



56

*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 56, mayo de 2017

1. Carta de las Directoras	5
2. Entrevista y homenaje a Pablo Domínguez	7
3. Noticias de ASELE	17
· Informe de Secretaría	17
· Socios distribuidos por países	17
· Informe de Tesorería	18
4. Informes de ELE en el mundo	21
· Pilar Concheiro, <i>ELE/EL2 en Islandia: crecimiento y consolidación del español como lengua extranjera.</i>	21
· Arturo Escandón, <i>La enseñanza universitaria de ELE/EL2 en Japón: tiempo de reformas.</i>	25
5. Artículo de fondo	31
· Héctor Ríos, <i>De consumidores pasivos a prosumirtuadores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast.</i>	31
· Yolanda Pérez, <i>La utilización en el aula de ELE de las recreaciones filmicas y televisivas: análisis de materiales didácticos.</i>	45
6. Revisión de literatura científica	73
· Diego Jiménez, <i>¿Qué es la gamificación?</i>	73
· Matías Hidalgo, <i>Sobre la disponibilidad léxica en ELE.</i>	83
7. Para la clase de español	95
Propuesta didáctica de María Fondo y Juan C. Gago, <i>El uso creativo y reflexivo de dos cuentos de Roberto Bolaño.</i>	95
8. Novedades bibliográficas	107
9. Reseñas	117
10. Premios de investigación	143
11. Normas de publicación	145

---

## JUNTA DIRECTIVA

---

### Presidente

Javier Muñoz-Basols  
Universidad de Oxford, Reino Unido

### Vicepresidente

Javier de Santiago Guervós  
Universidad de Salamanca, España

### Secretario-Tesorero

Enrique Balmaseda Maestu  
Universidad de La Rioja, España

### Vocal de Comunicación

María del Carmen Méndez Santos  
Universidad Prefectural de Aichi, Japón

### Vocal de Publicaciones

Olga Cruz Moya  
Universidad Pablo Olavide, España

---

## SECRETARÍA

---

Enrique Balmaseda Maestu  
Dpto. de Filología Hispánica  
Universidad de La Rioja  
c/ San José de Calasanz s/n. 26004 Logroño - España  
[gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org) / [www.aselered.org](http://www.aselered.org)

---

## BOLETÍN

---

### Directora del número de otoño

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

### Directora del número de primavera

María del Carmen Méndez Santos  
Universidad Prefectural de Aichi, Japón  
[macms@uvigo.es](mailto:macms@uvigo.es)

### Comité editorial

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

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

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

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

1. El Boletín de ASELE se publica dos veces al año, en mayo y en noviembre.
2. Todos los socios están invitados a enviar sus colaboraciones para cualquiera de las secciones del Boletín.
3. Salvo excepciones, la extensión máxima de los textos será la siguiente:
  - Informes de ELE en el mundo: entre 500 y 1500 palabras.
  - Artículos de fondo: 7500 palabras, sin contar las figuras y la bibliografía.
  - Revisión de literatura científica: 3000 palabras.
  - Propuestas didácticas para la clase de español: 7500 palabras sin contar las figuras, fichas complementarias y bibliografía.
  - Reseñas: 2500 palabras.
4. Los textos deberán enviarse en Word (Times New Roman, 12 pt.).
5. La dirección del Boletín se reserva el derecho de publicar las colaboraciones, así como de resumirlas o extraerlas cuando lo considere oportuno.
6. El Boletín acepta publicidad sobre materias relacionadas con los fines de la ASELE. Los interesados pueden solicitar información sobre tarifas y condiciones.
7. En todo caso, tanto los colaboradores como los anunciantes deben de tener en cuenta que el número de mayo se cierra el 15 de abril y el de noviembre, el 15 de septiembre.
8. Al final del Boletín se pueden consultar las Normas de presentación de colaboraciones para su edición en el Boletín de ASELE. También puede ampliarse esta información en: <http://www.aselered.org/Call-for-papers-noviembre-2017.pdf>

---

## EDITA

---



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

---

## CORRESPONDENCIA

---

BOLETÍN DE ASELE  
Tel.: (34) 922 22 35 78  
[boletin@aselered.org](mailto:boletin@aselered.org)

---

## *Carta de las Directoras*

---

Queridas socias, queridos socios:

Este *Boletín* 56 recoge el espíritu de cambio que ya os anunciamos en el número de noviembre de 2016. El objetivo era atender vuestras peticiones de mayor difusión tanto de novedades del sector como de investigaciones de lingüística teórica o aplicada. Por ello, vas a encontrar dos nuevas secciones llamadas *Novedades editoriales* y *Revisión de literatura científica*. En la primera podrás leer una selección comentada de las últimas publicaciones de nuestro sector. Además, como siempre, también tendremos reseñas críticas en su apartado correspondiente. Bajo el membrete de *Revisión de literatura científica* encontrarás ensayos que presentan el estado de la cuestión de un tema que puede ser ideal para acercarse por primera vez a él, para poner de lectura recomendada para el alumnado de cursos de formación o másteres, dado que ofrecen una panorámica muy completa o, incluso, como punto de partida de trabajos de fin de grado, de máster o tesis doctorales.

Por otra parte, queremos presentarte también los *Informes de ELE en el mundo* donde queremos dar voz a profesorado o asociaciones de todo el planeta para que nos cuenten quiénes son, cuáles son las labores que están llevando a cabo y qué congresos o encuentros organizan. En cierto modo, será como la versión 2.0 de la antigua sección “El español en el mundo...” que formó parte del *Boletín* durante tantos números. Deseamos que este apartado se convierta en una ventana abierta para conectar a profesionales de todas las latitudes.

Como viene siendo habitual, encontrarás el artículo de fondo, pero en esta ocasión no solamente hay uno, sino dos: «De consumidores pasivos a prosumirtuadores de contenido en la didáctica de la enseñanza aprendizaje de lenguas. No solo podcast» de Héctor Ríos de la Facoltà di Studi Umanistici dell'Università di Cagliari y «La utilización en el aula de ELE de las recreaciones fílmicas y televisivas: análisis de materiales didácticos» de Yolanda Pérez Sinusía, de la Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro (Madrid).

En la sección de propuestas didácticas podrás consultar el trabajo de María Fondo y Juan Gago Prado, ambos docentes en Portugal, en la Facultade de Letras de la Universidade de Lisboa y en el Instituto Politécnico de Lisboa, respectivamente. Nos presentan el uso creativo en el aula de dos cuentos de Roberto Bolaño.

El número se completa con las reseñas y la petición de contribuciones para el número de noviembre, así como la convocatoria de premios de fin de máster y de tesis doctorales.

---

Una novedad más que queremos destacar es la creación de una sección en nuestra página web llamada *Calendario de ELE* donde recogemos información de los eventos de formación (congresos, conferencias, talleres, jornadas...) relacionados con nuestro campo. La idea es poner a tu disposición de una forma sencilla, visual, actualizada y exhaustiva todas las actividades que se llevan a cabo en el mundo del ELE para que siempre tengas un lugar de referencia al que acudir. Pásate por la página para familiarizarte con él: <http://www.aseled.org/calendario-ele>.

Por otra parte, queremos agradecer a Susana Salas, fotógrafa mexicana, que nos haya cedido su trabajo realizado en Japón para ilustrar las páginas de este número.

Antes de dar por terminada esta presentación, dejamos para el final una sección especialmente emotiva para todos los que componen la familia de ASELE: la despedida de Pablo Domínguez, director del *Boletín* desde su fundación, en 1988. Desde estas páginas hemos querido rendir un homenaje a quien ha sido pionero, alma y motor de esta publicación. Muchos han sido los amigos que han respondido a esta iniciativa y han querido rendirle un homenaje al compartir sus memorias. Estas van acompañadas de la entrevista a Pablo, que nos ofrece un testimonio privilegiado de la historia del español como lengua extranjera a través de su trayectoria en la Junta Directiva de ASELE al frente del *Boletín*. Pablo, sabíamos que por pudor o modestia nunca hubieras querido ser el protagonista de una sección dedicada a tu persona, por eso esperamos que no te moleste que lo hayamos mantenido en secreto hasta ahora.

Como siempre, confiamos en que la lectura sea de tu agrado y que nos veamos personalmente en el XXVIII Congreso que se celebrará entre el 6 y 9 de de septiembre en la Universidad Rovira i Virgili.

Saludos cordiales.

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS  
OLGA CRUZ MOYA

---

## Entrevista y homenaje a Pablo Domínguez

---



### ENTREVISTA A PABLO DOMÍNGUEZ

---

#### 1. ¿Desde cuándo eres socio de ASELE?

PD.— Desde su constitución en 1987 y, aunque no soy socio fundador, sí asistí a la primera reunión de la entonces Junta directiva en la que se me encomendó la tarea de coordinar el número cero del boletín, tarea que acepté gustoso. Posteriormente, en la Asamblea General del Primer Congreso de ASELE celebrado en Granada en diciembre de 1989 se aprobó la normativa electoral y fui elegido, por mayoría de votos, Vocal Director del boletín, cargo que ininterrumpidamente y con la amable aceptación de los socios se me ha venido renovando hasta septiembre de 2016.

#### 2. Echar a andar una asociación no debió ser tarea fácil, sobre todo cuando la enseñanza de ELE, tal como hoy la conocemos estaba aún en mantillas, por así decirlo.

PD.— Cierto, los primeros pasos siempre cuestan porque, como alguien dijo de manera muy gráfica, “desde la cuna hasta que se empieza a gatear pasa un tiempo, y desde que se dejan las cuatro patas hasta que por fin podemos sostenernos por nosotros mismos también han de suceder una serie de cosas”.

Por eso, las primeras gestiones de la Junta tenían por objeto recabar el apoyo de los organismos oficiales, pedir la colaboración de las editoriales, redactar los estatutos y el reglamento de régimen interno, así como aprovechar todas las ocasiones para dar a conocer la asociación y conseguir nuevos socios. Podrás imaginar que todo esto no se hace en un par de días.

#### 3. Si empezamos a contar desde el número cero, has sido el responsable de 55 números del Boletín de ASELE, los cuales, salvo en alguna ocasión, han visto la luz en las fechas previstas. En la preparación de todos estos números, ¿cuáles han sido las luces y las sombras?

PD.— Siempre he tenido la preocupación de que había que cumplir lo acordado acerca de las fechas de salida de cada número, para lo cual era imprescindible que los colaboradores observasen también las normas respecto a la entrega de originales, es decir, antes del 15 de marzo para el boletín de mayo y antes del 15 de septiembre para el de noviembre. Cuando estas no se cumplían, la salida del boletín se demoraba y los socios lo recibían (cuando se editaba en formato de papel) con mucho retraso. Aprovecho la ocasión para destacar la gran ayuda que supuso para las exiguas arcas de ASELE la colaboración de algunas editoriales (Santillana, Edinumen, Edelsa, entre ellas), así como la de la Universidad de La Rioja, que en su momento se encargaron de la edición y distribución gratuita de los distintos números.

Por lo demás, si bien el acopio de información para la preparación del boletín suponía que yo dedicase mucho tiempo a esta labor durante todo el año, lo compensaba la satisfacción de ver que el “parto” había merecido la pena.

A lo largo de todos estos años, el contenido se ha ampliado con nuevas secciones y creo, al igual que Susana Martín Leralta, que “la edición es clara y resulta muy agradable de leer. Es un boletín de calidad”. (Boletín de ASELE, n.º 54, p. 47).

En reiteradas ocasiones he recordado a los lectores que el boletín, como órgano de información y de comunicación debería reflejar los deseos y actividad de los asociados. No lo he conseguido. Estoy seguro de que

---

a partir del presente número, bajo la “nueva e ilusionante andadura en la dirección del boletín”, ese objetivo se logrará con creces.

**4. Que yo sepa, el índice de contenidos del boletín fue iniciativa tuya desde el principio. Algunas secciones como “El español en el mundo” o “Noticias de prensa” desaparecieron por razones obvias, pero otras se mantuvieron hasta el número 54 y otras se crearon luego, como “Entrevistas”, “Punto de vista” y “Carta desde...”. ¿Qué valor le concedes a estas tres últimas?**

*PD.*— Efectivamente, aunque el Informe sobre la enseñanza del español en África, publicado en el número cero, fue novedoso, ya que en él se daba a conocer la situación de la lengua española en los países africanos, las secciones que se suprimieron y que tú mencionas ya no eran necesarias a partir del momento en que esa información la proporcionaba el Instituto Cervantes.

La importancia de la entrevista, si es buena, si las preguntas son comprometidas, reside en su fuerza testimonial, en la credibilidad de la persona entrevistada. Lo mismo puede decirse de las otras dos, pero abundando en lo dicho sobre el valor de la entrevista, casi todas las que se han publicado en este boletín, han aportado información de primera mano acerca de temas candentes como la formación del profesor de ELE, los materiales didácticos, la adquisición de lenguas, el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, las nuevas tecnologías, los anglicismos, el uso de los diccionarios, etc.

**5. Has sido profesor de inglés, catedrático de instituto primero y luego de universidad. Sin embargo, o también, te has interesado por la enseñanza del español a extranjeros, campo en el que figuran algunas de tus publicaciones, entre ellas, Actividades comunicativas. Entre bromas y veras (Edelsa), El español idiomático (Ariel), Claves del español. Gramática práctica (Santillana) o Destrezas receptivas y productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (Marcoele).**

*PD.*— Mi interés por la enseñanza del español a extranjeros data de cuando cursaba Filología inglesa en

la Complutense. Entonces, para ganarme el sustento, daba clases de español a jóvenes diplomáticos ingleses (trainees) que el gobierno de Su Majestad enviaba a Madrid por unos meses para que aprendiesen español. Por otra parte, participé durante algunos años, como profesor de clases prácticas en los Cursos de Verano de la Universidad “Menéndez Pelayo” de Santander. En 1986, pude asistir a las Primeras Jornadas internacionales que organizó en las Navas del Marqués el entonces Servicio de Difusión Cultural del Ministerio de Cultura y, consciente de la necesidad de potenciar la enseñanza de ELE en nuestro país, organicé en la Universidad de La Laguna, las Primeras Jornadas Nacionales de Directores de Cursos de Español para Extranjeros con el fin de analizar cuál era la situación actual de estas enseñanzas y sugerir medidas para la elaboración de una política lingüística y cultural que regulase esta materia. No es de extrañar, por lo tanto, mi estrecha vinculación con ASELE, surgida poco después como consecuencia de la efervescencia generada en torno a la importancia del español y que también daría lugar a la creación del Instituto Cervantes.

Tengo que decir, asimismo, que en el año 1964, gracias a una beca del British Council pude seguir, en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, el curso para la obtención del Diploma in the Teaching of English as a Foreign Language que proporciona una formación didáctica difícilmente obtenible entonces en España.

**6. ¿Qué te ha aportado ASELE como miembro de la Junta directiva y como socio?**

*PD.*— En primer lugar, la posibilidad de conocer a colegas de distintas procedencias con quienes he podido intercambiar opiniones y puntos de vista acerca de muchos aspectos, no solo referentes a la enseñanza del español. Paralelamente, forjar relaciones de amistad que perduran hasta el presente. Como a muchos socios, la asistencia a los congresos de ASELE me ha permitido visitar lugares de la geografía española que no conocía. Sé que Tenerife siempre ha sido “objeto de deseo” como sede de un congreso, pero desgraciadamente no ha podido ser así por diversas razones.

**7. ¿Cómo ves el panorama actual de la enseñanza de ELE?**



---

PD.– En otro lugar<sup>1</sup>, daba respuesta a esta pregunta de la siguiente manera: “Si bien es cierto que en las últimas décadas ha habido avances significativos en la enseñanza de segundas lenguas, en realidad no han sido tan radicales como para pensar que con ellos se ha resuelto definitivamente el problema de aprender otra lengua sin mayores dificultades. Ya decía A. S. Hornby en 1971 que en el aprendizaje de lenguas constantemente proponemos ideas que no tienen nada de nuevo (“old ideas in language learning are always being rediscovered”). Prueba evidente de ello es, por ejemplo, la importancia que han vuelto a adquirir hoy día la lengua materna y la traducción como recursos útiles en la clase; la importancia que otra vez se le concede a la forma o al vocabulario (cf. lexical approach); la atención que se le dedica ahora a la cultura local del estudiante (cf. glocalisation) como componente básico de los materiales didácticos; lo que piensan, opinan y creen los profesores (cf. teacher cognition) en relación con su labor en la clase, etc. Quizás lo más relevante de estos cambios ha sido no la revolución (?) que supone Internet, sino el cambio de actitud hacia lo que se considera debe ser objeto de atención prioritaria, es decir, el alumno. Del qué y del cómo hemos pasado al a quién enseñamos, lo que ha venido a poner de relieve algo tan evidente como es el aprendizaje y todo lo relacionado con las formas y estilo de aprendizaje; enseñanza centrada en el alumno, enfoque comunicativo, enseñanza basada en tareas, proceso versus producto, afectividad en el aprendizaje, autonomía del aprendizaje, output como input, inteligencias múltiples... No es de extrañar, por otra parte que haya sido en los últimos años del siglo XX cuando cobra fuerza la investigación en este terreno (cf. SLA).

Es indudable que la enseñanza de español como lengua extranjera ha mejorado notablemente en los últimos años; casi todas las universidades ofrecen Másteres de ELE, proliferan los cursos en línea, se celebran frecuentes jornadas y encuentros de profesores, lo que indica el interés que suscita esta profesión.

Falta, sin embargo, algo por lo que se viene luchando desde hace tiempo; que la enseñanza del español como lengua extranjera se considere una especialidad con rango plenamente universitario.

## 8. ¿Qué retos crees que ha logrado ASELE y cuáles le quedan por cumplir?

PD.– Aparte de haber conseguido incrementar de un modo significativo el número de socios y de haber celebrado 27 congresos, hay que destacar en primer lugar las correspondientes Actas que son un referente para quienes se interesen por el mundo del español para extranjeros, así como el Premio ASELE de investigación creado en 1994 con dos modalidades: primero, para tesis doctorales y memorias de máster o de licenciatura y segundo, para artículos publicados en revistas especializadas. Asimismo, hemos establecido convenios de colaboración con distintas entidades como el Instituto Cervantes, la editorial Edinumen, la Fundación Biblioteca Virtual “Miguel de Cervantes”, la Asociación Española de Lingüística Aplicada, etc. Sin embargo, y cito textualmente a este respecto las palabras de nuestra anterior presidenta, Susana Pastor Cesteros, “es necesario seguir trabajando para dar a conocer nuestra labor. Son cada vez más las asociaciones que, como la nuestra, se abren bueco, pero que no disfrutan de una trayectoria tan longeva. Pero esta longevidad no es suficiente, es necesario buscar una mayor internacionalización, hacernos más visibles y poder llegar a más profesores. Debemos, por lo tanto, conseguir que ASELE, en la era global, sea esa familia que ofrece un foro de debate sobre la profesión, una plataforma para el intercambio de ideas y un espacio para el encuentro a nivel internacional”.

## 9. ¿Qué dirías a los que se quieren dedicar a esta profesión?

PD.– Si realmente creen que ese es el camino que les satisface, que procuren obtener una buena formación lingüística y pedagógica, que aprendan otra lengua extranjera si no la conocen ya y que no se hagan demasiadas ilusiones pensando que después van a encontrar un puesto de trabajo fácilmente. La presente situación laboral que estamos viviendo me impide ver con optimismo el futuro próximo. Pero si la preparación adquirida es sólida, quizás les facilite el acceso a otro tipo de trabajo, mejor remunerado incluso.

---

1. MarcoEle, n° 6, enero-junio 2008, p.13

---

## 10. Para terminar, ¿se te ocurre algo más?

*PD.– Solo añadir que me he sentido muy a gusto como director del boletín durante tantos años y que ha sido un placer disfrutar de la amistad de los miembros de las distintas Juntas Directivas con las que me ha tocado compartir responsabilidades. Me siento muy honrado de haber desempeñado ese puesto y quiero por ello agradecer a los socios la confianza que han demostrado tener en mi reeligiéndome durante todo ese tiempo. Para todos, mi recuerdo emocionado.*

---

## HOMENAJE A PABLO DOMÍNGUEZ

---



**De izquierda a derecha:** Agustín Barrientos Clavero, Pablo Domínguez González, Mariluz Gutiérrez Araus, Susana Pastor Cesteros, Isabel Iglesias Casal, Enrique Balmaseda Maestu Salvador Montesa Peydro.

**Foto:** Manami Morimoto.

No es fácil sintetizar en unas pocas palabras lo que significa para mí Pablo Domínguez. Mis primeros recuerdos en ASELE -allá por el año 1995- están indefectiblemente unidos a su figura, a su creatividad, a su manera especial y personalísima de ver las cosas y, sobre todo, a su sentido del humor, que constituye, en mi opinión, uno de los mejores equipajes para la vida. Desde el principio nos acercó la asturianía compartida y el sentimiento de pertenencia a una asociación como ASELE, que a menudo genera una suerte de vínculo que se enraiza en lo profundo hasta llegar a formar parte de lo que uno es.

Además de sus frecuentes visitas a Asturias, nos manteníamos en contacto por mi trabajo en el comité editorial del *Boletín de ASELE*, que durante tantos años dirigió con mano sabia y cortés, incluso cuando nos recordaba a los colaboradores que los plazos se iban agotando y había que ponerse las pilas. Aún recuerdo aquel mensaje que empezaba “Por razones de urgente urgencia, conviene «aselerar» lo siguiente...”. Un nuevo vocablo para su divertidísimo diccionario “aseliano”, muy al estilo de Coll.

---

Dicen que la armonía entre dos personas nunca viene dada, que debe conquistarse indefinidamente, por eso la verdadera amistad es planta de lento crecimiento. La nuestra, D. Pablo, a pesar de la distancia física, crece recia y vigorosa, como la tierra natal que compartimos.

ISABEL IGLESIAS CASAL

Después de todos estos años de congresos de ASELE juntos, horas de reuniones preparatorias, correos intercambiados, conversaciones con decisiones compartidas... no tengo más que palabras de agradecimiento hacia Pablo Domínguez. Pablo ha estado detrás de todos y cada uno de los *Boletines* de ASELE desde su número 0, de junio de 1988, hasta el 54, de mayo de 2016; gracias a él, que ha coordinado como director el trabajo de tantos otros sin cuya colaboración hubiera sido imposible sacarlos a la luz, el *Boletín* se convirtió en una lectura indispensable para todos los *aseleros*, en especial cuando no había otros muchos medios de comunicación con los socios. Si la veteranía es un grado, la suya ha servido siempre con buen criterio para orientar la labor de la Junta, por su trayectoria académica, su saber hacer, su experiencia y, cómo no, su sentido del humor. La agudeza lingüística que le caracteriza le ha permitido pergeñar fabulosos diccionarios, uno de ingeniosas definiciones en inglés que va por su 2ª edición, y el de los términos *aseleros* que ha ido sacando precisamente en el *Boletín*. Ambos muestran, más allá de su aparente seriedad profesoral, la cara oculta de Pablo. La misma con que se echa un *bailesito* en cuanto suenan dos compases. Que nadie dijo que la Filología fuera incompatible con el ritmo. Por todo ello, gracias, Pablo. Seguiremos encontrándonos alrededor de ASELE.

