color. Además, en la plataforma [ELE Digital](#), de acceso gratuito, ofrecemos a los docentes una **variedad de materiales**: fichas para estudiantes con necesidades especiales; cuaderno de actividades simplificadas; libro digital; guía didáctica; diccionario visual; actividades autocorrectivas de repaso de léxico; audios y vídeos; modelos de examen

Las principales novedades de esta edición son: **Área de**, una sección de trabajo interdisciplinar que culmina en un proyecto al final de cada unidad, relacionado con los contenidos de la Agenda 2030; **Taller de lectura**, un espacio donde se presentan y trabajan diversas tipolo

gías textuales; **Preparación al DELE escolar**: una sección al final de cada unidad destinada a preparar a los estudiantes para este examen. Información detallada y unidades de muestra en: <https://www.edelsa.es/nuevospanolporsupuesto/>.



MARÍA ÁNGELES PALOMINO
**DELE C1 Y DELE C2: NUEVA
EDICIÓN 2024**

EDELSA, 2024

Los libros de *Preparación al DELE C1 y C2* se han actualizado para reflejar las directrices del Instituto Cervantes para las convocatorias a partir de 2024, incluyendo también la **mediación**, un elemento clave en las nuevas pruebas.

Además, se ha realizado una **renovación de los contenidos** para asegurarse de que sean contemporáneos y relevantes. De esta manera, los candidatos no solo estarán preparados para afrontar el examen con confianza, sino que también desarrollarán habilidades lingüísticas y conocimientos actualizados que les serán útiles en su vida cotidiana y profesional.

Información detallada: <https://edelsa.es/dele/preparaciondele.html>.



CAPARRÓS TORRES, CAROLINA
// BURNHAM, CHARLIE //
ILUSTRACIONES: SAETA HERNANDO
**SUPERDRAGO 1 Y 2 SEGUNDA
EDICIÓN**

SGEL, 2024
ISBN: 9788417730772

Superdrago es un método de español como lengua extranjera para **niños entre 5 y 9 años**. Está dividido en tres niveles ricamente ilustrados que incluyen actividades variadas y juegos basados en **aspectos lúdicos, creativos y participativos**, como canciones, trabalenguas, adivinanzas, recortables, etc. También presta especial atención a la **afectividad** y al trabajo en **valores**.

El libro del alumno de nivel 1 es adecuado para **no lectores**, ya que no incluye actividades de lectura o escritura. Se compone de 8 unidades, cada una de las cuales contiene 6 lecciones:

- Una lección de **introducción** al tema de la unidad.
- Cuatro lecciones con **distintas actividades**, juegos, canciones...
- Una lección en **cómic** asociado al tema de la unidad.

El profesor dispone del libro en **versión digital** para proyectar en el aula. También de **guía**, accesible de tres maneras: impresa (incluye licencia digital de un año), descargable e incluida en la versión digital del libro. Con ayudas, sugerencias, actividades extra y dragoláminas, es el complemento perfecto para implementar el manual y para realizar distintas actividades en el aula.



acceder al **material extra** también disponible en ele.sgel.es/descargas.

CRESPO PICÓ, MILAGROS // GARCÍA PICHARDO, NOELIA // SAJETA SOUZA, MIRIAM // PARDO BALLESTER, SARA **EL MUNDO DE VALENTINA 2**

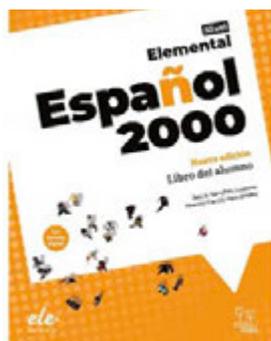
SGEL, 2024

ISBN: 9788416782420

El mundo de Valentina 2 es un curso de español para **preescolares** (a partir de 4 años) que estudian español como lengua extranjera o lengua de herencia. Es un libro para niños que están aprendiendo a leer que explora las **emociones** y **valores** y desarrolla **habilidades motrices** y **cognitivas**. Propone un **aprendizaje activo** y **participativo** con poemas, manualidades, cuentos, juegos... Además:

- Actividades para pintar, recortar, pegar...
- **Anexos** con material recortable y adhesivos.
- **Canciones** propias dirigidas al refuerzo lingüístico de los contenidos tratados (se pueden descargar, junto al resto de audio, en ele.sgel.es/descargas).
- Vídeos realizados por las autoras en el canal YouTube *SGEL ELE Español para extranjeros*.