SUSANA PASTOR CESTEROS

Recordar la trayectoria de Pablo en ASELE es para mí un ejercicio de nostalgia, una nostalgia que tiene un sabor dulce, porque compartimos momentos muy agradables y se cimentó una bonita amistad entre nosotros. Vienen a mi mente muchas situaciones de ese compartir el interés por la buena marcha de ASELE, o las preocupaciones porque todo quedara bien organizado en los congresos anuales y porque hubiera un ambiente cercano y cordial entre los socios.

No puedo olvidar que no solo era el *Boletín* su responsabilidad, tarea muy valiosa, sin duda alguna, así como formar parte de la Junta Directiva -en la que estuve a su lado veinte años como vicepresidente-, además él realizaba con alegría una tarea lúdica que unía mucho a los *aselianos* fuera de los actos científicos de los congresos anuales: buscar lugares donde bailar salsa por la noche. Y allí acudíamos en grupo los *aselianos* bailongos o los menos, estuviéramos donde estuviéramos, tanto en León, o en Sevilla o en Logroño, en todos. No olvidaré nunca la difícil búsqueda de un local en la hermosa ciudad manchega de Almagro, pero Pablo lo encontró. Pablo ha sido siempre y sigue siendo para mí, a pesar de que nuestros caminos vitales divergen, una persona entrañable, cercana, afable, divertida, cuyo recuerdo me produce gozo. Gracias, Pablo.

MARÍA LUZ GUTIÉRREZ ARAUS

Haciendo balance de todos los años, de todos los correos, de todos los congresos, de todos los *Boletines* y de todas las risas, compartidos con mi amigo Pablo Domínguez, yo subrayaría, en mi relación con él, mi admiración por su capacidad creativa en el terreno lingüístico, siempre en clave de humor. Destacaré aquí, como continuación de su divertidísimo Ficcionario, publicado en el *Boletín*, la aparición de su fabuloso Miccionario, que nos hizo, a muchos *aselianos*, llorar de risa. Nos sorprendió Pablo, una vez más, con la publicación de su "Concise PUN-ishing Dictionary for English Speakers" (*The perfect book for lovers of language play and puns*) y esperamos, ahora que dispone de todo el tiempo

---

del mundo, en uno de los lugares más bellos del mundo, que nos siga sorprendiendo con su imaginación, su sentido del humor y su generosidad.

¡Gracias, Pablo!

DOLORES SOLER ESPIAUBA



**De atrás hacia adelante, izquierda:** Isabel Iglesias Casal, Susana Pastor Cesteros, Concha Moreno García, Enrique Balmaseda Maestu; **derecha:** Santiago Roca Marín, Salvador Montesa Peydro, Pablo Domínguez González y Mariluz Gutiérrez Araus. **Foto:** Autoría desconocida.

Escribir unas palabras para el *Boletín* que rinde homenaje a quien durante tanto tiempo ha sido su director, me parecía, en principio, tarea fácil... hasta que cogí la pluma. Y es que a lo largo de los años he compartido con él proyectos y experiencias, pero sobre todo afectos. La amistad y el cariño se viven, pero son difíciles de contar. Mas intentaré objetivar ideas y sentimientos.

Justo en el momento en que este *Boletín* llegue a manos de los lectores, se cumplirán cuarenta años de pertenencia de Pablo a ASELE. Quizá los más viejos ya olvidemos y los más jóvenes desconozcan el papel que en aquellas fechas tenía la enseñanza del español, en España, como lengua extranjera: absolutamente marginal. Apenas había métodos (¿uno, dos?), los profesores carecían de especialización, las editoriales no veían aún el negocio, las universidades la miraban con indiferencia, cuando no con cierto desprecio, la producción científica era casi nula... En ese contexto hay que apreciar el papel de pionero que Pablo Domínguez tuvo en un campo que empezaba a labrarse. Fue visionario de un empeño en el que pocos creían entonces y en ASELE encontró el cauce o, mejor, contribuyó a crearlo, junto con un puñado de colegas, para lograr el objetivo de poner al ELE en el mapa de la lingüística aplicada.

Sin duda, Pablo Domínguez ha tenido mucho que ver en lo que hoy es ASELE. Sin él, ASELE no habría llegado a ser lo que hoy representa. Es, indiscutiblemente, puntal y referencia inexcusable de su gestación, desarrollo y madurez. Participó de lleno en las primeras actividades de la asociación, muy pronto se incorporó a su Junta Directiva y ha sido el alma del *Boletín*. Solo los que hemos vivido su trabajo desde cerca sabemos el entusiasmo y el esfuerzo que ha puesto para convertirlo en el elemento de formación, de información y sobre todo, de vertebración de los socios, que ha llegado a ser.

---

Su solidez científica, prestigio académico y acertado criterio han sido claves para trazar los rumbos que debía seguir ASELE. Pero no voy a insistir ahora más en ello, pues lo que quiero resaltar es uno de los valores emblemáticos de nuestra Asociación, que los más antiguos vivimos y bautizamos en el congreso de 1996 como el “espíritu de Almagro”: rigor, academia, ciencia; pero también comunicación, alegría, amistad. Pablo ha sido y sigue siendo la esencia de ese espíritu: abierto, cercano, siempre dispuesto a ayudar, lazo entre los veteranos y los recién llegados, favoreciendo que nadie se sienta extraño o marginado, alegre, fiestero (¿por qué ocultarlo?)...

Y así vuelvo al principio. Pablo ha sido un buen amigo, un gran amigo. Y eso es lo que por encima de todo me queda de él y que quiero compartir con veteranos y más jóvenes: que la Asociación siga ese estilo que él marcó y continúe alimentando los valores que durante tantos años y tan fecundamente ha potenciado en ella.

Gracias Pablo.

SALVADOR MONTESA

### DESDE EL BANQUILLO

En esa carrera sin fondo que es la vida, cuando unos ven ya lejos la línea de salida y otros creen haber alcanzado alguna de sus metas, todos sabemos que hay quienes dejan en el olvido a personas que confiaron en ellos, a personas que les animaron a ponerse el dorsal; pero también hay quienes reconocen el valor de esos entrenadores que unas veces jugando y otras a fuerza de silbato han sabido ser lo primero de todo exigentes e infatigables consigo mismos y, como buenos entrenadores, hacer equipo. Gracias, Pablo, por esos entrenos y por ese equipo.

Con cariño,

CONCHA DE LA HOZ FERNÁNDEZ



**Mirando a cámara:** Pablo Domínguez González; a su derecha: Concha Moreno García y Mariluz Gutiérrez Araus; a su izquierda: Santiago Roca Marín, Susana Pastor Cesteros y Salvador Montesa Peydro; de espalda: Isabel Iglesias Casal. **Foto:** Enrique Balmaseda Maestu.

---

En la vida, siempre hay un momento para dar y otro para recibir. Nos pasamos años y años de generosidad infinita, con las riendas en la mano, empujando sin descanso, más, incluso, de lo que somos capaces de dar.

Durante muchos años Pablo ha sido la memoria viviente de ASELE, el incombustible por su energía y el combustible para la nuestra. Ha derrochado tiempo, entusiasmo y alegría, y eso merece un respeto, un homenaje, un reconocimiento y, qué menos, por mi parte, que unas palabras de gratitud por la sabiduría transmitida, por la ayuda incondicional y por el cariño recibido.

Gracias, Pablo, por todo.

JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS



De izquierda a derecha: María Victoria Pavón Lucero, Javier de Santiago Guervós, Susana Pastor Cesteros, Enrique Balmaseda Maestu, Isabel Iglesias Casal y Pablo Domínguez González. Foto: Autoría desconocida.

ENRIQUE BALMASEDA MAESTU, con D.N.I. 16.525.052-N, Secretario-Tesorero de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) -constituida al amparo de la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, y normas complementarias, con personalidad jurídica y plena capacidad de obrar, y sin de ánimo de lucro-, según la documentación y conocimiento de que dispone,

#### CERTIFICA:

Que D. PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, residente en C/ El Pintor Ceón, sita en Santa Sele, 37008, Virreinato del *Aselifato*\*, Hespérides Orientales, está dado de alta en ASELE, con número de socio 48, desde el 1 de junio de 1987, y que, hasta el presente, viene participando con total *aselelidad* y *aselebilidad* en esta asociación tan *aseleada*.

Que, sin figurar oficialmente como *aselefundador*, D. PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ participó en su formación y crecimiento desde sus primeros pasos aquel invierno de gracia de 1987, en

---

que un grupo de docentes universitarios emprendieron un proyecto que 30 primaveras más tarde sería una referencia, si no *la referencia* o *aseledoxia*, de la enseñanza de ELE.

Que D. PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ representa como pocos la *aselemania* y el alma-grense espíritu de ASELE, participando en su vanguardia académica y *aselenato* durante 30 años, al formar parte de su Junta Directiva desde el 11 de octubre de 1991 -cuando aparece formalmente como vocal en la primera acta conocida de la asociación, aunque lo fue oficiosamente, al menos, desde abril de 1990, como lo atestigua la nómina del *Bolaseletín* de esta fecha-, hasta septiembre de 2016, en que decidió seguir como *aseliano* de a pie.

Que, apenas año y medio después de que ASELE izara sus velas, el *Bolaseletín* también comenzó su *aseletrado* rumbo en un luminoso junio de 1988 al timón de quien, desde entonces, hasta ese septiembre de 2016, lo fue dirigiendo con gobernalle firme y certero, siempre haselnorte: D. PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, bautizado por las buenas lenguas como *Director Perpetuo del Boletín de ASELE*.

Que, desde el número 0 hasta el 54, D. PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ culminó la cifra, no del medio centenar de entregas, sino de una más simétrica y redonda, 10 (= 5+5), con más de 28 años de dirección, que, quizá no son nada, pero sí 8 más que el tango del retorno, y toda una *aseledad*.

Que D. PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ lo hizo carne y espíritu, de comunicación de *aselinos* y *aselinas*, y entre *aselinas* y *aselinos*, más bien *aselotes* y *aselotas*, y sucesión de *aselebitos* de ELE, con progresivo acendramiento en sus contenidos, potenciando la especialización académica y orientando los caminos sobre la disciplina en un periodo en que los trabajos dedicados al español LE/L2 se han ido enriqueciendo exponencialmente y en su calidad científica y metodológica.

Que siendo no poca la *aselebridad* de D. PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ como miembro histórico de ASELE y como *Director Perpetuo del Bolaseletín*, lo es también por su *aselocuencia*, *aselegancia* y *aselefilia*, por maestro en prodigar *aselebrazos* y *vaselina* (acép. 2.), por su sentido del humor y del amor, de la amistad, como saben los *aseleálgicos* que la probaron, y por otras tantas cosas que recordar no quiero o que por discreción me callo antes de que el propio *aselemérito* no sin causa me espete: ¡*aseleñe*, coñe!

Que, con todo, sin que la quiera osada, no ha de callar la lengua lo que en el corazón vive: si con veracidad este humilde Secretario-Tesorero da fe de que D. PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ se ha hecho justo acreedor del *sobresaliente* otorgado por la Santa Sele, no con menos fundamento certifica que es la *asélite* de ASELE, aunque resulte redundancia.

Lo que firma a los efectos oportunos, para que conste en todo momento y lugar, y sin que el interesado lo haya pedido, en Logroño, a 22 de mayo de 2016, por los siglos de los siglos.



Fdo.: ENRIQUE BALMASEDA MAESTU

---

2. Para la correcta comprensión de los *aselemas* con que el lector se irá tropezando en la lectura de esta certificación, se recomienda, es imprescindible consultar el *Glosario de términos aselianos*, publicado en el *Bola seletín (Boletín de Asele)*, núm. 40, mayo/2009: <http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/boletin40.pdf>





---

## Noticias de ASELE

---

### INFORME DE SECRETARÍA-TESORERÍA

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

Según el último recuento de socios, actualizado con fecha de 04/05/2017, el número y la distribución de miembros de ASELE son los que figuran en la tabla:

#### SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

Alemania	28
Argelia	14
Australia	2
Bélgica	7
Bosnia-Herzegovina	1
Brasil	11
Canadá	7
Chile	3
China	8
Chipre	2
Colombia	1
Costa de Marfil	1
Costa Rica	2
Dinamarca	4
Egipto	5
Emiratos Árabes Unidos	1
Eslovenia	3
España	445
Estados Unidos	17
Estonia	1
Finlandia	3
Francia	9
Gabón	3
Grecia	7
Holanda	4
India	1
Irlanda	3
Islandia	4
Israel	4
Italia	25
Japón	28

Marruecos	1
México	8
Namibia	1
Noruega	1
Nueva Zelanda	1
Perú	1
Polonia	7
Portugal	7
Reino Unido	22
Rep. Democrática del Congo	5
Rumanía	1
Senegal	1
Serbia	1
Suecia	5
Suiza	4
Tailandia	1

La distancia porcentual entre los residentes en España pasa del 59,7 %, al 61,7 %, y la de otros países, del 40,3 % al 38,3 %, por lo que, a pesar de la mencionada caída absoluta en el número de socios, ha vuelto a aumentar vez la proporción de quienes residen en España. La ratio de mujeres se mantiene, aunque haya descendido el número de socias, ya que, pasando de 586 (el 72,4 %) a 522, sigue siendo la misma (72,4 %), como, por tanto, la de hombres, que, pasando de 223 (27,6 %) a 199, se mantiene igual (27,6 %). Conocidas las ligeras oscilaciones que producen las altas y bajas a lo largo del año por diversos factores (solicitudes personales, intención de concurrir a los Premios ASELE o participar en sus congresos, etc., entre las primeras; impagos o petición voluntaria –por jubilación u otros motivos–, entre las segundas), en esta ocasión la pérdida de socios ha sido más abultada por la necesidad antedicha de actualizar periódicamente la base de socios de ASELE. No obstante, tras la fecha de cierre de este informe, se vuelve a observar la solicitud de altas, motivadas por el interés que siempre despierta cada nuevo congreso o la intención de presentarse a los Premios de Investigación ASELE o, sencii-

---

llamente, por iniciativas personales al margen de los anteriores estímulos.

En relación con el pago de cuotas, con fecha 04/05/2017, 79 socios adeudaban la del 2015; 249, la del 2016; y 338, la del 2017, entendiéndose, como siempre, que la cifra de 2016 comprende a miembros contados en la de 2015 (que deben 2 cuotas), y la de 2017 a quienes se incluyen en las anteriores anualidades (que deben 3 cuotas). Pero, también como suele ocurrir, antes de la edición del presente *Boletín*, muchas de las cuotas correspondientes a esos años ya vienen siendo satisfechas.

---

## ESTADO DE TESORERÍA

---

En cuanto al estado económico general (ingresos y gastos), el resumen, desde el 31 de agosto de 2016 (fecha del informe anterior) al 10 de marzo de 2017<sup>1</sup>, arroja el siguiente balance. Ingresos (cuotas de los socios y de los no socios del Congreso de Granada y venta de publicaciones): 2.806,79 €. Gastos (gestor, secretaría técnica, comisiones administrativas y bancarias, devoluciones, impuestos, reuniones de la Junta Directiva, Premios ASELE, publicaciones, mantenimiento de la web, compra de material de oficina, congreso de Logroño): 14.485,94 €. Lo que supone, en principio, un saldo negativo de 11.679,15 €. Pero ello no quiere decir que las cuentas de ASELE estén en números rojos (son positivas y ofrecen el saldo adecuado para hacer frente a los compromisos y necesidades de la asociación); se trata de un déficit meramente técnico, que responde al esquema administrativo, temporal, de la presentación de cuentas ante la asamblea general (en septiembre, dentro del congreso de cada año) y ante su Junta Directiva (en noviembre, tras el congreso, y en marzo del siguiente año). De hecho, si se incluyeran, por ejemplo, los ingresos derivados del Congreso de Logroño, que ha vuelto a arrojar un balance muy holgado para la economía de ASELE, y las cuotas que se vienen ingresando desde el comienzo del presente periodo cobratorio (desde abril), el balance sería ya muy diferente. Pero corresponde recoger tales capítulos, precisamente por la razón administrativa mencionada, en el informe que se presentará en la próxima asamblea.

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

---

1. En lo fundamental, es el informe que se presentó en la última reunión de la Junta Directiva de ASELE, celebrada en Salamanca, el 10/03/2017.

---

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



## ELE/EL2 EN ISLANDIA: CRECIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

---

### BIODATA:

Pilar Concheiro ([mdc@hi.is](mailto:mdc@hi.is)) es doctora en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE por la Universidad Nebrija. Su principal campo de investigación es la aplicación de redes sociales en el aula de español como lengua extranjera. Es miembro de la Asociación Islandesa de Profesores de Español (AIPE). Actualmente desarrolla su labor docente en dos centros de secundaria de Reykjavík, Kvennaskólinn y VerzlunarsKóli Islands, así como en el Departamento de Lenguas extranjeras, Literatura y Lingüística de la Universidad de Islandia, donde imparte clases en los programas de grado en Lengua y Literatura españolas y en el Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera.

.....

El objetivo de este informe es aportar información sobre la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda en Islandia, donde el estudio de ELE/EL2, especialmente en el ámbito de la secundaria ha experimentado un notable auge.

Con respecto a la tradición en la docencia de lenguas extranjeras en Islandia, resulta pertinente citar a Almansa Monguilot (2004) y su análisis sobre la enseñanza de idiomas en los países nórdicos:

Islandia destaca, junto con Finlandia, por el número de lenguas que estudian los alumnos en todos los niveles educativos. Por razones culturales e históricas —la isla no se independizó totalmente de Dinamarca hasta 1944—, el danés tiene una larga tradición en este país. Desde 1999, sin embargo, el inglés ha ocupa-

do su lugar y se enseña como primera lengua extranjera obligatoria desde el quinto curso (alumnos de 10 años) hasta el final de la etapa de enseñanza básica. El danés sigue siendo obligatorio en este nivel, pero su estudio empieza más tarde: en el séptimo curso (alumnos de 12 años) —el noruego y el sueco pueden reemplazar al danés como segunda lengua si los alumnos han vivido en esos países.

En cuanto al crecimiento en la enseñanza de ELE/EL2 al que aludíamos en la introducción, ya en el año 2007 Garðarsdóttir y Juan Tomás auguraban un incremento en el estudio del español como lengua extranjera; citando textualmente a los autores: «es necesario mencionar como dato revelador la situación expansiva de la que goza el español en Islandia y la concienciación sobre el español para su sociedad». Una expansión que a día de hoy, tal y como muestran los datos ofrecidos por *Statistics Iceland* y recogidos recientemente en los medios de comunicación islandeses<sup>1</sup>, parece haberse consolidado al menos en lo referente al ámbito de la educación secundaria, es decir, en los institutos de bachillerato o *menntaskólar*. Según las cifras correspondientes al período 2014-2015, el español mantiene su posición como tercer idioma extranjero más popular entre el alumnado de secundaria islandés y supera a las otras dos lenguas que pueden estudiar de manera opcional: el alemán y el francés. De hecho, ya en el curso escolar 2012-2013, el español superó a la que hasta entonces había sido la opción más elegida, el alemán, y desde entonces se ha consolidado en esa posición. Actualmente aproximadamente 5.000 alumnos de secundaria lo cursan como asignatura optativa.

En cambio, la enseñanza de ELE en los centros de primaria todavía sigue siendo muy redu-

---

1. Artículo del 24 de noviembre de 2016 en [mbl.is](http://icelandmonitor.mbl.is/news/news/2016/11/24/spanish_most_popular_third_language_for_icelandic_s/) [http://icelandmonitor.mbl.is/news/news/2016/11/24/spanish\\_most\\_popular\\_third\\_language\\_for\\_icelandic\\_s/](http://icelandmonitor.mbl.is/news/news/2016/11/24/spanish_most_popular_third_language_for_icelandic_s/)

---

cida y son pocas las escuelas de la capital que lo ofrecen como asignatura optativa; sin embargo, esta situación también está cambiando paulatinamente y la demanda de profesorado formado en enseñanza de español como lengua extranjera para niños resulta un nicho laboral en constante crecimiento en la sociedad islandesa cuyo panorama educativo ha cambiado considerablemente en los últimos años.

La diversidad cultural dentro del aula es una realidad cada vez más presente debido al crecimiento de la población extranjera en la isla y la tasa de alumnos procedentes de otros países es cada vez más elevada en una nación multicultural que potencia la enseñanza de lenguas extranjeras desde edades tempranas. Esta demanda en el aprendizaje de idiomas choca con la decisión del Gobierno de reducir el ciclo de secundaria superior de cuatro a tres años, dado que este recorte afectará principalmente al estudio de segundas lenguas, que verán reducido su número de horas lectivas. La implantación de este plan de estudios se hará efectiva en todos los centros educativos a partir del semestre de otoño de 2017 y sus consecuencias en la formación del alumnado a nivel lingüístico así como su impacto en la actividad laboral de los docentes de lenguas extranjeras son motivo de preocupación y de debate en la sociedad islandesa.

Llegados a este punto debemos mencionar que Islandia cuenta con una Asociación de profesores de español (AIPE), en islandés: *Félag Spænskukennara á Íslandi*, que fue creada en 1992 y que agrupa a 35 profesores. Esta organiza alrededor de cinco encuentros anuales y también aprovecha los fondos estatales de ayuda para la formación continua del profesorado. Asimismo, colabora con el Departamento de educación continua de la Universidad de Islandia (*Háskóli Íslands*) en la organización de seminarios y talleres prácticos. Además, pertenecen a STÍL (*Samtök Tungumálakennara á Íslandi*), la Asociación Islandesa de Profesores de Lenguas Extranjeras que cuenta con su propia publicación *Málfríður*, cuyo principal objetivo es la divulgación de experiencias didácticas.

Con respecto al nivel de estudios superiores, la Universidad de Islandia ofrece un programa de grado en Lengua y literatura españolas así como la posibilidad de realizar estudios de máster enfocados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Además, existe un acuerdo de colaboración con la Universidad de Sevilla que permite realizar estudios de máster y de doctorado organizados por las dos instituciones y en colaboración con la Facultad de Educación. Las líneas de investigación principales de la sección de español en la Universidad de Islandia son las siguientes: lexicografía y lexicología, literatura y cine hispanoamericanos, literatura de la frontera entre México y Estados Unidos y en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, la investigación y las publicaciones más recientes se centran en el uso de redes sociales como entornos digitales de aprendizaje.

Cabe mencionar que la institución oficial española que se encarga de divulgar y promover el estudio del español es el Consulado honorario de España. Un ejemplo de su apoyo es la última campaña promocional que ha utilizado el lema “Casi 500 millones lo hablan ¿y tú?” para otorgar una mayor visibilidad a la oferta de cursos de español tanto en la Universidad de Islandia como en el Centro de Lenguas adscrito a la misma en el cual se imparten clases de lengua y cultura para diversos niveles. Este, además, es centro examinador oficial del diploma SIELE.

En conclusión, como se puede deducir de este breve informe, el español ha ganado su espacio en la escuela secundaria. Del mismo modo, el departamento de español de la Universidad de Islandia sigue siendo la referencia principal en el país en cuanto al estudio y a la investigación en el campo de ELE. Esperemos que los cambios en las políticas educativas no afecten directamente al crecimiento del español y que el estudio de la lengua y de las culturas hispánicas se afiancen definitivamente en el ámbito educativo islandés.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

- ALMANSA MONGUILOT, A. (2004): *El español en Dinamarca, Noruega e Islandia. Anuario del Instituto Cervantes 2004*. Madrid: Plaza y Janés. En línea: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_04/almansa/po4.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_04/almansa/po4.htm) [consulta: 18 de abril 2017].
- CONCHEIRO, P. (2017): *ELE en Islandia*. Entrevista hecha por María del Carmen Méndez Santos para el canal TVProfeDeELE. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7D5poIsWwE> [consulta: 18 de abril 2017].
- GARÐARSDÓTTIR, H. Y JUAN TOMÁS, I. (2007): *El español en Islandia. Anuario del Instituto Cervantes 2007*. Madrid; Plaza y Janés. En línea: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_53.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_53.pdf) [consulta: 18 de marzo 2017].
- STATISTICS ICELAND <https://www.statice.is/> [consulta: 18 de abril 2017].





LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA  
DE ELE/EL2 EN JAPÓN, TIEMPO  
DE REFORMAS

---

**BIODATA:**

Arturo Escandón ([escandon@nanzan-u.ac.jp](mailto:escandon@nanzan-u.ac.jp)) es presidente de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA). Es doctor en Educación por la Universidad de Bath, Inglaterra, y catedrático en Educación de Lenguas Extranjeras del Departamento de Estudios de España y Latinoamérica de la Universidad Nanzan, Nagoya, Japón. Se especializa en pedagogía de lenguas extranjeras, las llamadas teorías postvygotskianas (la teoría de la acción y la escuela sociocultural) y la sociología de la pedagogía de Basil Bernstein.

.....

La enseñanza de ELE/EL2 en las universidades japonesas ha recorrido un breve camino no exento de obstáculos, pese a la buena salud de la que parece gozar. Es innegable que el interés por la lengua española va en aumento, pero las instituciones especializadas en su enseñanza no siempre parecen estar a la altura de las expectativas sociales y gubernamentales.

La universidad japonesa no parece haber desarrollado desde dentro de sus facultades una pedagogía de ELE/EL2 eficaz, delegando esta responsabilidad en iniciativas privadas que jamás han dejado de ser periféricas. Llama la atención, por ejemplo, el hecho de que las universidades nacionales de estudios extranjeros no hayan realizado grandes aportaciones a la pedagogía del español. Carecen de publicaciones indexadas sobre investigación pedagógica y no han editado manuales de estudio de amplio alcance. Se creyó que reproduciendo métodos vernáculos en algunos casos obsoletos y siguien-

do una metodología didáctica foránea de moda, los alumnos iban a alcanzar altos niveles de competencia. Los resultados nos muestran que el voluntarismo pedagógico ha chocado con una realidad muy diferente.

No existen estadísticas nacionales, pero un cálculo aproximado que realicé como investigador universitario y responsable de uno de los centros de examinación de los DELE indica que solo un tercio de los alumnos de licenciatura se gradúa con un nivel B2. Es el resultado de haber dedicado cuatro años enteros de estudios y haberse gastado solo en matrículas cerca de 33.000 euros (JPSS, 2017). Los datos de 2000 a 2011 sitúan a Japón, después de Chile, Corea y Reino Unido, como una de las educaciones terciarias más caras y que más aporte de los hogares requieren entre los países de la OCDE (OCDE, 2014, p. 241). Si se añaden los costes de vivienda y manutención para los estudiantes que salen del hogar paterno, la cifra puede rondar fácilmente la media de 40.000 euros, y superar los 50.000 euros, si se agrega un viaje de estudios al extranjero.

El tercio de alumnos más aventajado supera el nivel B2 tras realizar, precisamente, estudios de español en el extranjero, puesto que —basándome en la experiencia— es clara la correlación entre estudiantes competentes y viajes de estudio y programas de intercambio internacionales. Quienes se quedan en Japón rara vez superan el nivel A2 y al tercer y cuarto año de estudios deben padecer un cuadro de fosilización lingüística de difícil superación, lo cual puede estar vinculado a una falta de motivación y conocimiento de las sociedades hispanohablantes.

Los cursos de posgrado existentes se concentran en disciplinas como la literatura y la lingüística o los estudios de área (*v.gr.*, política, relaciones internacionales, historia, economía, etc.), aunque sin demasiado hincapié en el uso de la lengua meta. La investigación depende sobre-

---

manera de fuentes en lengua japonesa o inglesa y los resultados se publican casi exclusivamente en el circuito de publicaciones nacionales, limitando las posibilidades de divulgación, de entablar un diálogo académico internacional y de desarrollar proyectos colaborativos de alcance global. Los alumnos que desean participar de los dos mundos deben continuar su educación en universidades españolas e hispanoamericanas. Se trata de una situación generalizada que se reproduce también en otras áreas de estudio y que bien puede reflejar las condiciones laborales de los sectores productivos del país.

Son muy pocas las universidades que ofrecen posgrados en pedagogía de ELE/EL2 con investigaciones punteras. De un lado, los investigadores japoneses se concentran en realizar un análisis descriptivo de la morfosintaxis del español y publican manuales de estudio, pero no atienden a principios didácticos ni miden su efectividad. La carencia de mediciones de impacto de materiales y prácticas didácticas es una falta que también comparten los investigadores y docentes hispanohablantes.

El diseño curricular no despierta pasiones y suele quedar en manos de administradores. Solo con hablar en la jerga del MCER no se resuelve la enorme distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua meta en cuatro años de enseñanza. La masificación de los DELE, en cambio, ha permitido examinar, al menos parcialmente, la eficacia de los programas de estudios. Con todo, aún hay centros —en la era de la certificación lingüística— que desconocen el nivel de competencia con el que se gradúa su alumnado. En definitiva, la universidad japonesa parece incapaz de regenerar sus propias pedagogías.

Consciente de la pérdida de competitividad académica de las universidades en el mercado educativo internacional y de las demandas de la industria japonesa, el Ministerio de Educación viene impulsando una serie de reformas desde hace pocos años (MEXT, 2012; Cabinet of Japan, 2014). Su objetivo es formar a estudiantes que sean agentes sociales críticos e independientes, capaces de desenvolverse en ambientes educativos y de trabajo internacionales y de ser

verdaderos activos en un mercado laboral japonés que ha sido alterado sustancialmente por las exigencias de la globalización.

En lo que atañe a las facultades de estudios extranjeros, las llamadas «tres políticas fundamentales» del Ministerio (MEXT, 2016) obligan a las universidades a replantearse los objetivos de los grados académicos, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades compatibles con las demandas de una sociedad internacional. Aquí resaltan la resolución de problemas y tareas, la participación en proyectos, el aprendizaje experiencial, etc. En cuanto al diseño curricular, se persigue establecer un nuevo equilibrio entre los estudios de lenguas y de área. Se favorecerán los estudios de lengua y en el extranjero, pero se reforzarán los estudios de área en japonés. Por último, la política de admisión dará menos importancia al conocimiento y más a la aptitud en los exámenes de entrada a las licenciaturas.

Es difícil predecir qué va a pasar con los departamentos de estudios especializados. Hasta el momento, ha habido dos respuestas. Por un lado, la de las universidades que están desmantelando sus programas de lenguas y creando facultades de relaciones internacionales o estudios liberales internacionales sin perfil definido ni la división de áreas más tradicional, aunque con predominio del inglés. El modelo empleado es el de los estudios anglosajones de la Universidad Waseda y es el remedio que se le aplicó a la Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka al momento de fusionarse con la Universidad de Osaka en 2007: los departamentos de lengua desaparecieron y en su lugar se crearon licenciaturas de estudios internacionales sin apellido cuyas clases de lengua son impartidas por un centro de idiomas que se administra como una academia. Por otro, las universidades que todavía creen que la enseñanza de una lengua articula los estudios de área —o al menos tiene un papel importante— y por tanto intentan conservar la estructura que han desarrollado históricamente.

La incertidumbre es tal que se ha dado el caso de universidades que han incorporado a un tiempo las dos soluciones en apenas dos años de reforma, creando nuevas facultades de relacio-

---

nes internacionales y estudios globales y manteniendo las que había, aunque realizando algunos cambios mínimos.

Sea como fuere, las reformas no contemplan solucionar ni la esquizofrenia del modelo *lengua-contenidos*, o *lengua-estudios de área*, ni el problema pedagógico de la enseñanza de lenguas extranjeras. Es probable que las nuevas políticas creen un cisma mayor entre retornados competentes y estudiantes que se quedaron en Japón, con el agravante de que todo parece indicar que la diferencia entre estos dos grupos se debe a un factor socioeconómico y no a un diferencial de aptitud académica. Sin la pedagogía adecuada, los estudiantes retornados transitarán un tiempo más largo por las etapas de regresión y fosilización por las que atraviesan al cumplirse medio año de su vuelta al país. Los estudios en el extranjero son una parte importante de la solución, pero son solo un elemento de la ecuación.

Como consecuencia de la falta de dirección y masa crítica científica al interior de los departamentos y facultades, sobre todo de las universidades públicas, el timón de la investigación de la pedagogía de ELE/EL2 ha quedado en manos de dos sociedades de alcance nacional: la Asociación Japonesa de Hispanistas y la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA); y dos asociaciones profesionales de ámbito regional: el Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE), con sede en Tokio, y el Taller de Didáctica de Español de Kansai (TADESKA), radicado en Osaka. Habida cuenta de estas circunstancias, los desafíos que tienen por delante estas organizaciones son enormes y si hay algo hispánico que las defina a todas es su perfil quijotesco.

CANELA se propuso en 2014 abordar el problema pedagógico del ELE desde una matriz científica. Con este fin, abrió en 2015 una sección de lingüística que complementa la labor de su sección de metodología de la enseñanza de ELE. La asociación ha concertado el trabajo de investigadores del programa minimalista de la biolingüística de Chomsky, el lexicon generativo de Pustejovsky y la psicología histórico-cultural vygotskiana. La confluencia de estas

escuelas y tradiciones ha dado lugar a la creación de metodologías pedagógicas que permiten explicar a la par la estructura profunda del japonés y del español, y desarrollar la conciencia lingüística y dominio operativo de los alumnos.

La nueva sección está dirigida por la catedrática en Lingüística y Ciencias Cognitivas y del Cerebro de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Dr.<sup>a</sup> Montserrat Sanz Yagüe, quien conduce además un laboratorio de ciencias del lenguaje y aprendizaje de lenguas segundas en dicha universidad. Sanz Yagüe *et al* (2015) acaban de publicar un manual que resulta imprescindible para entender la enseñanza de ELE/EL2 en Japón. El trabajo de este grupo ha sido ampliamente divulgado por las redes de CANELA por medio de conferencias, ponencias y talleres de lingüística para profesores.

La asociación también se propuso mejorar la calidad de su revista, *Cuadernos CANELA*. Esta publicación cuenta hoy con editores, revisores y miembros consultivos de primer nivel y admite la presentación de trabajos de toda la comunidad científica. Por último, CANELA ha reforzado la organización de talleres de pedagogía, patrocinando la visita de especialistas dispuestos a colaborar con sus secciones o con los grupos de didáctica regionales antes mencionados.

Sobre estos últimos, GIDE ha puesto en marcha un ambicioso plan curricular basado en un modelo de contenidos funcionales, al cual se suma el requisito de abordar la enseñanza desde una perspectiva comunicativa (GIDE, 2015), con lo cual se intenta superar los resabios de la enseñanza vernácula del español. TADESKA, de otro lado, viene divulgando el trabajo de GIDE en la región de Kansai, realizando talleres de lectura de publicaciones sobre pedagogía y de diseño de unidades didácticas con gran participación de docentes japoneses.

No podemos saber si la universidad está a tiempo de revertir o no la situación y producir una didáctica local adecuada. Tampoco se puede predecir si las reformas impulsadas por el Ministerio de Educación conseguirán producir una síntesis exitosa a partir de la contradicción entre el intensificar —delegando en universi-

---

dades foráneas— la enseñanza de lenguas extranjeras y la profundización de los estudios de área en japonés. Cabe la posibilidad de que los estudiantes no alcancen a desarrollar la competencia adecuada en español para desempeñarse en un contexto laboral o universitario internacional una vez acabada la licenciatura, ni sean capaces de comprender la complejidad socio-cultural de las sociedades hispánicas desde la perspectiva interdisciplinaria de los estudios de área, que es lo que, desafortunadamente, ocurre en la actualidad.

En conclusión, parece casi imposible superar la gran contradicción existente en unas licenciaturas de estudios extranjeros que no apuestan ni por la especialización lingüística ni por los llamados estudios de área, sino por un híbrido cuyos resultados, según la crítica que ha hecho el propio gobierno japonés, han sido insatisfactorios.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- CABINET OF JAPAN (2014): *Japan Revitalization Strategy (Provisional). Cabinet Decision of 24th June 2014*. Tokio: Cabinet of the Prime Minister of Japan. En línea: <https://goo.gl/9A4qcu> [consulta: 22 de enero 2017].
- GIDE (2015): *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Grupo de Investigación en Didáctica del Español. En línea: <http://gide.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf> [consulta: 25 de febrero de 2017].
- JPSS (2017): *Japan Study Support: Expenses for Studying*. The Asian Students Cultural Association and Benesse Corporation. En línea: <http://www.jpss.jp/en/life/before/7/> [consulta: 5 de abril de 2017].
- MEXT (2012): *Towards a Qualitative Transformation of University Education for Building a New Future - Universities Fostering Lifelong Learning and the Ability to Think Independently and Proactively (Summary of Report)*. Tokio: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Central Council for Education. En línea: <https://goo.gl/Y5qeDR> [consulta: 22 de enero 2017].
- MEXT (2016): *'Sotsugyō nintei gakui juyo no hōshin' (dipuruma porishī), 'kyōiku katei hen-sei jissai no hōshin' (karikyuramu porishī) oyo-bi 'nyūgaku-sha ukeire no hōshin' (adomissbon porishī) no sakutei oyobi un'yō ni kansuru gaidora-in* [Directrices sobre la formulación y puesta en marcha de la 'política de certificación de grados y acreditación' (política de certificación), 'política de formulación del currículo' (política curricular) y 'política de admisión' (política de admisión)]. Tokio: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Central Council for Education. En línea: <https://goo.gl/vhFG20> [consulta: 26 de enero 2017].
- OCDE (2014): *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. En línea: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [consulta: 5 de abril de 2017].

---

SANZ YAGÜE, MONTSERRAT, ARTURO ESCANDÓN  
GODOY, JUAN ROMERO DÍAZ, DANYA RAMÍ-  
REZ GÓMEZ, Y ROGER CIVIT I CONTRA (2015):  
«Enseñar Español en Japón: Guía sobre al-  
gunos aspectos de la enseñanza a japoneses».  
*Kobe City University of Foreign Studies Annals  
of Foreign Studies*, 89. En línea: [https://goo.gl/  
CisWwr](https://goo.gl/CisWwr) [consulta: 22 de enero 2017].



DE CONSUMIDORES PASIVOS  
A PROSUMIRTUADORES DE CONTENIDO  
EN LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA  
APRENDIZAJE DE LENGUAS:  
NO SOLO PODCAST<sup>1</sup>

---

## I. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años se habla de la importancia de un enfoque orientado a la acción que desarrolle la autonomía de los estudiantes y el concepto de *Life Long Learning* o aprendizaje para toda la vida. Trabajando dentro y fuera del aula con dicho enfoque, implementado con el uso de herramientas web, podremos activar estrategias de aprendizaje facilitadoras de la competencia comunicativa digital y desarrollar el concepto de aprendientes autónomos y *prosumirtuadores* –consumir + producir + interactuar– en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El presente artículo pretende mostrar los argumentos que existen a favor de los procesos de aprendizaje por medio de proyectos digitales en el aprendizaje de ELE.

## 2. ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*<sup>2</sup>, en general, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>3</sup>, en particular, pueden ser calificados como los documentos que mejor definen y transmiten contenido acerca de la enseñanza de lenguas<sup>4</sup>.

---

1. Este trabajo es una versión revisada, corregida y ampliada de la que se publicó en euskera en el número 86 de la Revista *Hizpide* (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5190898>).

2. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp).

3. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).

4. El marco teórico en el que se encuadra mi Memoria de Máster Estrategias de aprendizaje y autonomía en los manuales Aula describe de manera sucinta la enseñanza de lenguas orientada a la acción con miras al desarrollo de estrategias de aprendizaje y, por ende, de la propia autonomía del discente: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_17Rios.pdf?documentId=0901e72b80e18e0b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_17Rios.pdf?documentId=0901e72b80e18e0b).

Ambos definen el enfoque orientado a la acción como:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Así pues, dicho enfoque «está centrado en el alumno y hacia la acción», con lo que pretende estimular el interés de todo aprendiente por el aprendizaje. Para conseguir este objetivo, se debe poner énfasis en aquellos temas o argumentos que tienen un valor especial para los alumnos o que realmente son significativos, con lo que les damos así la oportunidad de seleccionar textos y tareas relacionados con los fines y objetivos del programa. De esta forma y ante una visión educativa en la que el alumno realiza tareas significativas, representativas del propio mundo y accesibles, este experimenta una sensación de satisfacción, de modo que se contribuye así a que gane confianza en sí mismo. Por ello, está claro que el desarrollo de la autonomía en el discente es uno de los principios del enfoque orientado a la acción.

La evolución de las teorías sobre el currículo nos ha llevado a la situación actual, lo que conlleva estar abierto a las diferentes interven-

ciones que de él puedan hacer tanto discentes como docentes, con una orientación a los procesos. De acuerdo con Arnold (2000), «de los currículos centrados en el alumno se derivan una serie de consecuencias que afectan directamente al papel que tienen tanto profesorado como alumnado». De este modo, nos encontramos ante términos como análisis de necesidades, autonomía, estrategias de aprendizaje, estrategias metacognitivas, competencia (comunicativa) digital en ELE, entornos y redes personales de aprendizaje (PLE – PLN), identidad digital, aprendizaje permanente, etc.

Por consiguiente, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el aprender a aprender son prioritarios. Una tipología que engloba las diferentes operaciones que se activan en los discentes es la que realizaron O'Malley y Chamot (1990) en la que distinguen tres categorías de estrategias: las metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas. A estas tres categorías propuestas, podríamos añadir a su vez la estrategia comunicativa. Estas permiten al aprendiente observar su propio proceso durante el aprendizaje, lo que les da la capacidad de lo que muchos autores han definido como un triple conocimiento: referido a la tarea de aprendizaje, a las estrategias de aprendizaje y al sujeto de aprendizaje; o lo que es lo mismo, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes y sus aptitudes.

Dicha autonomía en el aprendizaje viene expresada como la capacidad de asumir la responsabilidad sobre el desarrollo del propio proceso. Esta se caracteriza por cuatro propiedades: es intencional, consciente, explícita y analítica. En el campo de la enseñanza aprendizaje de lenguas, Holec (1980), define la autonomía como «la capacidad de gestionar el propio aprendizaje»; capacidad que se puede adquirir a través del desarrollo de las estrategias metacognitivas. Dentro del ejercicio de la autonomía, la colectividad y la comunicación no hacen más que favorecerla y estimularla de manera responsable y necesaria. La autonomía no es más que la capacidad de reflexionar y comprender los procesos que lleva-

mos a cabo durante las relaciones sociales que vamos estableciendo como individuos sociales, fomentando a su vez ese sentimiento interno de ser autónomo.

Herrera<sup>5</sup> y Conejo<sup>6</sup> (2009) establecen una comparativa entre las características básicas de las nuevas aplicaciones de la web social y el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas<sup>7</sup>, «haciendo especial hincapié en las 'actitudes y valores' que conforman la competencia digital. Establecen la idoneidad de las tareas para conseguir que los aprendices de una lengua participen en la conversación digital y puedan desarrollar así su competencia comunicativa».

¿Cómo propiciar que trascienda más allá del aula? Reflexionaremos más adelante acerca de ello y propondremos el uso de redes sociales (RR.SS.) y de proyectos de *prosumirtuación* como eje central para involucrar a los estudiantes, permitir 'derribar' las paredes de la clase, implementar el trabajo de aula y cohesionar el grupo de trabajo.

### 3. APRENDIZAJE PERMANENTE EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Llevamos ya más de dos lustros en la etapa tecnológica denominada «web 2.0 o web social-colaborativa» (O'Reilly, 2004) y acabamos de entrar en una fase 3.0 en el que «la internet de las cosas está convirtiendo los individuos en prosumidores, transformando cada actividad en un acto de colaboración» (Rifkin, 2014)<sup>8</sup>. La web social se caracteriza por tener un carácter colaborativo y participativo. Los agentes principales dejan de ser meros receptores de información para pasar a crear contenido, colaborando y compartiendo con el resto de usuarios de la red. El cambio, asentado ya desde hace algunos años, se encuentra en el paso de consumidores a prosumidores o, como preferimos

5. <https://twitter.com/franherrera>

6. <http://www.babel-web.eu/contacto/autores/emilia-conejo/>

7. [http://marcoele.com/descargas/9/herrera\\_conejo.tareas2.0.pdf](http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf)

8. <http://www.thethirdindustrialrevolution.com/showpress-Item.cfm?pressID=243>



---

llamarlo debido a la esencialidad de la interacción, *prosumirtuadores*.

No es de extrañar que estemos afirmando desde hace unos años que la Internet representa la mayor revolución tecnológica jamás experimentada. Nunca antes en la historia de la humanidad se habían alterado con tal rapidez los ámbitos personales y profesionales: la manera en que trabajamos, la forma de relacionarnos y hasta el modo de aprovechamiento de nuestro tiempo libre. Tanto el ocio como el trabajo se funden ante una reciente generación conectada en la que las actividades se entremezclan en los dos ambientes, sin acotaciones de áreas o períodos, según la apropiación y el modo en el que las tecnologías se han asentado y forman parte del quehacer diario. El cambio provocado por la Revolución Digital ha supuesto un avance en cuanto a la humanización de valores emergentes tales como la innovación, la creatividad y la prosumición o *prosumirtuación*. Ya no nos comportamos ni actuamos en base a los valores promovidos por la sociedad industrial.

El momento actual, que ya Bauman (2000) definió como Modernidad Líquida<sup>9</sup>, es sumamente incierto: no sabemos cómo será el futuro próximo, ni tan siquiera cómo trabajaremos en los próximos años. Es por ello que las denominadas habilidades blandas o *soft skills*<sup>10</sup> unidas a la inteligencia emocional y al aprender a aprender están ocupando un espacio predominante en la formación y en el mundo del trabajo. La *sociedad red* de nuestros días nos exige que desarrollemos habilidades y destrezas que nos permitan a su vez resolver problemas y afrontar situaciones novedosas de manera constante.

El Parlamento Europeo y el Consejo (2006)<sup>11</sup> describen las competencias clave para el aprendizaje permanente, esto es, la competencia comunicativa digital, que consiste en «desarrollar estrategias metacognitivas para el aprender a aprender a favor de la autonomía». Es por ello que Internet

es un gran aliado. Más allá de los retos que nos plantea, debemos ver la red como una oportunidad única para desarrollar nuevas competencias; ya sea de manera formal o informal.

Esta realidad está creando maneras de entender la educación de manera disruptiva con la lógica consecuencia de terror de todos aquellos docentes y discentes ligados a la educación (no solo de ELE) tradicional; basada esta última en la repetición y memorización. En la actualidad podemos crear grupos; comunidades de aprendizaje que vayan más allá del aula; visitar plazas virtuales; acceder, gestionar, compartir y crear contenido de muy diversa índole. En definitiva, facilitar ecosistemas de aprendizaje<sup>12</sup>.

Los que nos dedicamos a trabajar con pasión en el sector de la educación tenemos que aceptar este reto y pararnos a reflexionar para comprender lo que significa aprender en el siglo XXI: un periodo histórico en que la abundancia de contenido nos abruma, en el que las relaciones de aprendizaje rompen las barreras de aula y donde nuestro papel tradicional cambia radicalmente. Ya no somos transmisores de contenido; ahora tenemos que liderar, guiar a nuestros estudiantes y crear situaciones de diálogo que faciliten el aprendizaje: convertirnos en facilitadores.