La **guía didáctica** impresa y descargable ofrece indicaciones claras y pautadas sobre la unidad y actividades alternativas. Para ello, incorpora la miniatura de la ficha del libro del alumno delante de las indicaciones pedagógicas para su explotación en el aula. En la versión impresa, se incluye una **licencia digital** de una duración de un año para que el profesor pueda proyectar el libro del alumno en el aula y reproducir sus audios, canciones y vídeos, además de



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

SGEL, 2024

ISBN: 9788419065902x

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

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

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

Además, dispone de un **test de evaluación** cada cinco lecciones, un **apéndice** con una ta-

bla de verbos y glosario y los textos de los **cuadros de gramática** traducidos al inglés.

El libro impreso incluye la **licencia digital** del libro del alumno gratuita de 1 año de duración, con todas las actividades digitalizadas en un formato HTML. Esta versión digital también está disponible a la venta.

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: 99).

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

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

Ejemplos:

Libro con uno o varios autores

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

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

Libro editado

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

Artículo de revista con uno o varios autores

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

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

Capítulos de libro con uno o varios autores

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

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

Documentos consultados en línea

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

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

Tesis doctorales

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

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

II. ALGUNAS CUESTIONES ORTOTIPOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

ELISA GIRONZETTI
RAÚL URBINA FONTURBEL
Dirección del Boletín de ASELE



Foto de Edimburgo Jim Divine - Unsplash

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 2023** **Social networking sites to learn Spanish as a foreign language: An investigation of Busuu and Wespeake as tools for blended language learning**
Miguel Ángel Saona-Vallejos
- 2023** **Aproximación a la cultura a través del estudio contrastivo entre la fraseología española y la bantú: visión de la condición femenina y de la familia**
Stella Isabelle Njike Yoba
- 2022** **Language attrition among Spanish teachers in Israel: Sociolinguistic, psychological and professional aspects /Erosión lingüística de los docentes de español en Israel: aspectos sociolingüísticos, psicológicos y profesionales**
Ivonne Lerner
- 2022** **La enseñanza y aprendizaje de combinaciones léxicas en estudiantes de español como lengua extranjera mediante el aprendizaje basado en datos**
Magdalena Abad Castelló
- 2021** **Transformación de las conceptualizaciones de docentes. Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado**
Elena Verdía Lleó
- 2021** **Repertorio, análisis y difusión de las publicaciones periódicas en línea especializadas en español como lengua extranjera (ELE)**
Joana Lloret Cantero
- 2020** **La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva**
Clara Ureña Tormo
- 2020** **La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE cognitiva**
María Sanz Ferrer
- 2019** **La experiencia traductora de estudiantes de español como lengua de herencia: un estudio empírico a través de tres niveles de enseñanza superior**
Laura Gasca Jiménez
- 2019** **Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas**
Cristian Valdez
- 2018** **La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE**
Matías Hidalgo Gallardo
- 2017** **De la formación inicial de profesores de ELE a la competencia profesional docente**
Iker Erdocia Iñiguez
- 2017** **Language Teacher Cognition and Practice about a Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools**
Xavier Llovet Vilà
- 2016** **Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma**
Adolfo Sánchez Cuadrado
- 2015** **La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias**
Paula Reyes Álvarez Bernárdez
- 2014** **Lecturas canónicas adaptadas y formación literaria en español (LE)**
Marta de Vega Díez
- 2013** **El juego dramático en la práctica de las destrezas orales**
Gabino Boquete Martín
- 2012** **Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE**
Isabel Sánchez López
- 2011** **La lengua materna en el aula de ELE**
M.ª Mar Galindo Merino

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

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

- 2023** **Contando una historia: multiliteracidades, literatura y creatividad en la clase de ELE**
Sarah Marie Gielink
- 2022** **(Pre)textos para adquirir o mejorar la pronunciación: cuerpo, afecto, experiencia**
Meritxell Martínez Fernández
- 2021** **El rol en vivo como herramienta educativa en la clase de ELE**
Daniel Quintanilla López
- 2020** **El paisaje lingüístico como herramienta para fomentar la conexión con el español fuera del aula**
Raquel Navas
- 2019** **The acquisition of Spanish dative clitics using priming methods**
Irati Hurtado Ruiz
- 2018** **La enseñanza de una L2/LE a estudiantes con discapacidad visual. Estrategias, metodologías y nuevos horizontes en la enseñanza de español como lengua extranjera**
Diego Paniagua Martín
- 2017** **El español es una suma. Una secuencia didáctica para estudiantes universitarios de español como lengua de herencia en EE.UU.**
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