No es nada nuevo afirmar que la llegada de Internet está modificando lo que antes entendíamos por aprendizaje. Actualmente, el caos y la abundancia están entrando con fuerza para decirnos que el aprendizaje está embocando en una nueva fase en la historia de la humanidad. Cada vez hay menos duda de que las tecnologías modifican los procesos cognitivos. Es más, hay nuevas formas de afrontar la eterna pregunta acerca de qué significa adquirir conocimiento; lo que nos está llevando a considerar nuevos ambientes para el aprendizaje. Por todo ello, algunos investigadores están indagando acerca de los aprendizajes emergentes y la manera de integrarlos con modelos de instrucción prescriptivos. De ahí que surjan elementos claves sobre los nuevos tipos de aprendizaje como el conecti-

---

9. [https://es.wikipedia.org/wiki/Modernidad\\_tard%C3%ADa](https://es.wikipedia.org/wiki/Modernidad_tard%C3%ADa)

10. [http://en.wikipedia.org/wiki/Soft\\_skills](http://en.wikipedia.org/wiki/Soft_skills)

11. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

12. [http://en.wikipedia.org/wiki/Learning\\_space](http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_space)

---

vismo<sup>13</sup>, las cibercomunidades de aprendizaje<sup>14</sup> y la teoría de la complejidad<sup>15</sup>.

Para profundizar un poco más y ver que hay otras ideas que siguen la misma línea de pensamiento, podemos mencionar el movimiento Edupunk<sup>16</sup>, la Educación Expandida y el Banco Común de Conocimientos de Zemos98<sup>17</sup> o incluso el Aprendizaje Invisible<sup>18</sup>. Podemos afirmar que en todos ellos se sigue un patrón común basado en el aprendizaje informal, en las redes, en el papel de facilitador del docente y en la necesidad de que los estudiantes sean proactivos.

Una teoría educativa muy en boga y que comprende todo lo argumentado en este apartado es el conectivismo que amplía el cognitivismo, enriqueciéndolo con estrategias de aprendizaje dentro del marco de la competencia comunicativa digital en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Este tipo de aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal y como vamos argumentando, se centra en dicho enfoque conectivista. Enfoque que desarrolla contenido abierto, en línea, y en el que las figuras de profesor y alumno adquieren nuevas connotaciones. La acción y la reflexión, conectando personas implicadas con el objetivo de compartir conocimiento y experiencias, son fundamentales para que se produzca aprendizaje. De este modo, a medida que vamos haciendo, tanto alumnos como profesores, evaluamos todo el proceso para redireccionar la práctica y acercarnos a las necesidades personales de cada uno.

Los *entornos y redes personales de aprendizaje* – PLE y PLN– se configuran como nuestros aliados a la hora de visualizar de manera global los discentes del Siglo XXI. Castañeda<sup>19</sup> y Adell<sup>20</sup>

definen *entorno personal de aprendizaje*<sup>21</sup> como «el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender». Es aquí donde reside la base del presente planteamiento: gestionar el conocimiento bajo los verbos «buscar, filtrar, reelaborar, etiquetar, categorizar, prosumir, *prosumirtuar*, compartir y divulgar». Por consiguiente, nos estamos centrando en los aprendientes, no en los contenidos, y eso conlleva a su vez aceptar que la dimensión social es parte inherente de dichos procesos por medio de la creación y facilitación de ecosistemas de aprendizaje.

Las conexiones que formamos como aprendientes del siglo XXI fortalecen el concepto de aprendizaje continuo y autónomo a lo largo de toda la vida y conforman, a su vez, sinergias a través de las cuales se nos abre la posibilidad de aprender haciendo, colaborando y cooperando. Dicho entorno que poco a poco vamos creando nos permite enriquecer y fortalecer nuestras competencias en tantas materias como queramos. En el caso que nos toca, podemos afirmar que se nos abre un panorama de *prosumirtuación* en el que los discentes pueden crear y compartir contenido dentro de su red de aprendizaje para enriquecer su entorno sociocultural.

Al respecto, Magro (2015)<sup>22</sup> sostiene que la educación en tiempos de nodos es un modo de gestionar el aprendizaje en red. Tenemos la posibilidad de utilizar al máximo las oportunidades que nos brinda Internet para construir nuevo conocimiento de manera ubicua. De hecho, observamos que aparecen nuevos roles para profesores y discentes; docentes aprendices, discentes generadores de contenido; docentes guías, facilitadores; herramientas y espacios nuevos para dialogar, crear, compartir y conectarnos mientras generamos nuevo contenido.

Por último, un elemento clave en todo este proceso de aprendizaje es la identidad digital. La gestión del aprendizaje por medio de PLE

---

13. <https://es.wikipedia.org/wiki/Conectivismo>

14. <http://conocity.eu/cca-by-imurua/>

15. [https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_complejidad\\_y\\_organizaciones](https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_la_complejidad_y_organizaciones)

16. <https://es.wikipedia.org/wiki/Edupunk>

17. <http://www.zemos98.org/edueux/>

18. <http://www.aprendizajeinvisible.com/en/>

19. <https://twitter.com/lindacq>

20. [https://twitter.com/jordi\\_a](https://twitter.com/jordi_a)

---

21. [https://es.wikipedia.org/wiki/Entorno\\_personal\\_de\\_aprendizaje](https://es.wikipedia.org/wiki/Entorno_personal_de_aprendizaje)

22. <https://carlosmagro.wordpress.com/2015/10/14/necesidad-oportunidad-y-urgencia-de-una-educacion-conectada/>

---

requiere una nueva visión de la persona, por lo que hay que ser consciente del valor que tiene en entornos digitales. Esta nueva realidad se manifiesta en lo que hacemos en la Red: cómo nos comportamos, qué decimos, el tipo de lenguaje usado, los argumentos que compartimos y comentamos, nuestra red personal con la que interactuamos, la participación que generamos, etc.

#### 4. PROACTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE ELE: PROYECTOS DIGITALES

En este marco de proactividad el alumno interviene en el control del desarrollo y toma decisiones que afectan la evolución del propio recorrido. Así, el aprendizaje se transforma en un espacio de construcción en sus propias manos.

En la formación de adultos profesionales esta visión de la educación asume unas connotaciones aún más relevantes si cabe. La persona viene ya con un bagaje de experiencias, valores y conocimiento alrededor de su ámbito profesional; de ahí que sea necesario tomar eso como punto de partida para construir conocimiento nuevo para mejorar su desarrollo profesional.

Para ello, el estudiante tiene que gestionar nuevas fuentes de información, analizar críticamente, filtrar y producir nuevo contenido. De esta manera, el alumno podrá ir creando, añadiendo e incluso modificando sus conocimientos previos, destrezas y competencias con los que accede a través de los procesos de aprendizaje. La *prosumirtuación* adquiere entonces un papel clave al permitir que nos introduzcamos en la producción de algo –aprender haciendo–.

Pero, ¿cómo podemos facilitar y crear un ecosistema de aprendizaje virtual? Por medio de comunidades de aprendizaje a través de redes sociales, de la prototipación de proyectos digitales y de la *prosumirtuación* que conllevan. Para ejemplificarlo, nos vamos a centrar en el uso de artefactos digitales en el aula de ELE. Contenido, este último, que en *Conectar3*<sup>23</sup> definen muy bien<sup>24</sup>: «un

producto generado por medio de dispositivos electrónicos dentro del marco de un proyecto de aprendizaje como resultado de un proceso de tratamiento de la información para la construcción de conocimiento».

Partamos con la idea clara y asumida de que llevamos al aula un enfoque de enseñanza aprendizaje en el que una tarea lingüística final cierra cada unidad. A partir de ahí, podemos implementar el trabajo del aula con la creación de un entorno de aprendizaje en red y de actividades o tareas –proyectos digitales– mediante el uso de redes sociales y servicios disponibles en internet. Vamos a intentar explicar someramente las fases que creemos necesarias y por las que solemos transitar a la hora de trabajar con proyectos digitales.

En primer lugar, creación de un grupo en alguna red social que los alumnos ya utilicen o que la mayoría conozca. Hay que decir que decidir qué red social utilizar no es tarea fácil, ya que jamás el 100% de los estudiantes utiliza la misma. Obligar y utilizar la red más cómoda para el profesor no es una buena idea, así que es mejor acercarnos a aquellas que use la mayoría. Dicho de otra forma, lo que se intenta no es más que crear un espacio de interacción en el que los estudiantes puedan, como afirma Magro (2013):

Comprender los valores de la cultura digital en la que vivimos, participar de manera proactiva en el propio proceso de aprendizaje, desarrollar un aprendizaje conectado, situado y contextualizado, crear redes de aprendizaje, compartir prácticas y experiencias, entender y manejar el aprendizaje colaborativo, desarrollar la capacidad de autonomía en el aprendizaje, fijarse metas y objetivos y tener espíritu crítico para seleccionar las fuentes del aprendizaje.

En segundo lugar, implementar un enfoque orientado a la acción por medio de proyectos o tareas digitales. En función de la tarea llevada a cabo, dialogamos con los alumnos para llegar a un acuerdo sobre qué tipo de tarea digital podríamos hacer: *podcast*, entradas en la Wikipedia, participar a un evento en directo y divulgar-

---

23. <http://conectar3.com/>

24. <http://conectar3.com/proyectos/artefactos-digitales-para-el-diseno-de-actividades-y-tareas-de-aprendizaje/>

---

lo por medio de Twitter o subtítular vídeos; por poner algunos ejemplos. Los estudiantes tienen que recoger el guante y asumir un papel activo para que sus intereses personales, pasiones e identidades –aspectos estos últimos que favorecen la motivación– afloren y favorezcan la temática sobre la que trabajarán.

Una vez que tienen claro qué vamos a llevar a cabo, empezamos a buscar contenido –buscar, filtrar, seleccionar, compartir e interactuar con el contenido–. Solemos incentivar el uso de Twitter<sup>25</sup> y Diigo<sup>26</sup>, ya que consideramos estas dos herramientas fuente de divulgación, la primera y de gestión, la segunda, donde pueden encontrar contenidos menos convencionales y también usuarios que potencialmente podrían enriquecer su PLE. Como podemos notar, ya desde la búsqueda de información, el uso de redes sociales tiene un papel importante.

En segundo lugar, y mientras van seleccionando el contenido, vídeo, audio, entradas de blog, artículos de periódicos, estudios de investigación, entrevistas, entradas de Wikipedia que les servirá para su trabajo, les pedimos que gestionen esa información, guardándola en una red de marcadores web como Diigo. Esto facilita el seguimiento ubicuo del contenido gestionado, fortaleciendo una vez más el concepto de PLE.

En tercer lugar, les sugerimos que cada vez que consideren dicha información como relevante la vuelquen en las redes sociales para compartir, difundir y crear ulteriores posibilidades de interacción con el resto de la clase. En esta tercera fase, una vez más, aparecen elementos propios de la gestión de la información que fortalecen el entorno y la red personal de aprendizaje.

Una vez acabadas las primeras tres fases descritas pasamos ahora a ver la estructura del artefacto y sus consiguientes fases de configuración: redacción de contenido, corrección entre pares, supervisión de comentarios y creación de material y contenido acerca de las correcciones. A la hora de redactar texto, por medio de una herra-

mienta como Google Drive<sup>27</sup>, estamos dando la posibilidad al resto de estudiantes, de la comunidad de aprendizaje, de comentar posibles errores de léxico, ortográficos, funcionales, de puntuación, gramaticales, interferencia con su LI, de contenido o forma y demás aspectos inherentes al aprendizaje de un LE. Estas observaciones, una vez supervisadas y ampliadas por el profesor, quedan reflejadas en un nuevo documento colaborativo en el que los mismos estudiantes crean un esquema denominado ‘Reflexiones acerca de la lengua’.

Veamos ahora cómo se edita, re-mezcla, publica y divulga el contenido elaborado en la fase precedente. Una vez creado se publica en la red para que esté disponible y poder así compartirlo. El blog es el soporte donde alojamos el nuevo contenido creado. En este sentido, este nos permite no solo redactar una entrada de texto, sino que podemos incluso incrustar material multimodal –audio, vídeo, foto,...– directamente en la entrada.

En fin, que podemos utilizar cualquier red social o servicio web que nos facilite la creación de entornos propicios para la interacción y *prosumirtuación* de contenido. Aquí hemos visto algunas de las herramientas con las que solemos trabajar con los estudiantes, pero esto no quiere decir que sean las únicas con las que podamos contar. Todo irá en función de nuestra capacidad creativa y la de los alumnos para sacarle el mayor provecho a la red. Actitud, actitud y actitud; eso es lo verdaderamente importante: adaptar herramientas a nuestras necesidades y objetivos de aprendizaje.

## **5. INNOVAR EN LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS: DE CONSUMIDORES PASIVOS A PROSUMIRTUADORES DE CONTENIDO**

La cooperación y el trabajo en equipo tienen un peso importante en los procesos de formación y es por ello que las herramientas web 3.0 facilitan y aumentan la sensación de pertenencia a

---

25. <https://twitter.com/>

26. <https://www.diigo.com/>

27. [https://www.google.com/intl/es\\_ALL/drive/](https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/)

---

un grupo y, por ende, la capacidad comunicativa propia del siglo XXI.

Aprender en la sociedad del conocimiento significa atender a una serie de elementos presentes en la comunicación y de los que tenemos que ser conscientes. De un lado, comprender valores socioculturales, aspecto relacionado con el tipo de comunicación masiva que se produce en red, la posibilidad de remezcla, y un largo etcétera. A su vez, participar proactivamente; dar el salto y pasar de consumidores a prosumidores. Dicha actitud prosumidora comporta la creación de nodos que fortalecen y estimulan las redes de aprendizaje (personas, espacios, intereses). En definitiva, lo que estamos llamando *prosumirtuación*. Por otro lado, en el tipo de prácticas que llevamos a cabo la colaboración y cooperación en red tiene un lugar primordial. Aspecto, este último, que potencia y define la identidad digital del *prosumirtuador*. La última faceta destacable reside en el desarrollo de la autonomía. Esto es posible mediante la identificación de logros y objetivos, el reconocimiento del aprendizaje que se ha dado y la formación de una actitud crítica.

Los hablantes como agentes sociales usan la lengua en tareas diarias dentro de un entorno social específico, cooperando y negociando con el resto de la comunidad. Es claro que la web social es un fenómeno basado en la capacidad de interacción de los usuarios que, gracias a las herramientas web posibilita la distribución y difusión de la información, justificando así el uso de proyectos digitales o tareas 3.0 para el implemento del aprendizaje de una lengua extranjera.

Consecuentemente, la competencia comunicativa digital<sup>28</sup> está formada por todas aquellas competencias y destrezas que necesita la persona para su aprendizaje y desarrollo en la sociedad del postdigitalismo. Se basa en el uso de las TIC-TAC-TEP<sup>29</sup> –Tecnología de la Información y la Comunicación; Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento; Tecnologías

del Empoderamiento y la Participación– para la obtención, evaluación, mantenimiento, producción, creación, divulgación, intercambio, participación y desarrollo de entornos personales de aprendizaje –PLE– y redes personales de aprendizaje –PNL–.

Como profesores de LE estamos llamados a convertirnos en profesionales de la comunicación, desarrollando en los aprendientes la competencia lingüística, comunicativa y comunicativa digital, adentrándonos a su vez en un tipo de difusión en red en la que destacan la multimodalidad; la conexión y el hipertexto; así como la colaboración, cooperación y compartición de contenido. Como competencias digitales, dentro del ámbito ELE y según las investigaciones de Torres (2010)<sup>30</sup>, se entiende el desarrollo de las siguientes dimensiones: instrumental, sociopragmática, cívica y del aprender a aprender.

En cuanto a la dimensión instrumental o con qué se trabaja, nos referimos al conocimiento que se ha de desarrollar en relación a las herramientas y al uso de estas en entornos digitales. Los estudiantes tienen que ser conscientes de la multimodalidad –texto, audio, vídeo, imágenes– y la hipertextualidad característica del lenguaje digital.

Por otro lado, la dimensión sociopragmática se centra en el desarrollo por parte del alumno de la capacidad de aprender a hacer, a comunicar, a intercambiar experiencias. En este sentido, la producción proactiva del estudiante conlleva leer, escuchar, escribir, producir, comentar, resumir, ampliar y remezclar contenido. El discente debe ser crítico con la información a la que accede de modo que vaya mejorando su capacidad de búsqueda, evaluación, verificación y selección de información. Asimismo, la dimensión sociopragmática pretende que el alumno vaya gestionando la información que reciba y maneje mediante el uso de categorización y etiquetaje.

Por otra parte, la dimensión cívica o dónde se desarrolla el aprendizaje, pretende concienciar

---

28. <http://www.nodoscle.com/blog/2011/05/30/competencia-digital-en-le-desde-el-punto-de-vista-del-aprendiente/>

29. <https://www.youtube.com/watch?v=6-F9L9avcwo>

30. Torres, L. (2010), Competencia Digital en la enseñanza y aprendizaje de ELE. <https://html-f.scribdassets.com/4fzvm039c3qni9/images/10-e574167bbd.jpg>

---

al alumno de la importancia que tiene aprender y saber estar en entornos digitales. La identidad digital del usuario debe ser clara y abierta y mostrar quién soy realmente, qué hago en la red y qué es lo que quiero. El estudiante gestiona y se responsabiliza de su propia identidad –que no difiere de la realidad *offline*– y de la información que gestiona mediante acciones como citar las fuentes y respetar los derechos de autor.

Por último, la dimensión del aprender a aprender o para qué utilizamos entornos digitales para el aprendizaje, significa potenciar estrategias socioafectivas al compartir nuestro aprendizaje y la información a la que accedemos. En este sentido, el estudiante refuerza actitudes positivas en favor de sus propios intereses y el de la comunidad. Estrategias metacognitivas que consienten al alumno conectar y ampliar redes, así como la planificación y actualización del aprendizaje por iniciativa propia. El alumno se cuestiona qué es lo que sabe y adónde quiere llegar. Consiguientemente, se estimula la capacidad de anticipar las dificultades y poner reparo a ello con la revisión y la autocorrección. De ahí y con el crecer de las redes de aprendizaje, el alumno descubre cómo pedir y dar ayuda o consejos, convirtiéndose en una de las máximas para el desarrollo del aprendizaje y de la propia identidad. Por último, esta dimensión desarrolla estrategias cognitivas a través de acciones como dar y pedir aclaraciones sobre dudas, conceptos o informaciones, poner ejemplos prácticos para facilitar la comprensión, traducir a varios idiomas, destacar aspectos importantes, etc.

Por todo lo argumentado hasta ahora y, por ende, por las posibilidades que se abren, cabría preguntarnos por el papel que tienen la curiosidad, la emoción y la necesidad de crear un nuevo foco que ilumine, potencie y ponga bajo estudio la formación del pensamiento crítico y creativo, tal y como nos invita desde la neurociencia Mora Teruel<sup>31</sup> (2013:73):

La curiosidad es uno de los elementos básicos de la emoción. La curiosidad enciende la emoción, y con ella, se abren las ventanas de

la atención, foco necesario para la creación de conocimiento. Para ello, para encender la curiosidad, se necesita un estímulo interesante y nuevo que emocione la curiosidad.

Reig<sup>32</sup> (2012) sugiere que gracias a las nuevas tecnologías seremos capaces de hacer cosas nuevas, de mostrar nuevas inteligencias. Según esta autora, basándose en Sparrow, Liu, Wegner (2011) empieza a surgir evidencia científica<sup>33</sup> de que nuestras mentes, nuestra atención, nuestra memoria evolucionan para ser más eficientes en el ecosistema digital. En concreto, en el estudio mencionado, se habla de cómo los buscadores están cambiando la forma en que nuestros cerebros procesan y retienen la información. Olvidamos las cosas que sabemos porque las podemos encontrar en Internet. Más que recordar cosas, ahora simplemente retenemos la forma de encontrar la información que necesitamos cuando la necesitamos –gestión de la información–. Así, para Sparrow (2007) deberíamos cambiar la enseñanza y el aprendizaje, restando importancia a la memorización y sumándola a la comprensión de ideas y formas de pensar diversas. Conocimiento, sociabilidad y multimedia abundantes serían, en opinión de Reig, los temas y razones principales de la disrupción actual en educación.

Aunando estos tres autores y sumando nuestro bagaje como profesores de lenguas extranjeras, podemos decir que nos encontramos ante una realidad de cambio a la que no podemos desatender. Más allá de los gustos, creencias y verdades que creamos llevar dentro, tenemos que abrirnos a estos datos empíricos que demuestran la validez disruptiva de la implementación por medio de entornos personales de aprendizaje y participación –PLEP<sup>34</sup>– en los procesos de enseñanza aprendizaje.

---

32. <https://twitter.com/dreig>

33. <http://science.sciencemag.org/content/333/6043/776.abstract>

34. Siglas en inglés de *Personal Learning Environment and Participation*.

31. <https://twitter.com/morateruel>

---

## 6. DESARROLLO Y ESTRUCTURA INTERNA DE ALGUNOS PROYECTOS DE PROSUMIRTUACIÓN: EL CASO DE LOS PODCAST EN EL AULA DE ELE

En este apartado describimos los procesos por los que pasan los alumnos en el caso concreto de proyectos de *podcast*. Estos permiten trabajar las destrezas de manera integrada –expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita e interacción oral– y a su vez desarrollar competencias digitales, búsqueda de información, discriminación y selección de noticias de valor e interés, trabajo en grupo, distribución y organización del tiempo, así como interacción y cooperación del grupo por el bien de una comunidad de aprendizaje.

La línea de acción para su uso que solemos llevar a cabo es la que sigue: estructura del programa de *podcast*; redacción del guión; corrección entre pares; supervisión de comentarios y creación de material y contenido acerca de las correcciones.

Veamos ahora las fases propias de la grabación y difusión. Una vez hecho y posteriormente editado, se sube el archivo a un repositorio de audio como puede ser Ivoox<sup>35</sup>. Así, lo tenemos listo para compartirlo, incrustarlo o enlazarlo. En este sentido, el blog nos permite redactar una entrada de texto anticipando el contenido del podcast e incluso embeber el reproductor directamente en la entrada. Al tener el texto de la entrada listo para su publicación (y aquí se vuelven a repetir las fases de redacción-corrección ya descritas) y el soporte en el que queremos alojarlo, se publica y divulga.

Con este recorrido se puede ver claramente la relevancia que tiene en los procesos de enseñanza aprendizaje la web 3.0 a la hora de implementar el trabajo del aula. Como autocrítica y análisis introspectivo de la práctica docente, aunque personalmente estamos muy satisfecho con los procesos y con el enriquecimiento de los entornos personales de aprendizaje de los estudiantes, existe una dificultad evidente para que vayan más allá de la *red escolar de aprendizaje*

(compañeros de clase y profesor) y participen en otras comunidades o redes. Esta es una reflexión positiva que nos tiene que llevar a mejorar ulteriormente aspectos didácticos y de transparencia a fin de normalizar la apertura de las aulas.

A continuación se presentan dos proyectos basados en el uso de podcast para el aprendizaje de ELE llevados a cabo en los últimos años.

### 6.1. PROYECTO *PODCAST ELEÚNICA*<sup>36</sup>

Este es un proyecto que contó con la financiación de la Università degli Studi di Cagliari bajo la supervisión de la Facoltà di Studi Umanistici y que se encuadra dentro del desarrollo de la Competencia Comunicativa Digital en el aprendizaje de lenguas extranjeras para el fomento de la autonomía de los aprendientes. En concreto, se pretende la creación de un podcast en español realizado por estudiantes universitarios de diferentes niveles (A2-B2). Podcast ELEÚnica abarca un total de 30 horas. Para ello, los participantes y el profesor se reunieron en diez sesiones de tres horas cada una.

En nuestro caso, el podcast consta de cinco programas o emisiones. Para la realización de cada uno de ellos, los estudiantes tuvieron que reunirse una vez por semana en sesiones de tres horas. Dichas sesiones se utilizaron para organizar el programa: participantes, temas que se trataron, duración de intervenciones, orden de las mismas, selección de la sintonía, etc. Todo ello para preparar la próxima sesión en la que se editaba y grababa el programa. De esta forma, cada programa tuvo una carga horaria de unas seis horas: tres horas dedicadas a la programación y preparación del programa y tres más para la edición, corrección y análisis de la lengua y grabación.

En líneas generales, cada programa se dividió en varias partes. La primera consistía en una anticipación breve de los temas que se iban a tratar en el programa. En la segunda parte se introducían las opiniones de los estudiantes sobre algunas noticias seleccionadas por ellos mismo. La tercera parte la dedicábamos a introducir algu-

---

35. <http://www.ivoox.com/>

36. <http://podcasteleunica.wordpress.com>

---

nos lugares, tradiciones, fiestas populares y elementos de la cultura y de la sociedad. Por último, el programa terminaba con una serie de consejos y recomendaciones para estudiantes Erasmus y algunos modismos en lengua autóctona.

El trabajo de los alumnos llevó al desarrollo de todas las destrezas lingüísticas y, algo no menos importante, de competencias digitales. En cuanto a las herramientas utilizadas, algunas de ellas se introdujeron desde el principio. Otras, por el contrario, se utilizaron a medida que se iba avanzando con el proyecto y en función de las necesidades de los alumnos.

Desde el inicio del curso utilizamos un grupo en Facebook para crear un espacio virtual de comunicación entre profesor y alumnos. En concreto, se utilizó esta herramienta para compartir y crear interacción entre los miembros mediante mensajes, archivos, enlaces, recursos y más, es decir, un entorno virtual al que acceder en cualquier momento y desde cualquier parte.

A medida que los estudiantes iban buscando información y creándose una idea mucho más amplia del tema en cuestión, decidimos utilizar un servicio de etiquetaje y compartición para la curación de contenidos, Diigo<sup>37</sup>. En concreto, los estudiantes pudieron guardar artículos, catalogarlos por medio de etiquetas dentro de carpetas o listas y compartirlos con los compañeros de manera que pudieran ser utilizados como fuentes de acceso a la información.

Otra de las herramientas que se introdujo desde el principio fue Twitter. Con su uso se pretende que los estudiantes utilicen esta herramienta como instrumento para ir creando y configurando su PLE y PLN en español. Es decir, una fuente de textos de entrada que permita a los estudiantes el acceso a información relevante para ellos y que sea fuente de crecimiento lingüístico y personal. Desde un primer momento se intentó que utilizaran esta red para seguir temas, acontecimientos y personas de modo que se familiarizaran con ella. Con estas tres herra-

mientas se cerraba la fase de acceso y gestión de la información.

Los estudiantes, una vez seleccionadas las fuentes (artículos de periódicos, entradas de blog, vídeos explicativos, etc.) válidas para su trabajo, comenzaban la fase de elaboración de contenido a través de uno de los servicios de Google, Google Drive. Una vez redactado, los estudiantes se adentraban en la fase de publicación y divulgación. Para ello, Blogger fue el servicio utilizado. Los alumnos utilizaron el blog del *podcast* para producir proactivamente y transformarse poco a poco en prosumidores de la información. Mediante el blog, los estudiantes utilizaron un soporte fácil e intuitivo que dio salida al producto final. En esta fase de publicación, debido al uso de un lenguaje multimodal, los estudiantes se enfrentaron a uno de los conceptos más importantes a la hora de desarrollar la competencia comunicativa digital: las licencias Creative Commons. Un tipo de licencia que permite usar, modificar, ampliar, compartir y divulgar contenido ya elaborado, respetando los permisos del autor.

Por último, el alumnado entraba en la fase de difusión de su propio trabajo. Es importante recordar que esta fase de divulgación no recae únicamente en la tarea digital, es decir, no se lleva a cabo exclusivamente una vez que nuestro nuevo contenido ha sido terminado, dado que es sumamente importante y relevante que ocurra durante cada una de las etapas. En concreto, los estudiantes utilizaron las redes sociales para dar la mayor difusión posible al trabajo realizado.

## 6.2. PROYECTO *PODCAST* *PROSUMIDORES ELE (BETA PERMANENTE)*

Este surge ante la oportunidad que nos brinda la red social y colaborativa y los proyectos que podemos llevar a cabo aunando las ganas y fuerzas de profesores alrededor del mundo en favor del aprendizaje de ELE de los estudiantes. Es un proyecto que continúa abierto a posibles y ulteriores colaboraciones, de ahí el término beta permanente, o sea, abierto y en continua transformación.

---

37. Sistema de gestión de información personal donde se puede crear una librería pública con distintas carpetas y ficheros para guardar toda la información a la que los estudiantes accedían.



---

En cuanto a la participación y su frecuencia, pueden participar todos los niveles, desde A1 hasta C2. Así, es importante que el programa se adapte a las necesidades de los propios estudiantes. Cada profesor con su grupo de alumnos se encarga de publicar una vez hasta cerrar el círculo de grupos participantes; una vez publique el último grupo, se empieza de nuevo.

Si bien es cierto que existen algunas dudas acerca de la temática tratada en los programas, en este proyecto existe mucha flexibilidad y dejamos un debate abierto con los estudiantes. Por eso, queremos que sean ellos, bajo orientación y guía, los que decidan los argumentos que más les interesen. Al igual que ocurre con el proyecto de podcast introducido con anterioridad, los pasos que seguimos para la edición y publicación se vuelven a repetir; aunque en este caso tenemos que tener presente que existe una comunidad de aprendizaje mayor.

En primer lugar, nos ponemos de acuerdo con los estudiantes para decidir el argumento del podcast. Tal y como vamos diciendo a lo largo del artículo, se utiliza un documento de texto abierto y colaborativo de Google Drive. En él se va redactando el texto del programa. De esta manera, el resto de la comunidad de aprendizaje (estudiantes-profesores) puede seguir la evolución del documento y hacer comentarios en el mismo.

Una vez que el contenido está definido, pasamos a la grabación y posterior edición. Un programa bastante sencillo e intuitivo que solemos utilizar es Audacity<sup>38</sup>. Cabe recordar que la música para la sintonía del programa también tiene su importancia. En nuestro caso, para seleccionar la más apropiada e introducir los tipos de licencias, nos servimos de Jamendo<sup>39</sup>. Al finalizar el montaje, el programa lo alojamos en Ivoox. Una vez listo, se publica en el blog<sup>40</sup> con una pequeña entrada redactada en la que se anticipa el argumento del programa.

En líneas generales este incluye una breve introducción seguido de las presentaciones de los

participantes, los temas tratados y la despedida y cierre. En cuanto a la duración se refiere, teniendo en cuenta que debemos añadir añadir la introducción y la sintonía, solemos dedicarle unos 10-15 minutos.

Por otro lado y a lo que periodicidad se refiere, optamos por ir publicando con tiempos indefinidos en función de la disponibilidad de los grupos de trabajo, ya que así conseguimos mayor flexibilidad y menos estrés a la hora de llevar a cabo el programa.

Por último, aunque ya se ha dejado bastante claro a lo largo del artículo, listamos a modo de recordatorio los servicios en la red que consideramos básicos para trabajar con podcast: Google Drive, para facilitar la gestión, organización, compartición e interacción durante la producción escrita; Blogger, para la publicación; Ivoox, para alojar la grabación de los programas; y Diigo, para guardar y compartir todo el contenido con que los estudiantes trabajan.

## 7. CONCLUSIONES

Son muchos los aspectos de los que podríamos hablar al reflexionar sobre lo que aporta la implementación de enfoques orientados a la acción, dentro y fuera del aula, por medio de proyectos o tareas digitales. Antes que nada nos gustaría dejar claro que a pesar de que este artículo pretende argumentar a favor de la *prosumirtuación* en el aprendizaje de lenguas mediante ejemplos prácticos de proyectos de *podcast*, existen muchas otras muestras de artefactos digitales<sup>41</sup> que siguen la misma línea de acción y refuerzan el planteamiento expuesto a lo largo del artículo, pero que por espacio no han tenido cabida.

Por un lado, y sumando los años de experiencia, destacamos la involucración de los estudiantes en cuanto a la apropiación de una autonomía (casi desconocida para ellos). La mayoría de discentes percibe que lleva a cabo un recorrido placentero y en el que se siente mucho más partícipe y, por ende, estimulado. Por consiguiente,

---

38. <http://www.audacityteam.org/>

39. <https://www.jamendo.com/>

40. <http://podcastprosumidoresle.blogspot.it>

41. Lista de artefactos digitales creados hasta la fecha [Consulta: mayo de 2017] <https://goo.gl/MKGkPK>

---

muestran una mayor conciencia acerca de qué significa aprender y cómo pueden desarrollar estrategias de aprendizaje. De hecho, en algunas reflexiones se argumenta que les habría gustado haber trabajado antes, ya desde etapas tempranas, siguiendo esta línea de acción.

Por otro lado, evidenciar el riesgo que supone encontrar discentes con inconvenientes a la hora de salir de su zona de confort y que, por lo tanto, podrían influir negativamente sobre el resto del grupo. Tenemos que ser muy hábiles a la hora de plantear propuestas porque no todos están dispuestos a recorrer un camino desconocido. De este modo, corremos el riesgo de contribuir a que surjan sensaciones negativas, de pérdida de tiempo, en el que el nivel de tolerancia disminuye y, consecuentemente, que el alumnado perciba que el aprendizaje está siendo frenado.

Por último, debemos subrayar las sensaciones que tenemos respecto a la formación docente en esta línea de actuación. Creemos que hay una evidente necesidad de formación en el ámbito profesional de la enseñanza de lenguas. Somos aún muy pocos los que percibimos que se está abriendo un nuevo camino, aún poco conocido, con serias posibilidades para potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lanzo desde aquí un llamamiento a la comunidad de profesores y a los departamentos de formación para que sigamos creciendo en este recorrido formativo.

HÉCTOR RÍOS  
Facoltà di Umanistici  
dell'Università di Cagliari  
rioshector@amm.unica.it

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- CASTAÑEDA, LINDA y ADELL, JORDI (2010): *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje*. Alcoy: Marfil.
- ARNOLD, JANE (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.
- EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL (2006): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Brussels: Author.
- HERRERA, FRANCISCO (2011): «Aprendizaje en red y actividades digitales significativas». *Mosaico*, 28, 4-7 (Recuperado de <http://franherre.com/almacen/franherrera-mosaico-28.pdf>).
- HOLEC, HENRI (1981): *Autonomy and Foreign Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAGRO, CARLOS (2013): *La escuela en tiempos de redes: documento por una educación conectada*. Intefblog, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En línea: <http://blog.educalab.es/intef/2013/08/30/educacionconectada/> [consulta: 18 de septiembre 2013]
- MAGRO, CARLOS (2014): *Necesidad, oportunidad y urgencia de una educación conectada*. Blog personal en co.labor.red. En línea: <https://carlosmagro.wordpress.com/2015/10/14/necesidad-oportunidad-y-urgencia-de-una-educacion-conectada/> [consulta: 21 de octubre 2014]
- MORA, FRANCISCO (2013): *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- O'MALLEY, MICHAEL y CHAMOT, ANNA (1990): *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REIG, DOLORS (2012): *Socionomía, ¿vas a perderte la revolución social?* Bilbao: Editorial Deusto.

- 
- RIFKIN, JEREMY (2014): *La sociedad de coste marginal cero*. Barcelona: Paidós.
- RÍOS, HÉCTOR (2011): *Estrategias de aprendizaje y autonomía en los manuales Aula*. Universitat de Barcelona, Departament de Didáctica de la Llengua i Literatura. En línea: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/HectorRios.html>
- RÍOS, HÉCTOR (2012): *Opiniones de tres estudiantes italianos de ELE sobre el enfoque por tareas orientado a la acción con la implementación de tareas web 2.0*. Universitat de Barcelona, Facultat de Formació del Professorat. En línea: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32762/1/Hector\\_Rios\\_trabajo\\_fin\\_master\\_DLL.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32762/1/Hector_Rios_trabajo_fin_master_DLL.pdf)
- RÍOS, HÉCTOR y ZIZI, DANIELA (2013): *Estudio de creencias: la percepción de ocho estudiantes de ELE acerca de un curso de traducción orientado a la acción por medio de herramientas web 2.0*. En línea: <https://es.scribd.com/doc/181158374/Estudio-de-creencias-la-percepcion-de-ocho-estudiantes-italianos-de-ELE-acerca-de-un-curso-de-traduccion-orientado-a-la-accion-por-medio-de-herramien>
- TORRES, LOLA (2010): *Competencia Digital en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. En línea: <http://www.slideshare.net/lolatorres/aprender-a-aprender-competencia-digital-y-entornos-personales-de-aprendizajeaprenderaaprendercompetenciadigi>
- SPARRWON, BETSY y WEGNER, DANIEL (2007): *The puzzle of co-action* en D. Spurrett, D. Ross, & H. Kincaid (eds.): *Distributed Cognition and the Will: Individual Volition in Social Context*. Cambridge, MA: MIT Press.



---

**LA UTILIZACIÓN EN EL AULA  
DE ELE DE LAS RECREACIONES  
FÍLMICAS Y TELEVISIVAS: ANÁLISIS  
DE MATERIALES DIDÁCTICOS**

---

**1. INTRODUCCIÓN**

¿Con qué fin utilizamos los profesores las recreaciones fílmicas y televisivas, comúnmente conocidas como adaptaciones, en el aula de ELE? ¿Buscamos enseñar contenidos lingüísticos y socioculturales o más bien tratamos de que el alumno fomente su espíritu crítico con el desarrollo de las competencias literaria y cinematográfica?

Para empezar, huelga decir que la elección del término *recreación* frente al más conocido de *adaptación*, responde a la idea de que el texto fílmico ha sido creado por un nuevo autor, en este caso el director, en un contexto diferente y de esta concepción se desprende la idea de evitar pensar en las recreaciones en términos de mayor o menor fidelidad con respecto al texto literario, como señala Fernández (2000: 53).

Para responder a las preguntas formuladas más arriba, se hace necesario un análisis de los materiales didácticos que abordan las relaciones entre literatura, cine y televisión en el aula de español como lengua extranjera. Para ello, hemos acotado este estudio a cuestiones de género y espacio-temporales. Así, en este artículo se han seleccionado aquellas actividades que tratan obras que pertenecen al género narrativo (novela, novela gráfica y cuento) en el periodo de los siglos XX y XXI.

Nuestro objetivo consiste en comprobar en qué medida el texto narrativo y el fílmico/televisivo se tienen en cuenta a la hora de plantear la actividad, unidad o guía didáctica y descubrir si realmente se hace uso de la literatura, el cine y la televisión de forma integrada en el aula de ELE, de qué manera, qué es lo que interesa y con qué fin didáctico.

Con este fin se ha revisado, por un lado, el material publicado en el mercado editorial dentro del ámbito español, es decir, las publicaciones que encontramos en las librerías como manuales y materiales complementarios y, por otro lado, las memorias o los trabajos de fin de máster que recogen esta temática; los artículos presentes en revistas de didáctica de ELE, por ejemplo, aquellas que pertenecen a Consejerías de Educación y Agregadurías (*Cuadernos de Rabat, Mosaico, Cuadernos de Italia y GrecialMediterráneo, Tecla, Voces Hispanas, Azulejo y Ponto.Br*); y las que representan a editoriales, universidades o asociaciones de profesores de ELE (*Frecuencia L, RedELE, MarcoELE, ForoELE, RutaELE*) y artículos presentes en actas de congresos, encuentros prácticos, simposios. Asimismo, se ha atendido a las páginas webs dirigidas a profesores de español como lengua extranjera (*Formespa, Didacticired, Todoele, FILTA*) y a los blogs que aluden a las recreaciones fílmicas o televisivas (*Profeland y DeELE*). En algunos casos no se ha encontrado ninguna actividad que se acogiera a las características seleccionadas para este análisis.

Para ver el resumen de los materiales analizados en este periodo, ordenados según el año de publicación de la obra literaria, se puede cotejar el anexo de este artículo.

**2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS  
DE MATERIALES**

Se ha comprobado que las recreaciones televisivas son las grandes olvidadas en el aula de ELE, a excepción de un par de casos aislados que no persiguen como fin aprender la lengua a través de la literatura, el cine o la televisión. Dicho esto, la mayoría de profesores que se anima a trabajar con recreaciones fílmicas en el aula de español como lengua extranjera no busca en su propuesta didáctica ni la adquisición de una competencia cinematográfica ni literaria, sino

más bien el desarrollo de los contenidos lingüísticos o socioculturales que se desprenden de estos textos. Rara vez se menciona la mejora de la comprensión audiovisual o de la competencia comunicativa, aunque sí el hecho de que la lectura y el visionado de estos textos afianza su comprensión y se disfruta más de ellos.

En general, el acercamiento a las recreaciones fílmicas en el aula se limita a preguntar al alumno si ha leído un libro antes de ver una película o viceversa, a abrir debates sobre las relaciones entre cine y literatura, entre lenguaje cinematográfico y literario y a analizar las semejanzas y las diferencias entre ambos textos.

Algunos autores consideran la recreación fílmica como un asunto de fidelidad respecto al texto fílmico y obvian que en el momento en que otro autor (en este caso el director) crea una película, esta se convierte en un nuevo texto. En consecuencia, se asumen los conceptos de fidelidad o no al texto literario sin que exista ningún planteamiento teórico o sin que se reflexione sobre el hecho de que la adaptación puede ser un texto nuevo y que esta idea se traslade a la propuesta de actividades.

Asimismo, si se utiliza el texto literario como punto de partida para las actividades con ambas artes, este sirve para formular hipótesis de lo que se va a ver en la pantalla y se apoya en la película para aclarar el contexto y ofrecer una visión más cercana al alumno. Si se escoge el texto fílmico en primer lugar, se emplea la mayoría de las veces, a juicio de los autores, para motivar a la lectura del texto literario.

Por lo tanto, la aportación didáctica con obras literarias que cuentan con una recreación fílmica se enfoca hacia el uso del cine, no al del cine y la literatura; si bien podría haber dado pie a ello, es decir, interesa el texto fílmico con fines socioculturales o lingüísticos, aunque la película tenga un texto de partida, y poco se dice del contexto literario y fílmico. En otras palabras, no se indaga acerca de las relaciones que existen entre ambos textos o no se muestra interés por ellas, a no ser que sean cursos específicos o monográficos en los que entonces la literatura y el cine son un fin en sí mismos y se persigue el desarrollo de las competencias literaria y cinematográfica.

Algunos autores (véase Anexo, sección Libro y/o película) destacan que la literatura y el cine constituyen unos materiales de apoyo que facilitan la práctica de todas las destrezas lingüísticas y que al utilizar material real la motivación del alumno es mayor. En todo caso, las relaciones entre literatura y cine se limitan a la comparativa de ambos medios, brevemente al asunto de las adaptaciones cinematográficas y nada a la influencia de un medio sobre otro. Además, en algunas ocasiones, en la práctica con la recreación fílmica o televisiva no se utiliza el texto de partida (la novela o el relato), sino que se introducen otros textos de diferentes géneros con una temática común con la adaptación seleccionada.

Muchos de los textos seleccionados por los profesores de ELE forman parte de lo que se considera el canon literario y se proponen en muchos manuales para estudiantes en la educación Secundaria o Bachillerato como *La familia de Pascual Duarte*, *La colmena*, *Últimas tardes con Teresa* o *Los santos inocentes*. Asimismo, algunos de ellos han creado lo que podríamos denominar mitos literarios, como *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo o *El capitán Alatriste* de Arturo Pérez-Reverte, como lo fueron en su momento *El Lazarillo*, *Don Quijote* o *Don Juan*.

La mayoría de las propuestas didácticas con recreaciones fílmicas o televisivas se concentran en novelas o relatos de los años 90, seguidas de lejos de la narrativa publicada en el siglo XXI, como se aprecia en el siguiente gráfico.

**Número de textos seleccionados según las etapas literarias**

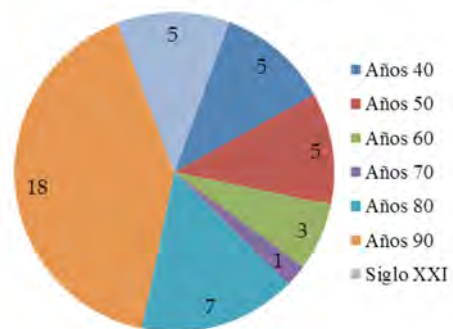


Gráfico 1. Número de textos seleccionados según las etapas literarias. Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, del conjunto de estas propuestas didácticas dirigidas a ELE todas constituyen películas excepto un cortometraje, *La noche de los feos*, y dos series de televisión, *El camino* y *El tiempo entre costuras*, por lo que las sugerencias con recreaciones televisivas son escasas. Por otro lado, todas son novelas, excepto *La noche de los feos* y *La zona* que se basan en cuentos de la literatura hispanoamericana y los casos de *Obaba*, *El porqué de las cosas*, *La lengua de las mariposas* y *Los girasoles ciegos* que parten de colecciones de cuentos de autores de España.

En cuanto a los autores seleccionados, solo de tres de ellos se escoge más de una obra. Es el caso de Camilo José Cela con *La familia de pascual Duarte* y *La colmena*; el de Miguel Delibes con *El camino* y *Los santos inocentes* y el de José Ángel Mañas con *Historias del Kronen* y *Mensaka*.

Además, comprobamos que las películas que cuentan con un mayor número de explotaciones didácticas son *Manolito Gafotas* y *Como agua para chocolate*, seguidas de *Mensaka*, *El camino* y *La lengua de las mariposas*.

En cuanto al formato en el que se presentan estas actividades observamos que casi todos son artículos que ofrecen una breve mención teórica y enseguida se pasa a la propuesta didáctica; le siguen las actividades (sin reflexión teórica); las guías didácticas (5); las actividades que forman parte de memorias de máster (4); las unidades didácticas (3) y el libro de texto (2).

Si observamos los niveles a los que se dirigen estas 60 propuestas recogidas a partir de 39 películas (9 de ellas hispanoamericanas), nos encontramos que se integran en todos, desde el nivel más básico hasta el más avanzado, pero en su mayoría se agrupan en un nivel avanzado (B2) y superior (C). Así, encontramos los siguientes resultados: para A1 (1 propuesta); A2 (3); B1 (10); B1/B2 (6); B2 (16); B2/C1 (7); C1 (6), C2 (1) y catalogado como C (C1 y C2) (10). Además, aparecen cuatro de ellas que no especifican el nivel y una se integra en el ámbito de la secundaria en Marruecos. Hay que destacar también que siete están dirigidas no solo a una actividad puntual en la clase o integrada en un determinado contenido, sino a cursos específicos o monográficos, la mayoría para los niveles B2/C.

**Número de propuestas didácticas según los niveles del MCER**

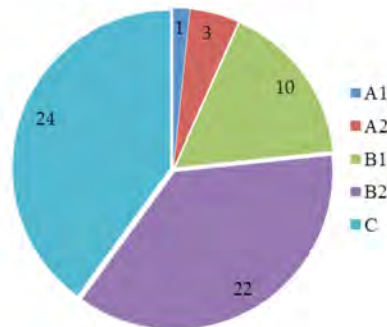


Gráfico 2. Número de propuestas didácticas según los niveles del MCER. Fuente: Elaboración propia.

Las novelas que se han trabajado desde A1 a B1 han sido *El baile de la Victoria*, *La casa de los espíritus*, *Como agua para chocolate*, *Malena es un nombre de tango*, *Manolito Gafotas*, *Mensaka*, *La plaza del diamante*, *Soldados de Salamina*, *Volavé-runt* y *La zona*. Prácticamente todas de los años 90 y comienzos del siglo XXI, a excepción de *La plaza del diamante* que pertenece a los años 60 y se perfila para alumnos a partir de un nivel B1.

Asimismo, de entre los objetivos que destacan las propuestas recogidas (y si tenemos en cuenta que algunas de ellas persiguen distintas finalidades), diremos que 27, buscan fines socioculturales y sociolingüísticos; 8, funcionales; 21, lingüísticos; 20, literarios; 19, literarios y cinematográficos; y ninguna tiene exclusivamente fines cinematográficos.

**Tipo de objetivos de las propuestas didácticas**

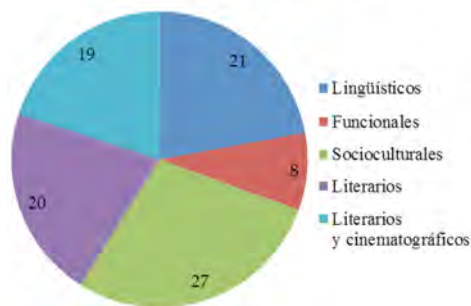


Gráfico 3. Tipo de objetivos de las propuestas didácticas. Fuente: Elaboración propia.

---

En los niveles A1-B1 el empleo de ambos textos, el literario y el fílmico, es prácticamente inexistente. Se prefiere utilizar la adaptación y los objetivos son fundamentalmente lingüísticos, funcionales (sobre todo para describir el físico y el carácter de un personaje o lugares) y socioculturales, si se quiere dar a conocer un hecho histórico como la Guerra Civil (*La lengua de las mariposas*, *Soldados de Salamina*) o los conflictos en Chile (*El baile de la Victoria*). Solo *La plaza del diamante* (B1) y *Como agua para chocolate* (A2) emplean el texto literario y el fílmico.

En cuanto a la utilización del texto literario y fílmico conjuntamente en el aula, de dichas propuestas, 31 lo hacen con ambos textos. De estas 31, 20 proponen actividades con fragmentos de los textos fílmicos y literarios y tan solo 11 lo hacen con la película completa o el libro. También se observa un predominio en la selección de la narrativa de los años 90 dirigida a los niveles B2/C; los objetivos son, sobre todo, socioculturales (13) y le siguen los literarios y fílmicos (10), muy relacionados con las propuestas de cursos monográficos; los lingüísticos (9) y los funcionales (1), que tratan de desarrollar las macrofunciones de narrar y describir.

Para el resto de propuestas, 13 de ellas lo hacen con la película o serie y 11, solo con el libro. Hay 4 que no utilizan ni el libro ni la película y solo se limitan a ofrecer referencias externas a los textos. *La lengua de las mariposas*, *Manolito Gafotas* y *Como agua para chocolate* son los textos literarios y fílmicos más seleccionados para llevar al aula de ELE.

En su mayoría, las actividades que utilizan novelas y relatos que cuentan con una recreación fílmica o televisiva son un pretexto para explotaciones didácticas que se podrían elaborar con cualquier otra película que no sea una adaptación.

### 3. CONCLUSIONES

Así pues, a la vista de los resultados, concluimos que la mayoría de las propuestas buscan enseñar la lengua a través de la literatura o del cine (pero no de la literatura y el cine), es decir, estos dos medios artísticos constituyen un instrumento

para enseñar la lengua. Además, una pequeña parte de las propuestas trata de fomentar la literatura a través de la adaptación, en otras palabras, la literatura y el cine constituyen un fin en sí mismos y se intenta desarrollar la competencia literaria y cinematográfica de manera simultánea al aprendizaje de la lengua.

Por supuesto, las dos vías son factibles, la literatura, el cine y la televisión como medios para enseñar lengua, y la literatura, el cine y la televisión como un fin, pero en ambas posibilidades se debería analizar realmente el empleo de estos medios, extraer la mayor rentabilidad posible, y realizar un uso más equilibrado de la posibilidad que nos brinda el hecho de trabajar en la clase con una recreación fílmica y televisiva.

YOLANDA PÉREZ SINUSÍA

Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro

(Madrid)

[yperezsiniusia@educa.madrid.org](mailto:yperezsiniusia@educa.madrid.org)



---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

FERNÁNDEZ, LUIS MIGUEL (2000): *Don Juan en el cine español. Hacia una teoría de la recreación fílmica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

PÉREZ SINUSÍA, YOLANDA (2015): *Del texto narrativo a la pequeña y gran pantalla: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE*. Tesis doctoral inédita. Universidad Carlos III de Getafe (Madrid). En línea: <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21499>.

---

## ANEXO

---

Este anexo resume las propuestas analizadas en este artículo ordenadas según el año de publicación de la obra literaria y divididas en aquellas actividades que utilizan recreaciones fílmicas y televisivas españolas y en aquellas que lo hacen con las de procedencia Hispanoamericana. Cada ficha recoge el título de la novela y el año en que se publicó, con el nombre de su correspondiente autor; el nombre del director y la fecha de realización de la película; el autor o autores de la propuesta didáctica; el soporte en el que aparece el material (impreso o digital); el nivel al que está dirigido; los objetivos que se persiguen destacando si lo hacen para enseñar la lengua o bien para fomentar la competencia literaria y cinematográfica y el género y el tema al que se adscribe el libro o la película. Asimismo, se destacan en **negrita** aquellas propuestas didácticas que emplean tanto el texto literario como el fílmico.

### A) RECREACIONES FÍLMICAS Y TELEVISIVAS ESPAÑOLAS

#### I. LA DÉCADA DE LOS AÑOS 40 DEL SIGLO XX

PELÍCULA/NOVELA	PASCUAL DUARTE / LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE (Ricardo Franco, 1976 / Camilo José Cela, 1942)
Autor	José María Cabezas Morillo. « <i>La familia de Pascual Duarte</i> ». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&amp;Actividad_id=50">http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&amp;Actividad_id=50</a> >
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B1/B2.
Objetivos	Reconocer figuras literarias: metáfora, comparación y personificación.
Libro y/o película	Emplea los dos párrafos iniciales de la novela, pero para ilustrar o ejemplificar los elementos a los que se aluden. No se recurre a la versión cinematográfica sino a unas fotografías.
Género / tema	Drama social, rural.

PELÍCULA/NOVELA	EL BOSQUE ANIMADO (José Luis Cuerda, 1987 / Wenceslao Fernández Flórez, 1943)
Autor	Cruz M <sup>a</sup> Hernández Ballesteros (2007) «Cine, literatura y supersticiones...». <i>Didactired</i> (26 de marzo). < <a href="http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_07/26032007.htm">http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_07/26032007.htm</a> >
Soporte	Impreso y digital. Actividad.
Nivel	C2.
Objetivos	- Acercar al alumno al conocimiento de las creencias supersticiosas en la sociedad española (sobre todo en Galicia). - Leer el libro y ver la película.
Libro y/o película	<b>Se trabaja con varios capítulos de la novela y de la película</b> donde se refleja el tema de las supersticiones. Se aconseja ver completa la película y leer el libro.
Género / tema	Comedia / Fantástico.

<b>Autor</b>	María José Torres Martín. « <i>El bosque animado</i> ». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?Actividad_id=50">http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?Actividad_id=50</a> >
<b>Sopte</b>	Digital. Actividad.
<b>Nivel</b>	Cr.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercar al estudiante a aspectos de la realidad sociocultural e histórica de España.</li> <li>- Reflexionar sobre la vida (costumbres, creencias, crisis económica) en España, tras la guerra civil, y su evolución hasta nuestros días.</li> <li>- Debatir sobre los pros y los contras de vivir en el campo o en la ciudad.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	Se trabaja con la película completa y el texto literario solo es un pretexto para preguntar al estudiante por otras películas que conozca basadas en obras literarias. Se utiliza un breve fragmento del libro donde se describe cómo la gente en los entierros dejaba mensajes a los difuntos. El alumno tiene que localizarlo en la película y opinar sobre esta costumbre.
<b>Género / tema</b>	Comedia / Fantástico.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>NADA</b> (Edgar Neville, 1947 / Carmen Laforet, 1944)
<b>Autor</b>	Daiana Dumbr vescu y Susana Merino (2011). «De <i>Nada</i> a la propuesta de actividades léxico-gramaticales y literario-culturales para el aula de E/LE». <i>Foroele</i> 7. < <a href="http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/126/123">http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/126/123</a> >
<b>Sopte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	B2. Curso específico en la universidad.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el contexto sociocultural de la España de posguerra.</li> <li>- Usar la recreación fílmica para ilustrar lo que se acaba de leer o bien para que el alumno comprenda mejor la atmósfera de la ciudad representada, Barcelona.</li> <li>- Impulsar el aprecio del alumno por el patrimonio cultural literario de la lengua de enseñanza/aprendizaje.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan fragmentos de la novela y de la película.
<b>Género / tema</b>	Drama urbano. Existencial.
<b>Autor</b>	María José Torres Martín. «Nada -La casa encantada. (Carmen Laforet)». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=36">http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=36</a> >
<b>Sopte</b>	Digital. Actividad.
<b>Nivel</b>	B1/B2
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a definir personas y objetos.</li> <li>- Trabajar la comprensión lectora.</li> </ul>

Libro y/o película	Se emplea un fragmento de la novela, pero nada se dice de su recreación fílmica.
Género / tema	Drama urbano. Existencial.

## 2. LOS AÑOS 50

PELÍCULA/NOVELA	EL CAMINO (Ana Mariscal, 1963, película y Josefina Molina, 1978, serie de televisión / Miguel Delibes, 1950)
Autor	Raquel Martínez Ortega (2003). «Propuesta de Enseñanza de Historia de España del siglo XX a estudiantes de E/LE». <i>Frecuencia L</i> 24: 32-39.
Soporte	Impreso. Artículo.
Nivel	B2. Curso específico de Historia de España.
Objetivos	Socioculturales (históricos). Presentar las vivencias de la población civil durante la guerra.
Libro y/o TV y cine	Emplea fragmentos de la novela y no recurre a la adaptación, en cambio si lo hace a secuencias de otra película.
Género / tema	Drama rural. Infancia.
Autor	Daiana Dumbr vescu y Susana Merino (2010). «El camino: un camino para la adquisición de la competencia literaria y comunicativa en el aula de ELE». <i>ForoELE</i> 6. < <a href="http://foroеле.es/revista/index.php/foroеле/article/view/174">http://foroеле.es/revista/index.php/foroеле/article/view/174</a> >
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B2. Curso específico en la universidad.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la competencia literaria y comunicativa.</li> <li>- Utilizar el texto televisivo para entender el contenido de transmisión oral.</li> <li>- Comparar el texto literario y el televisivo.</li> <li>- Reflexionar acerca de los recursos expresivos de cada medio.</li> <li>- Introducir en el aula formas variadas de aprehender la realidad, a través de medios y lenguajes diferentes.</li> </ul>
Libro y/o TV	Utilizan fragmentos de la novela y una secuencia de la serie de televisión.
Género / tema	Drama rural. Infancia.
Autor	Agustín González Fernández (2010) «Aplicación del texto literario de Miguel Delibes en la enseñanza-aprendizaje de ELE». <i>Actas del XXI Congreso de ASELE</i> . < <a href="http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0363.pdf">http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0363.pdf</a> >
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B2/C
Objetivos	Lingüísticos y socioculturales.

<b>Libro y/o película</b>	Propone la lectura completa del libro. No menciona la versión fílmica o televisiva.
<b>Género / tema</b>	Drama rural. Infancia.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>LA COLMENA (Mario Camus, 1982 / Camilo José Cela, 1951)</b>
<b>Autor</b>	Joan Maresma Durán (2007). «Cine, literatura e historia. <i>La colmena</i> de Camilo José Cela en la clase de ELE». <i>Boletín de ASELE</i> 36: 37-47. < <a href="http://www.aselared.org/sites/default/files/boletines/boletin36.pdf">http://www.aselared.org/sites/default/files/boletines/boletin36.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Impreso y digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	B2
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer la obra de Cela.</li> <li>- Presentar aspectos de la vida cotidiana de la posguerra española.</li> <li>- Practicar todas las destrezas a partir de un contexto concreto.</li> <li>- Profundizar en aspectos lingüísticos y culturales con el uso del cine y la literatura (material real).</li> <li>- Comparar texto literario y fílmico.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	Trabaja con un fragmento de la novela y con su correspondiente secuencia fílmica.
<b>Género / tema</b>	Drama social de posguerra.
<b>Autor</b>	Marta Giralt Lorenz (2011). «De la literatura al cine: ¿escritores o guionistas?». <i>Ponto Br.</i> 3: 101-120. < <a href="http://www.mecd.gob.es/dms-static/2fd2f1ff-4087-427a-9d2b-7ddfd8aff2/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/ponto/revistaponto.pdf">http://www.mecd.gob.es/dms-static/2fd2f1ff-4087-427a-9d2b-7ddfd8aff2/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/ponto/revistaponto.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	C1
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercar al alumno a la realidad social de la España de la posguerra (años 50).</li> <li>- Familiarizarlo con el lenguaje y estilo literario frente al lenguaje y estilo cinematográfico.</li> <li>- Capacitar al alumno para describir a un personaje y lo que está haciendo, siguiendo el estilo literario a partir de una secuencia cinematográfica.</li> <li>- Desarrollar las macrofunciones narrativas y descriptivas.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan fragmentos de ambos textos, se motiva al alumno para que vea la película completa, lo que llevará a la sugerencia de leer el libro entero.
<b>Género / tema</b>	Drama social de posguerra.

### 3. LOS AÑOS 60

PELÍCULA/NOVELA	EL RÍO QUE NOS LLEVA (Antonio del Real, 1989 / Antonio Muñoz Molina, 1961)
Autor	Jorge Martínez. « <i>El río que nos lleva</i> ». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&amp;Actividad_id=53">http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&amp;Actividad_id=53</a> >
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B2.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercarse a la vida y obra de José Luis Sampedro.</li> <li>- Ampliar léxico.</li> <li>- Conversar sobre los temas propuestos.</li> <li>- Practicar la escritura creativa: escribir un texto descriptivo/narrativo a partir de las imágenes vistas de la recreación fílmica.</li> <li>- Diferenciar entre texto literario y fílmico.</li> </ul>
Libro y/o película	Se emplea un fragmento del texto literario y del fílmico para ejemplificar lo que se acaba de leer (cómo los gancheros bajaban los troncos por el río Tajo). Después, a partir de las imágenes de escribe un texto descriptivo/narrativo.
Género / tema	Drama. Naturaleza. Oficios perdidos.

PELÍCULA/NOVELA	LA PLAZA DEL DIAMANTE (Francesc Betriu 1982 / Mercè Rodoreda, 1962)
Autor	Mónica García-Viñó Sánchez, Amparo Massó Porcar y Ángeles Ortiz Gómez (2010). <i>La plaza del diamante. Español con películas</i> . Madrid: Edinumen.
Soporte	Impreso. Material complementario/guía didáctica.
Nivel	A partir de B1.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la comprensión audiovisual.</li> <li>- Integrar contenidos culturales (sobre la historia de España, la literatura y la sociedad de la época), interculturales, lingüísticos.</li> </ul>
Libro y/o película	Menciona ambos textos, explota didácticamente la película completa si bien trabaja con algunos fragmentos de la novela.
Género / tema	Drama urbano. La mujer en la posguerra.

PELÍCULA/NOVELA	ÚLTIMAS TARDES CON TERESA (Gonzalo Herralde, 1983 / Juan Marsé, 1966)
Autor	Encarna López Prats (2009). <i>El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé</i> . Memoria de máster. Girona: Universidad de Girona. < <a href="http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1">http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1</a> >
Soporte	Impreso y digital. Memoria fin de máster.
Nivel	B2.

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita.</li> <li>- Leer y disfrutar de la novela.</li> <li>- Debatir sobre las relaciones entre literatura y cine.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	Sobre todo se centra en el texto literario pero le dedica una unidad completa a trabajar también con la película. Se ve íntegra.
<b>Género / tema</b>	Drama social. Diferencia de clases sociales.

#### 4. LOS AÑOS 70

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>LA VIDA PERRA DE JUANITA NARBONI</b> (Farida Benlyazid, 2005 / Ángel Vázquez, 1976)
<b>Autor</b>	Sonia Ortega (2007). «Literatura e interculturalidad: una propuesta para el aula de ELE en Marruecos». <i>Cuadernos de Rabat</i> 19: 69-79. < <a href="https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13458&amp;codigoOpcion=3">https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13458&amp;codigoOpcion=3</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	Secundaria en Marruecos.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporar la literatura en el aula de ELE como elemento motivador para la producción de material intercultural.</li> <li>- Fomentar el diálogo y la reflexión sobre cuestiones interculturales.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan ambos textos. Unos fragmentos literarios y se ve la película completa.
<b>Género / tema</b>	Drama. La vida en Marruecos de una mujer española.

#### 5. LOS AÑOS 80

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>VOLAVÉRUNT</b> (Bigas Luna, 1999 / Antonio Larreta, 1980)
<b>Autor</b>	Begoña García Migura (2013). «Volavérunt, un Cluedo histórico: aproximando el mundo de Goya a estudiantes asiáticos a través de la enseñanza mediante tareas y el aprendizaje cooperativo». <i>ForoELE</i> 9. < <a href="http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/201/200">http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/201/200</a> > < <a href="http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/201/201">http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/201/201</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	A partir de B1. Taller específico para alumnos universitarios.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercar la realidad histórica y cultural de la obra y figura del pintor Goya a un alumnado oriental.</li> <li>- Desarrollar la competencia comunicativa.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	Utiliza diversos fragmentos de la película y uno de la novela.
<b>Género / tema</b>	Drama. Historia.

PELÍCULA/NOVELA	LOS SANTOS INOCENTES (Mario Camus, 1981 / Miguel Delibes, 1984)
Autor	Iván Vizcaíno Rogado (2006). <i>Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos</i> . RedELE 8. < <a href="http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=32">http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=32</a> >
Soporte	Digital. Memoria fin de máster.
Nivel	B2.
Objetivos	- Lingüísticos. - Deducir los comportamientos y costumbres sociales de una época pasada. - Conocer las normas sociales de otros países y fomentar procesos de interculturalidad.
Libro y/o película	Solo hace uso de un fragmento de la película, no se menciona el referente literario.
Género / tema	Drama social y rural.
Autor	María José Torres Martín. «Los santos inocentes». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=32">http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=32</a> >
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	C.
Objetivos	Entender la evolución de España en la década de los 60.
Libro y/o película	Se emplea un fragmento de la película y otro de la novela, aunque no se interrelacionan, es decir, no sirven para trabajarlos conjuntamente. Se sugiere como actividad optativa y complementaria la lectura completa del libro para profundizar en el tema o el visionado entero de la película.
Género / tema	Drama social y rural.

PELÍCULA/NOVELA	EL VIAJE A NINGUNA PARTE (Fernando Fernán Gómez, 1986 / 1985)
Autor	Ricardo Duerto (2010). <i>El viaje a ninguna parte. Español con películas</i> . Madrid: Edinumen.
Soporte	Impreso. Material complementario.
Nivel	B2.
Objetivos	- Disfrutar de una película en versión original. - Comprender las claves lingüísticas y extralingüísticas del texto fílmico.
Libro y/o película	Menciona ambos textos, explota didácticamente la película completa si bien trabaja con algunos fragmentos de la novela.
Género / tema	Comedia/Drama. La vida de los cómicos.



PELÍCULA/NOVELA	LA CIUDAD DE LOS PRODIGIOS (Mario Camus, 1999 / Eduardo Mendoza, 1986)
Autor	María José Anadón (2005). «Pícaros. Propuesta didáctica para un curso de perfeccionamiento de español como lengua extranjera ( <i>La vida del Lázaro de Tormes, La ciudad de los prodigios, La reina del sur, Ilona llega con la lluvia</i> )». <i>RedELE</i> 4. < <a href="http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_01Anadon.pdf?documentId=0901e72b80dfb040">http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_01Anadon.pdf?documentId=0901e72b80dfb040</a> >
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C. Como curso monográfico.
Objetivos	- Conocer cómo es un pícaro en el siglo XX. - Comparar texto literario y fílmico.
Libro y/o película	Se trabaja con fragmentos de ambos textos.
Género / tema	Drama. Sociedad de Barcelona.

PELÍCULA/RELATO	OBABA / OBABAKOAK (Montxo Armendáriz, 2005 / Bernardo Atxaga, 1988)
Autor	Ismael Souto Rumbo (2008). «La adquisición de la competencia literaria: explotación didáctica de un cuento de Bernardo Atxaga». <i>RedELE</i> 12. < <a href="http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_07Souto.pdf?documentId=0901e72b80de14e6">http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_07Souto.pdf?documentId=0901e72b80de14e6</a> >
Soporte	Digital. Unidad didáctica.
Nivel	B2.
Objetivos	- Mejorar y fomentar la competencia literaria. - Adquirir las herramientas necesarias para llevar a cabo un comentario crítico literario.
Libro y/o película	Emplea cuentos completos pero no utiliza la recreación fílmica.
Género / tema	Drama. El misterio, lo desconocido.
Autor	Julia Marí Alcántara. « <i>Obaba</i> (Montxo Armendáriz)». <i>TodoELE</i> . < <a href="http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?Actividad_id=36">http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?Actividad_id=36</a> >
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B1-B2.
Objetivos	- Practicar todas las destrezas. - Aprender vocabulario nuevo.
Libro y/o película	Se trabaja con todo el texto fílmico con actividades para antes, durante y después del visionado. Sólo se alude en la ficha técnica que está basada en algunos relatos de Bernardo Atxaga, pero no se emplea este material. Es decir, no hay fines cinematográficos ni literarios.
Género / tema	Drama. El misterio, lo desconocido.

PELÍCULA/NOVELA	BELTENEBROS (Pilar Miró, 1999 / Antonio Muñoz Molina, 1989)
Autor	Jorge Martínez. « <i>Beltenebros</i> ». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?Actividad_id=20">http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?Actividad_id=20</a> >
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B1/B2.
Objetivos	- Acercarse a la vida y obra de Antonio Muñoz Molina. - Ampliar léxico. - Conversar sobre los temas propuestos. - Practicar la escritura creativa.
Libro y/o película	Se emplea el primer capítulo de la novela y solo se alude a la adaptación de Pilar Miró, sin invitar al alumno a ver la película.
Género / tema	Drama. Misterio, policíaca.

## 6. LOS AÑOS 90

PELÍCULA/NOVELA	CÓMO SER MUJER Y NO MORIR EN EL INTENTO (Ana Belén, 1991 / Carmen Rico-Godoy, 1990)
Autor	Conchi Rodrigo Somolinos (2000). «¿Qué diferencia entre la película y el libro». <i>Didactired</i> (14 de diciembre). < <a href="http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_00/14122000.htm">http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_00/14122000.htm</a> >
Soporte	Impreso y digital. Artículo.
Nivel	C
Objetivos	- Ver las semejanzas y diferencias entre el texto literario y el fílmico. - Motivar a la lectura del libro.
Libro y/o película	Se emplea el primer capítulo de la novela y las correspondientes secuencias fílmicas.
Género / tema	Comedia. Parejas.

PELÍCULA/RELATO	EL PORQUÉ DE LAS COSAS (Ventura Pons, 1995 / Quim Monzó, 1993)
Autor	Ester Rabasco e Inmaculada Soriano (2008). «Los españoles frente a los sentimientos». <i>MarcoEle</i> 6. < <a href="http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_esp-sentimientos.pdf">http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_esp-sentimientos.pdf</a> >
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C.
Objetivos	Promover el debate y expresar opinión sobre las relaciones personales.

<b>Libro y/o película</b>	Se emplean algunos capítulos de la película y se menciona que al tratarse de una adaptación de un libro de relatos, se pueden utilizar también para facilitar la comprensión antes de ver la película o para afianzar el vocabulario después de haber realizado ya el visionado.
<b>Género / tema</b>	Drama. El amor.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>HISTORIAS DEL KRONEN (Montxo Armendáriz, 1995 / José Ángel Mañas, 1994)</b>
<b>Autor</b>	Roberto Castón Alonso (2000). «Historias del Kronen. Un acercamiento al lenguaje juvenil coloquial». <i>Actas del IX Congreso de ASELE</i> . < <a href="http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0781.pdf">http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0781.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Impreso y digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	B2/C.
<b>Objetivos</b>	- Acercarse al lenguaje juvenil coloquial a partir de la película y el libro. - Comparar el texto literario y el fílmico.
<b>Libro y/o película</b>	Emplea fragmentos de la novela y la película, propone que se lean y vean ambos.
<b>Género / tema</b>	Drama urbano. Los jóvenes.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>MANOLITO GAFOTAS (Miguel Albadalejo, 1999 / Elvira Lindo, 1994)</b>
<b>Autor</b>	Dolores Soler-Espiauba (1997). «De la mano de Manolito Gafotas, hispanohablante del mañana en el aula de ELE». <i>Actas del VIII Congreso de ASELE</i> . < <a href="http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0783.pdf">http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0783.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Impreso y digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	B2.
<b>Objetivos</b>	- Que el alumno lea el libro completo. - Presentar la obra desde un punto de vista sociolingüístico.
<b>Libro y/o película</b>	Emplea fragmentos de la novela y no lo hace de la versión fílmica, ya que se realizó posteriormente después de la publicación del artículo.
<b>Género / tema</b>	Comedia. Vida en un barrio obrero.
<b>Autor</b>	Esther Ortas Durand (2003). «De aventuras con Manolito Gafotas». <i>Mosaico</i> 11: 35-38. < <a href="https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13145">https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13145</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	Sin especificar.
<b>Objetivos</b>	Conocer al personaje Manolito Gafotas.
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan fragmentos de ambos textos.
<b>Género / tema</b>	Comedia. Vida en un barrio obrero.

<b>Autor</b>	Iván Vizcaíno Rogado (2006). <i>Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos</i> . RedELE 8. < <a href="http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoria-Master/2-Trimestre/VIZCAINO-R.html">http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoria-Master/2-Trimestre/VIZCAINO-R.html</a> >
<b>Soporte</b>	Impreso y digital. Memoria fin de máster.
<b>Nivel</b>	B1.
<b>Objetivos</b>	Lingüísticos. Desarrollar la capacidad auditiva del alumno.
<b>Libro y/o película</b>	Solo se utiliza un fragmento de la película pero no se menciona el referente literario.
<b>Género / tema</b>	Comedia. Vida en un barrio obrero.
<b>Autor</b>	Violeta de la Jara Berenjeno. «Manolito Gafotas». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=55">http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=55</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Actividad.
<b>Nivel</b>	A1.
<b>Objetivos</b>	Lingüísticos y funcionales.
<b>Libro y/o película</b>	Se trabaja con un breve fragmento adaptado del primer capítulo de la novela y no se menciona el referente filmico.
<b>Género / tema</b>	Comedia. Vida en un barrio obrero.
<b>Autor</b>	Manuel Calderón. «Manolito Gafotas (Webquest)». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=15">http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&amp;Actividad_id=15</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Actividad.
<b>Nivel</b>	B1.
<b>Objetivos</b>	- Desarrollar la comprensión y la expresión escritas - Conocer al personaje literario.
<b>Libro y/o película</b>	Se trabaja con el primer capítulo del libro, pero nada se dice de la adaptación.
<b>Género / tema</b>	Comedia. Vida en un barrio obrero.
<b>Autor</b>	Inés Vañó García (2012). «¡Vaya con Manolito Gafotas!». <i>RutaELE</i> 3. < <a href="http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/09/R3_COMECOCOS_Opinion-y-valoracion_Vaya-con-Manolito-Gafotas_IVG_B2C1.pdf">http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/09/R3_COMECOCOS_Opinion-y-valoracion_Vaya-con-Manolito-Gafotas_IVG_B2C1.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Actividad en una revista.
<b>Nivel</b>	B2/C1.
<b>Objetivos</b>	- Lingüísticos y funcionales (expresar opinión y valoración). - Adquirir conocimientos de la literatura y la cultura españolas.
<b>Libro y/o película</b>	No se utiliza ni el libro ni la película. Solo se habla de la escritora y del personaje literario.
<b>Género / tema</b>	Comedia. Vida en un barrio obrero.

PELÍCULA/NOVELA	MALENA ES UN NOMBRE DE TANGO (Gerardo Herrero, 1995 /Almudena Grandes, 1994)
Autor	Iván Vizcaíno Rogado (2006). <i>Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos</i> . RedELE 8. < <a href="http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_24Vizcaino.pdf?documentId=0901e72b80e2d98f">http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_24Vizcaino.pdf?documentId=0901e72b80e2d98f</a> >
Soporte	Digital. Memoria fin de máster.
Nivel	B1.
Objetivos	Lingüísticos. Describir a los personajes.
Libro y/o película	Solo hace uso de un fragmento de la película, no se menciona el referente literario.
Género / tema	Drama. La familia.

PELÍCULA/NOVELA	PÁGINAS DE UNA HISTORIA. MENSACA /MENSACA (Salvador García Ruiz, 1998 / José Ángel Mañas, 1995)
Autor	Yolanda Pérez Sinusía (2000). <i>Literatura y cine: una propuesta para la clase de ELE</i> . Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
Soporte	Memoria fin de máster inédita. Unidad didáctica.
Nivel	C. Curso específico de literatura y cine.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizarse con los movimientos literarios y cinematográficos del contexto que ofrece la película y el libro.</li> <li>- Fomentar el espíritu crítico del alumno.</li> <li>- Comparar el texto literario con el texto fílmico.</li> </ul>
Libro y/o película	Se utiliza la película completa y se lee el libro entero.
Género / tema	Drama. Los jóvenes, la música.
Autor	Pilar Garnacho López (2004). «Mensaca». <i>Didactired</i> . < <a href="http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_04/20122004.htm">http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_04/20122004.htm</a> >
Soporte	Impreso y digital. Actividad.
Nivel	B2.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxicos: familiarizar al alumno con la jerga juvenil.</li> <li>- Reconocer al cine como transmisor de la lengua e identidad de un grupo de nuestra sociedad (los jóvenes).</li> </ul>
Libro y/o película	Se utilizan tres secuencias de la película y nada se dice del texto literario.
Género / tema	Drama. Los jóvenes, la música.
Autor	Juan Ignacio Toro Escudero (2009). «Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos». <i>MarcoELE</i> 8. < <a href="http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf">http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf</a> >

<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	B1.
<b>Objetivos</b>	- Hablar sobre las relaciones de pareja. - Describir el físico y el carácter de los personajes.
<b>Libro y/o película</b>	Utiliza varias escenas de la película y no menciona el libro.
<b>Género / tema</b>	Drama. Los jóvenes, la música.
<b>Autor</b>	Guillermo Martín Ruiz (2011). «Las peticiones indirectas a partir de fragmentos de películas». <i>MarcoELE</i> 12. < <a href="http://marcoele.com/descargas/12/martin-peticiones_indirectas.pdf">http://marcoele.com/descargas/12/martin-peticiones_indirectas.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	C1.
<b>Objetivos</b>	Practicar las peticiones indirectas.
<b>Libro y/o película</b>	Se emplea un fragmento de la película y no se cita la novela.
<b>Género / tema</b>	Drama. Los jóvenes, la música.

<b>PELÍCULA/RELATO</b>	<b>LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS (José Luis Cuerda, 1999 / Manuel Rivas, 1996)</b>
<b>Autor</b>	Carmen Rojas Gordillo (2004). «Notas para el estudio de <i>La lengua de las mariposas</i> en la clase de lengua y cultura española». <i>RedELE</i> o. < <a href="http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_o_24Rojas.pdf?documentId=0901e72b80e0c8dd">http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_o_24Rojas.pdf?documentId=0901e72b80e0c8dd</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	Sin especificar.
<b>Objetivos</b>	- Contextualizar los elementos históricos, sociopolíticos y culturales de la II República en España. - Vincular técnicas narrativas y temas culturales en el cine y la literatura y ver cómo se influyen mutuamente. - Comparar texto fílmico y literario.
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan ambos. Se parte del texto fílmico para llegar a la comprensión del literario.
<b>Género / tema</b>	Drama. Historia. Educación.
<b>Autor</b>	Pilar Concheiro Coello (2004). <i>Cine y literatura en ELE: una propuesta integrada a partir de "La lengua de las mariposas"</i> . Memoria de fin de máster inédita. Universidad Antonio de Nebrija: Madrid.
<b>Soporte</b>	Impreso. Memoria de fin de máster.
<b>Nivel</b>	B2/C1.

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar los elementos históricos, sociopolíticos y culturales de la II República en España.</li> <li>- Desarrollar el componente sociocultural.</li> <li>- Comparar texto fílmico y literario.</li> <li>- Desarrollar el espíritu crítico.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan ambos. Se parte del texto literario para llegar a la comprensión del fílmico.
<b>Género / tema</b>	Drama. Historia. Educación.
<b>Autor</b>	Marita Lünning (2005). « <i>La lengua de las mariposas</i> : del cuento a la película». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?&gt;">http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?&gt;</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Actividad.
<b>Nivel</b>	B2.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar texto literario y fílmico.</li> <li>- Trabajar el lenguaje cinematográfico.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	Plantea actividades que trabajan primero con el cuento de “La lengua de las mariposas” y con las respectivas secuencias.
<b>Género / tema</b>	Drama. Historia. Educación.
<b>Autor</b>	Paula Perero Chavarría (2007). «Unidad didáctica. La lengua de las mariposas. Un pretexto para acercarnos a la historia española del s. XX practicando todas las destrezas». <i>RedELE</i> . Disponible en <a href="http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/segundos/perero.pdf?documentId=0901e72b80f183e7">http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/segundos/perero.pdf?documentId=0901e72b80f183e7</a> .
<b>Soporte</b>	Digital. Unidad didáctica.
<b>Nivel</b>	Desde B2.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar las cuatro destrezas a partir de la explotación combinada del texto literario y el vídeo.</li> <li>- Profundizar en el conocimiento y en la cultura de un país. Tema histórico de la guerra civil.</li> </ul>
<b>Libro y/o película</b>	<b>Se utilizan ambos.</b> Se parte del texto literario para llegar a la comprensión del fílmico.
<b>Género / tema</b>	Drama. Historia. Educación.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>ALATRISTE/ EL CAPITÁN ALATRISTE</b> (Agustín Díaz Yanes, 2006 / Arturo Pérez-Reverte, 1996)
<b>Autor</b>	Jorge Martínez. «El capitán Alatraste de Arturo Pérez Reverte». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/literatura_mat/alatraste.doc">www.todoele.net/literatura_mat/alatraste.doc</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Actividad.
<b>Nivel</b>	C1.

<b>Objetivos</b>	- Conocer al personaje literario Alatríste y el ambiente histórico-social de la España del siglo XVII.
<b>Libro y/o película</b>	Se trabaja solo con un fragmento del primer capítulo de la novela, con actividades para antes, durante y después de su lectura, pero no se hace ninguna alusión a la película.
<b>Género / tema</b>	Aventuras. Historia.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>NADIE CONOCE A NADIE</b> (Mateo Gil, 1999 / Juan Bonilla, 1996)
<b>Autor</b>	Ester Rabasco e Inmaculada Soriano (2008). « <i>Nadie conoce a nadie</i> : explotación de la película de Mateo Gil». <i>MarcoEle</i> 6. < <a href="http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_nadie.pdf">http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_nadie.pdf</a> >
<b>Sopte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	C.
<b>Objetivos</b>	- Presentar el contenido sociocultural de la Semana Santa. - Dar a conocer las particularidades lingüísticas del andaluz.
<b>Libro y/o película</b>	Se trabaja con la película completa, pero no se hace mención del texto literario.
<b>Género / tema</b>	Suspense. Misterio.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>LAS RAZONES DE MIS AMIGOS / LA CONQUISTA DEL AIRE</b> (Gerardo Herrero, 2000 / Belén Gopegui, 1998)
<b>Autor</b>	Ester Rabasco e Inmaculada Soriano (2008). «Quien tiene un amigo, tiene un tesoro». <i>MarcoEle</i> 6. < <a href="http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_amigotesoro.pdf">http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_amigotesoro.pdf</a> >
<b>Sopte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	B1 (para niveles avanzados si se ve la película completa).
<b>Objetivos</b>	Lingüísticos y socioculturales: profundizar en el tema de la amistad.
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan varios fragmentos de la película. No se nombra que es una adaptación.
<b>Género / tema</b>	Drama. La amistad.

## 7. EL SIGLO XXI

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>SOLDADOS DE SALAMINA</b> (David Trueba, 2002 / Javier Cercas, 2001)
<b>Autor</b>	Lucila Benítez Martínez (2009). « <i>Soldados de Salamina</i> ». <i>Tecla</i> . < <a href="http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2009/10-09b.pdf?documentId=0901e72b80b52c91">http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2009/10-09b.pdf?documentId=0901e72b80b52c91</a> >
<b>Sopte</b>	Digital. Artículo.



Nivel	Br.
Objetivos	Socioculturales: tratar el tema de la Guerra Civil española.
Libro y/o película	Se mencionan ambos textos, pero sólo se utiliza un resumen de ellos para plantear unas breves actividades.
Género / tema	Drama. Historia.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>LOS GIRASOLES CIEGOS</b> (José Luis Cuerda, 2008 / Alberto Méndez, 2004)
Autor	Neus Lagunas (2008). «Los girasoles ciegos». <i>Azulejo</i> 2: 51-58. < <a href="https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=14146&amp;codigoOpcion=3">https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=14146&amp;codigoOpcion=3</a> >
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B2.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de analizar textos literaria e ideológicamente complejos.</li> <li>- Conocer a través del cuento y el cine cuestiones históricas y socioculturales de la España de los años 30 y 40.</li> <li>- Consolidar conocimientos léxicos, lingüísticos y practicar la escritura creativa.</li> <li>- Fomentar la reflexión y la crítica (escrita y oral).</li> <li>- Comparar texto literario y fílmico. Debatir sobre el tema.</li> </ul>
Libro y/o película	Se trabaja con uno de los cuentos del libro, con documentales que lo contextualizan y al final se ve la película completa.
Género / tema	Drama. Familia. Historia de la posguerra.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>ARRUGAS</b> (Ignacio Ferreras, 2011 / Paco Roca, 2009)
Autor	Sonia Adeva (2014). «Explotación didáctica de la película <i>Arrugas</i> ». Blog DeELE. < <a href="http://blog.deele.es/explotacion-didactica-de-la-pelicula-arrugas/">http://blog.deele.es/explotacion-didactica-de-la-pelicula-arrugas/</a> >
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B2.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socioculturales (la enfermedad del Alzheimer).</li> <li>- Comprender y ver la película completa.</li> <li>- Comparar el final del texto literario con el fílmico.</li> <li>- Fomentar la reflexión y la crítica.</li> </ul>
Libro y/o película	Se trabaja con el inicio de la novela gráfica para contextualizar la película y con el final para contrastarlo también con el texto fílmico.
Género / tema	Drama. Enfermedad Alzheimer.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>CELDA 211</b> (Daniel Monzón, 2009 / Francisco Pérez Gandul, 2004)
Autor	Paz Bartolomé (2011). «Actividad didáctica: <i>Celda 211</i> ». Blog Profeland. < <a href="http://www.profeland.com/2011/01/celda-211.html">http://www.profeland.com/2011/01/celda-211.html</a> >

<b>Soporte</b>	Digital. Actividad en un blog.
<b>Nivel</b>	B2.
<b>Objetivos</b>	Socioculturales (ETA y las cárceles en España).
<b>Libro y/o película</b>	No se propone ninguna actividad ni con el texto fílmico (excepto una breve presentación de los personajes) ni con el literario, se limita a contextualizar el texto fílmico.
<b>Género / tema</b>	Drama carcelario.

<b>TV/NOVELA</b>	<b>EL TIEMPO ENTRE COSTURAS</b> (Iñaki Mercero, Iñaki Peñafiel y Norberto López Amado, 2013 / María Dueñas, 2009)
<b>Autor</b>	Amor Chárlez Sender. «Tiene buena mano para la costura». <i>RutaELE</i> 7 febrero de 2014. < <a href="http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/02/R7_CULTURA_TIENE-MANO-PARA-LA-COSTURA_ACHS_Cr.pdf">http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/02/R7_CULTURA_TIENE-MANO-PARA-LA-COSTURA_ACHS_Cr.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Actividad.
<b>Nivel</b>	Cr.
<b>Objetivos</b>	Léxicos.
<b>Libro y/o película</b>	Se utiliza el tráiler de la película, pero no se emplea la novela.
<b>Género / tema</b>	Drama histórico.
<b>Autor</b>	Mirta Fernández de Santos y Miriam Fernández Ávila. «El tiempo entre costuras». <i>Azulejo</i> 7 noviembre de 2014. < <a href="http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/Azulejo2014.pdf">http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/Azulejo2014.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Actividad.
<b>Nivel</b>	B2/Cr.
<b>Objetivos</b>	Tomar conciencia de la diversidad cultural española.
<b>Libro y/o película</b>	Se trabajan con fragmentos de ambos textos para practicar todas las destrezas.
<b>Género / tema</b>	Drama histórico.

## B) RECREACIONES FÍLMICAS HISPANOAMERICANAS

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>LA NOCHE DE LOS FEOS (cortometraje)</b> (Manuel González Mauricio, 2006 / Mario Benedetti, 1968)
<b>Autor</b>	Davina Ferreira y José Sánchez González (2012). «Literatura y cine en clase de ELE. Una propuesta didáctica del relato <i>La noche de los feos</i> ». <i>III Simposio Internacional de Didáctica del Español para Extranjeros</i> . Argel, 14 de abril. < <a href="http://www.slideshare.net/orancervantes/literatura-y-cine-en-clase-de-ele">http://www.slideshare.net/orancervantes/literatura-y-cine-en-clase-de-ele</a> >

<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	Sin especificar.
<b>Objetivos</b>	- Facilitar la tarea de lectura de relato literario a partir del fílmico. - Redactar la historia contada desde el punto de vista del personaje femenino.
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan completos el cortometraje y el cuento del escritor uruguayo del libro <i>La muerte y otras sorpresas</i> .
<b>Género / tema</b>	Drama. Animación.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>PANTALEÓN Y LAS VISITADORAS</b> (Francisco J. Lombardi, 1999 / Mario Vargas Llosa, 1973)
<b>Autor</b>	Maximino J. Ruiz (2014). «Pantaleón, las Visitadoras y el lenguaje coloquial». <i>RutaELE</i> 7. < <a href="http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/01/R7_UD_Pantaleon-las-Visitadoras-y-el-lenguaje-coloquial_MJR_C.pdf">http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/01/R7_UD_Pantaleon-las-Visitadoras-y-el-lenguaje-coloquial_MJR_C.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	C1/C2.
<b>Objetivos</b>	- Presentar el lenguaje coloquial a partir de una obra literaria y de su adaptación cinematográfica. - Despertar en los estudiantes el interés por obras literarias en español.
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan tanto el texto literario como el fílmico con un fin lingüístico.
<b>Género / tema</b>	Drama. El servicio militar en Perú.

<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>LA CASA DE LOS ESPÍRITUS</b> (Bill August, 1993 / Isabel Allende, 1982)
<b>Autor</b>	Celia Carracedo Manzanera (2009). «Diez ideas para aplicar el cine en el aula». <i>El currículo de ELE en Asia-Pacífico</i> . Manila (Filipinas), noviembre: 229-267. < <a href="https://docs.google.com/file/d/oB_mo8whcv_saMmRkMDJkNDU-tODgxYiooYTY4LTk2NzItN2NmNThiOTkxYzBk/edit?hl=en_US&amp;pli=1">https://docs.google.com/file/d/oB_mo8whcv_saMmRkMDJkNDU-tODgxYiooYTY4LTk2NzItN2NmNThiOTkxYzBk/edit?hl=en_US&amp;pli=1</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	A2. Alumnos universitarios.
<b>Objetivos</b>	- Presentar, acercar o ejemplificar el realismo mágico. - Reforzar la comprensión oral. - Revisar pasados.
<b>Libro y/o película</b>	Se utilizan las primeras secuencias de la película, pero no se emplea la novela, sí unos fragmentos del guion.
<b>Género / tema</b>	Drama. Amor.

PELÍCULA/NOVELA	ARRÁNCAME LA VIDA (Roberto Sneider, 2008 / Ángeles Mastretta, 1985)
Autor	Carmen Herrero y Ana Valbuena. «Arráncame la vida». FILTA. < <a href="http://www.filta.org.uk/filta_resources/Spanish/Arrancame%20la%20vida%20Study%20Guide%20final.pdf">http://www.filta.org.uk/filta_resources/Spanish/Arrancame%20la%20vida%20Study%20Guide%20final.pdf</a> >
Soporte	Digital. Guía didáctica.
Nivel	B2/C1.
Objetivos	- Conocer la realidad histórica y social de México en los años 30 y 40. - Debatar sobre las adaptaciones cinematográficas.
Libro y/o película	Se trabaja la película completa, pero no se la interrelaciona con la novela.
Género / tema	Drama. Amor.

PELÍCULA/NOVELA	ILONA LLEGA CON LA LLUVIA (Sergio Cabrera, 1998 / Álvaro Mutis, 1988)
Autor	María José Anadón (2005). «Pícaros. Propuesta didáctica para un curso de perfeccionamiento de español como lengua extranjera ( <i>La vida del Lazarrillo de Tormes, La ciudad de los prodigios, La reina del sur, Ilona llega con la lluvia</i> )». <i>RedELE</i> 4. < <a href="http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_01Anadon.pdf?documentId=0901e72b80dfb040">http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_01Anadon.pdf?documentId=0901e72b80dfb040</a> >
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C. Como curso monográfico.
Objetivos	- Conocer cómo es un pícaro en el siglo XX. - Comparar texto literario y fílmico.
Libro y/o película	Se trabaja con fragmentos de ambos textos.
Género / tema	Drama. Amor.

PELÍCULA/NOVELA	COMO AGUA PARA CHOCOLATE (Alfonso Arau, 1992 / Laura Esquivel, 1989)
Autor	Ernesto Martín Peris, Nuria Sánchez Quintana y Neus Sans Baulenas (2005). <i>Gente 3. Libro del alumno</i> . Barcelona: Difusión.
Soporte	Impreso. Libro de texto, unidad 2 “Gente de cine”.
Nivel	B2.
Objetivos	Lingüísticos.
Libro y/o película	Se mencionan ambos medios, pero sólo se emplea un fragmento del libro.
Género / tema	Drama. Realismo mágico.
Autor	Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo y Concha Moreno García (2005). <i>Nuevo español sin fronteras 3. Libro del alumno</i> . Madrid: SGEL.

<b>Soporte</b>	Impreso. Libro de texto, unidad 11 “Aquí se vive mejor” y guía didáctica.
<b>Nivel</b>	B2/C1.
<b>Objetivos</b>	Lingüísticos y pragmáticos.
<b>Libro y/o película</b>	Se mencionan ambos medios, pero solo se emplea un fragmento del guion de la película.
<b>Género / tema</b>	Drama. Realismo mágico.
<b>Autor</b>	Cynthia Baerlocher y Rosa María Lucha (2005). «Explotación didáctica del libro y de la película <i>Como agua para chocolate</i> ». <i>XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE</i> . < <a href="http://www.encuentro-practico.com/pdf05/lucha.pdf">http://www.encuentro-practico.com/pdf05/lucha.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	C1 y C2.
<b>Objetivos</b>	- Vocabulario relacionado con la cocina y expresiones idiomáticas. - Despertar el interés de los alumnos por el lenguaje cinematográfico. - Ver las diferencias entre literatura y cine.
<b>Libro y/o película</b>	Primero se trabaja con el capítulo inicial de la novela y después con las secuencias correspondientes. Se ve la película completa, lo que da pie a un debate entre la forma de narrar de ambos medios.
<b>Género / tema</b>	Drama. Realismo mágico.
<b>Autor</b>	Manuel Antonio Fernández Fernández (2008). «Literatura y cine: <i>Como agua para chocolate</i> ». <i>MarcoELE7</i> . < <a href="http://www.marcoele.com/descargas/7/fernandez_como_agua_para_chocolate.pdf">http://www.marcoele.com/descargas/7/fernandez_como_agua_para_chocolate.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.
<b>Nivel</b>	C.
<b>Objetivos</b>	- Llevar a la pantalla una escena de la novela. - Comparar texto literario y fílmico. - Imaginar un texto literario como fílmico. - Tener en cuenta el lenguaje cinematográfico (luz, color).
<b>Libro y/o película</b>	Se utiliza un capítulo de la novela y su correspondiente fragmento cinematográfico.
<b>Género / tema</b>	Drama. Realismo mágico.
<b>Autor</b>	María Gómez Bedoya (2012). «Literatura y cine en el aula de ELE». <i>Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusobablantes</i> , São Paulo, septiembre: 49-61. < <a href="http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/xxseminario2.pdf">http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/xxseminario2.pdf</a> >
<b>Soporte</b>	Digital. Artículo.

Nivel	A2.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer el léxico relacionado con la comida y las recetas de cocina.</li> <li>- Integrar la literatura en el aula con ayuda del cine.</li> <li>- Favorecer la competencia intercultural y literaria.</li> <li>- Comparar texto literario y fílmico.</li> </ul>
Libro y/o película	Se utiliza un capítulo de la novela (“Codornices con pétalos de rosas”) y su correspondiente fragmento cinematográfico.
Género / tema	Drama. Realismo mágico.
Autor	Milena Ivanova Koleva. « <i>Como agua para chocolate</i> de Laura Esquivel». <i>Todoele</i> . < <a href="http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=1&amp;Actividad_Id=42">http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=1&amp;Actividad_Id=42</a> >
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B2.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer un texto original, comprenderlo y disfrutarlo.</li> <li>- Abrir un debate sobre las películas basadas en libros.</li> <li>- Imaginar un texto literario como fílmico.</li> </ul>
Libro y/o película	Se trabaja con un fragmento de la novela y con sus dos secuencias correspondientes para comprobar una serie de hipótesis sobre cómo se imaginan a los personajes, la escena.
Género / tema	Drama. Realismo mágico.

PELÍCULA/RELATO	FRESA Y CHOCOLATE (Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío, 1993 / Senel Paz, 1989)
Autor	Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo y Concha Moreno García (2005). <i>Nuevo español sin fronteras 3. Libro del alumno</i> . Madrid: SGEL.
Soporte	Impreso. Libro de texto, unidad 3 “¿Cómo es que se escribe con X y se pronuncia como J?”
Nivel	B2/C1.
Objetivos	Lingüísticos (lenguaje oral en la conversación).
Libro y/o película	Se menciona la película y el cuento de Senel Paz en la que se basa, pero solo se centra en una audición sobre el escritor y guionista del texto fílmico que no habla de ambas relaciones.
Género / tema	Drama. Amistad. Vida cubana.

PELÍCULA/NOVELA	EL BAILE DE LA VICTORIA (Fernando Trueba, 2009 / Antonio Skármeta, 2003)
Autor	Equipo Entinema (2011). <i>Etapas Plus B1.2. Libro del alumno</i> . Madrid: Edinumen.
Soporte	Impreso. Libro de texto, unidad 10 “Sin complejos”.

Nivel	Br.2.
Objetivos	Socioculturales (acontecimientos en Chile).
Libro y/o película	Se mencionan ambos medios, pero solo se emplean unos fragmentos de la novela.
Género / tema	Drama. Amor, amistad y venganza en Chile.
<b>PELÍCULA/NOVELA</b>	<b>LA ZONA (Roberto Plà, 2007 / Laura Santullo)</b>
Autor	VV.AA. (2009). <i>Clases de cine. Actividades para la visualización de películas en español</i> . Barcelona: Difusión.
Soporte	Impreso. Material complementario.
Nivel	A2.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la comprensión oral.</li> <li>- Describir y comparar lugares.</li> <li>- Expresar causa y finalidad.</li> </ul>
Libro y/o película	Se mencionan ambos medios, solo se utiliza la película.
Género / tema	Drama. Suspense. Vida en un barrio cerrado.





---

## ¿QUÉ ES LA GAMIFICACIÓN?

---

### 1. INTRODUCCIÓN

La *gamificación* es una herramienta muy antigua y a la vez novedosa con muchas peculiaridades que conviene describir para comprender su significado y no confundirla con otras parecidas, pero no iguales como son el *aprendizaje basado en juego* o los *serious games*. Algunos como Marczewski (2015) añaden también en esta familia de términos conectados en cierto modo, *simulación* y *diseño de juego*.

Estamos ante una disciplina que ya ha sido tratada o al menos esbozada hace siglos. Incluso, ya en épocas primitivas existían conceptos esenciales del juego como la diversión o el pasatiempo. La revolución existente sobre este concepto en la actualidad procede del mundo empresarial que es uno de los sectores con mayor producción científica sobre el tema (Werbach y Hunter, 2012; Marín y Hierro, 2013; Zichermann & Linder, 2013; Hay, 2014). No obstante, encontramos algún manual de referencia con casi un siglo de existencia como el publicado en 1938 por Huizinga y titulado *Homo ludens* que debido a su éxito ha sido reeditado posteriormente (Huizinga, 1998).

Por lo tanto, este es un concepto en plena expansión, principalmente en lo que literatura científica se refiere. Incluso también aparece en publicaciones de carácter divulgativo como la sección miscelánea del *boletín* de ASELE del número 54 de mayo de 2016, “Más allá de las fronteras de mi aula: PDP ELE existe”.

Dado el ímpetu con el que los centros educativos de todos los niveles apuestan por esta novedad y por ser el sector de los videojuegos uno de los más potentes «si sumamos las 20 sagas más exitosas tenemos 1.123 millones de copias vendidas» (Belli y López, 2008: 172), consideramos que es necesario aclarar los aspectos que hemos

mencionado y evitar, de esta manera, que algunos errores conceptuales sigan propagándose.

### 2. DEBATE TERMINOLÓGICO

En primer lugar, nos encontramos ante la disyuntiva de su denominación técnica: ¿*gamificación* o *ludificación*? Como hemos comentado es un término que procede del mundo empresarial de fuerte influencia anglófona y por eso este idioma se ha convertido en vehicular de todo lo publicado sobre este tema y, en consecuencia, el término más recurrente en las diferentes investigaciones es *gamification*.

Procede de la palabra *game* (*juego*) por lo que muchos pueden preferir el uso de *ludificación* que tiene una raíz latina (*ludus*) con el mismo significado. En el ya mencionado *boletín* número 54 de ASELE se hace referencia al uso sinonímico de ambos conceptos.

Es curioso comprobar que al consultar la vigésima segunda edición del *Diccionario de la Lengua Española* (DLE<sup>1</sup>) en su versión digital ninguno de los dos conceptos se encuentre lematizado. Cabe pensar que este hecho se debe a que es una voz de uso técnico restringido y reciente (Jiménez, 2015), como se aclara en la sección de consultas que la RAE tiene en Twitter. Por su parte, la Fundéu prefiere el uso de *ludificación* frente a *gamificación* por considerar el primero como un calco del inglés<sup>2</sup>.

Es en el apartado empresarial en el que se apuesta más por el término anglosajón (Marín y Hierro, 2013). Una de las principales razones que se esgrimen es el hecho de no tener que ser, obligatoriamente, *lúdico* un proyecto *gamificado* tal y como señala<sup>3</sup> el CMO de BrainSINS, José Carlos

---

1. <http://www.rae.es/recursos/diccionarios>

2. <http://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traducion-de-gamificacion-1390/>

3. <http://www.josek.net/2013/10/3-razones-por-las-que-es-mejor-gamificacion-que-ludificacion/>

---

Cortizo, con el ejemplo de la barra de progreso de LinkedIn<sup>4</sup>.

De cualquier modo, la cuestión de la denominación no puede detener, en largos y acalorados debates, nuestro objetivo que es, esencialmente, conseguir beneficios para nuestro alumnado con estas herramientas. Por tanto, ambas opciones son posibles, aunque *gamificación* sería el más aconsejable por su uso mayoritario en el mundo científico.

### 3. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE GAMIFICACIÓN

Dando un repaso a las diferentes publicaciones encontramos muchas definiciones sobre *gamificación* (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011; Zichermann y Cunningham, 2011; Burke, 2014; Seaborn y Felds, 2015), aunque la mayoría de ellas coinciden en señalar que consiste en aplicar las mecánicas de juego en contextos no lúdicos. Como señalan Seaborn y Felds (2014: 14) «the term is used to describe those features of an interactive system that aim to motivate and engage end-users through the use of game elements and mechanics».

Como hemos indicado anteriormente, el término procede del mundo empresarial, pero por sus características es aplicable a campos tan variados como la publicidad (Cauberghe y De Pelsmacker, 2010; Terlutter y Capella, 2013; Bittner y Shipper, 2014), el marketing (Zichermann, 2010; Vicentiu y Acatrinei, 2013), la empresa y los negocios (Reeves y Read, 2009; Bajdor y Dragolea, 2011; Burke y Hiltbrand, 2011; Radoff, 2011; Paharia, 2013), la informática (Villagrasa, Fonseca, Romo y Redondo, 2014; Predreira et al., 2015), el ejercicio físico (Brauner et al., 2013; Hamari y Koivisto, 2013; West, 2014) o, el que nos interesa a nosotros, la educación (Gee, 2003; Lee y Hammer, 2011; Smith, 2011; Squire, 2011; Kapp, 2012; Geoff, 2013; González y Area, 2013; Marín, 2015; Villalustre Martínez y del Moral Pérez, 2015). Los trabajos específicos de enseñanza de idiomas que destacan son los

de Figueroa Flores (2015) y Martínez Moreno, Leiva Olivencia y Matas Terrón (2016), aunque, en concreto para la enseñanza de español como lengua extranjera mencionamos a Rubio Romero, López Medina y Jiménez Peláez (2013); Foncubierta y Rodríguez (2014); Jiménez (2015) y Alejaldre y García (2016).

De esto se deduce que casi todos los campos pueden ser objeto de ser gamificados. Por tanto, debemos tener claras sus características, ya que no es solo una forma divertida de implicarse en una actividad. Es fundamental que se controle y se ejecute de manera gradual atendiendo a los diferentes aspectos que cada campo de estudio requiera.

Siguiendo a expertos como Werbach y Hunter (2012) el universo de la gamificación se divide en tres tipos de elementos que son los componentes, las mecánicas y las dinámicas. En el primero de ellos encontramos la base que permite comenzar el camino de manera inicial y sencilla. Entre los componentes básicos destacan: (1) los logros para tener unos objetivos definidos; (2) los avatares que son representaciones visuales del personaje de un jugador; (3) los emblemas que representan los logros de manera visual; (4) las misiones heroicas que tienen una alta complejidad; (5) las colecciones que son conjuntos de emblemas que se pueden acumular; (6) el combate que representa una batalla definida de corta duración; (7) el desbloqueo de contenido al alcanzar ciertos objetivos; (8) los regalos para compartir recursos con otros usuarios; (9) las tablas de clasificación que representan la progresión de los logros; (10) los niveles como pasos definidos en la progresión de un usuario; (11) misiones y desafíos predefinidos con objetivos y recompensas; (12) las gráficas sociales como red social del usuario; (13) los puntos numéricos de la progresión dentro del juego; (14) los equipos de usuarios que trabajan juntos para conseguir un objetivo común y (15) los bienes virtuales como activos del juego con un valor virtual percibido.

A partir de ahí, se puede adquirir el segundo nivel de mecánicas que siguiendo a los propios Werbach y Hunter (2012) permiten progresar en la acción desarrollada y, a su vez, involucrar

---

4. <https://es.linkedin.com/>

---

al usuario que, en nuestro caso particular, se trata de nuestro estudiante. Entre ellas estos autores señalan las siguientes: desafíos u otras tareas que requieren un esfuerzo para resolverlas; la suerte reflejada en elementos aleatorios; la competición en la que un usuario o grupo gana y el otro pierde; la cooperación entre usuarios para conseguir un objetivo; la retroalimentación acerca de cómo lo está haciendo el jugador; la adquisición de recursos para obtener elementos útiles o coleccionables; las recompensas por realizar una determinada acción o logro; las transacciones y comercio entre jugadores; los turnos para la participación con alternancia por parte de jugadores y los estados de victorias que determinan al ganador.

Las dinámicas, por último, son el nivel más abstracto del universo de la gamificación al ejercer una función panorámica del sistema, es decir, las tenemos en cuenta dentro de la creación pero no pueden entrar de manera directa en el juego. Funcionan como complementos entre los que Werbach y Hunter (2012) describen las restricciones como limitaciones o compromisos forzados; las emociones que potencian curiosidad, competitividad, frustración o felicidad; la narrativa que englobe una historia coherente y continuada; la progresión del jugador y las relaciones sociales que generan sentimientos de camaradería, estatus y altruismo.

Pedro Serrano en su blog *Gamification, wanna play?* realiza un aconsejable y aclarador resumen sobre los tres tipos de elementos que conforman el universo de la gamificación expuestos por Werbach y Hunter (2012).

La gamificación, por tanto, se caracteriza por utilizar el andamiaje del juego en entornos que son ajenos al mismo, así como por requerir la presencia de unas técnicas específicas que son propias del juego como la libertad, el poder de decisión o la narración. Se deduce, por tanto, la consiguiente necesidad de tener presentes sus elementos para llevarlo con éxito al aula porque, en caso contrario, podríamos caer en el error de solo aplicar algún rasgo de forma aislada y no obtener los resultados exitosos esperados.

---

5. <http://blogs.icemd.com/blog-gamificacion-wanna-play/-/la-jerarquia-de-los-elementos-de-juego-en-la-gamificacion/>

Por esa razón, conviene recordar algunas tipologías que describen el universo de la *gamificación* como la de *usuarios* propuesta por Bartle (1990; 1996) en la que diferencia cuatro categorías: los *achievers* o los que buscan conseguir los objetivos y son competitivos; los *explorers* que basan su diversión en el descubrimiento; los *socialites* que pretenden interactuar con un grupo de contactos y los *killers* cuya meta es ganar. Posteriormente, Marczewski (2014) amplió esta clasificación<sup>6</sup>, para completar la descripción de los perfiles de los usuarios que se le antojaba insuficiente, añadiendo un total de ocho categorías: (1) los *filántropos* que son aquellos que ayudan de forma desinteresada; (2) los *logradores* que son lo que buscan el éxito; (3) los *socializadores* que pretenden relacionarse; (4) los *espíritus libres* que buscan autonomía propia, (5) los *autobuscadores* que su objetivo es buscar recompensas; (6) los *consumidores* que quieren un beneficio del sistema; (7) los *networkers* que pretenden mejorar su propio perfil y (8) los *explotadores* que tratan de sacar el máximo partido de las recompensas.

En función de los tipos de jugador mencionados existe una u otra recompensa más adecuada. Para esta tipología de *usuarios* hay una serie de recompensas extrínsecas planteadas por Iosup y Epema (2014) que son el *sistema de puntos*, los *niveles*, las *tablas de clasificación*, las *insignias* o los *contenidos de desbloqueo*. No obstante, conviene que se complemente con motivación intrínseca.

Una vez aclarados los aspectos principales que conforman la *gamificación* y teniendo presente que para que esta sea exitosa se «requiere un entendimiento del diseño del juego y de las técnicas de negocios» (Werbach & Hunter, 2012), nuestro propósito a continuación será ahondar en su aplicación en la educación y, en concreto, en su uso para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) porque, como ya hemos señalado, comprender a fondo todas las peculiaridades de la gamificación garantiza el hecho de que no se descontextualicen

---

6. Hay otras muchas como la de Amy Jo Kim, pero hemos seleccionado la de Marczewski por partir de Bartle y por ser uno de los expertos reconocidos en el *Gamification World Congress*.

---

algunos rasgos y se llevan al aula de manera aislada y sin mayor reflexión. Esto probablemente aportaría un punto de originalidad a las actividades, pero no conllevaría el aprovechamiento de las ventajas que la gamificación educativa puede ofrecer.

### 3.1. GAMIFICACIÓN EDUCATIVA

Siguiendo la línea de autores como Cortizo Pérez *et al.* (2011) o Foncubierta y Rodríguez (2014), por *gamificación educativa* entendemos el uso de las características anteriormente descritas con el objetivo de mejorar del proceso enseñanza-aprendizaje.

La *ludificación educativa* presenta importantes ventajas. Bíró (2014: 149) destaca principalmente dos: primero, que el «sistema de evaluación está basado en la comunidad y refuerzo» y que hay «rutas de aprendizaje diversificadas».

No obstante, lo verdaderamente importante es lo que Kapp (2007, 2012) ya había señalado previamente. Para realizar una gamificación completa es necesario cambiar los hábitos del proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje implicando, en este caso, una motivación que permita promover el aprendizaje a través de una actitud adecuada.

Estas directrices se antojan fundamentales para reforzar el convencimiento del uso con resultados académicos positivos de la gamificación en entornos de aprendizaje corroborando la tesis del estudio de Caponetto *et al.* (2014) en el que se observa un amplio número de investigaciones sobre la fusión entre educación y *gamificación* y un rápido crecimiento desde que se puso en marcha.

Además, las ventajas de la docencia gamificada no solo las percibe el alumno, sino que, como manifiesta Cortizo Pérez *et al.* (2011), también las disfruta el profesor: primero, porque se fomenta el trabajo de aula y segundo, porque se facilita la labor de premiar y permite un mayor control del aprendizaje. Asimismo, la institución sale beneficiada en la medida que lo indiquen los resultados de aprendizaje por el hecho de tener un sistema novedoso y efectivo.

En concreto y respecto a sus efectos positivos sobre la gestión del aula, como señala Kapp (2012: 10) «la *gamificación* presenta una forma basada en los juegos, su estética y pensamiento de juego para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas».

A partir de ahí, buscamos la implicación de los alumnos para conseguir que se produzca el *flow*, es decir, la teoría del flujo propuesta por Csikszentmihályi (1988) que es el estado de plenitud que el usuario tiene al involucrarse olvidando todo excepto la propia actividad. Por esa razón, el éxito o no de nuestra gamificación radica en ese estado específico que Csikszentmihályi (1988: 29) propone «Order in consciousness produces a very specific experiential state, so desirable that one wishes to replicate it as often as possible».

De esta manera, alcanzamos lo propuesto por Kapp (2012) que busca involucrar al alumno, motivar a la acción y promover el aprendizaje. Todo ello aderezado con un mayor grado de motivación tanto intrínseca (dinámicas, mecánicas) como extrínseca (componentes), ya que es fundamental su influencia a la hora de proceder en el proceso enseñanza-aprendizaje, como así se desvela en numerosos estudios (Blohm y Leimster, 2013; Sepehr y Head, 2013; Barata, Gama, Fonseca y Gonçalves, 2013; Schouten, Pfab, Cremers, Van Dijk y Neerincx, 2014; Banfield y Wilkerson, 2014), incluidos algunos que son específicos de ELE (Gómez Fernández, 2013).

En pleno siglo XXI, la influencia de la tecnología en la educación es decisiva ya que ofrece numerosas ventajas que favorecen el aprendizaje en cualquier situación (Cabero Almenara, 2010; 2014; Cabero Almenara y Barroso Osuna, 2015) y por este motivo, el *e-learning* es cada vez más demandado (Garrison y Anderson, 2015; Barberá, 2008; Donnelly, Kirk y Benson, 2012). En la unión existente entre tecnología y educación la *gamificación* es una herramienta que potencia el aprendizaje electrónico (De Marcos *et al.*, 2014; Jiménez, Mora y Cuadros, 2016). Buenos ejemplos de esta combinación de tecnología y ga-

mificación son Duolingo<sup>7</sup> y Babbel<sup>8</sup> y en lo que a ELE se refiere destacan tanto Guadalingo<sup>9</sup> como Timeliner (Rubio Romero, López Medina y Jiménez Peláez, 2013). No obstante, no debemos olvidar que también se puede gamificar de manera analógica (Jiménez y Jiménez, 2016).

Para aquellos que se encuentren todavía en una fase de escepticismo sobre el uso de la *gamificación* en clase, deben tener en cuenta varios aspectos. En primer lugar, jugar genera dopamina que “actúa sobre el sistema nervioso originando una alta motivación física que se manifiesta en las habilidades corporales y en su movimiento” (Jiménez Vélez, 2005: 129). Además, no es exclusivo de niños y cualquier edad es buena para aplicarlo siempre teniendo en cuenta el tipo de usuario. Nunca es tarde para sumergirse en este mundo (Scolari, 2013) y como docentes debemos explorar todas las posibilidades que se nos presentan para, posteriormente, utilizarlo como una herramienta didáctica más. De todas formas, no todos los estudios aportan datos positivos en torno al uso de la *ludificación* en clase. Por ejemplo, Hanus y Fox (2015: 160) en su experimento concluyen que «algunos elementos relacionados con la gamificación pueden ser muy efectivos, pero los educadores deben tener cuidado con el uso de recompensas ya que pueden ser contraproducentes». De cualquier manera, debemos seguir investigando para conseguir ensamblar de manera efectiva las ventajas que nos proporciona la *gamificación* y aplicarlas a la educación sin que las posibles desventajas interfieran. Ese es el reto que la comunidad educativa debe resolver como destacan Kumar y Khurana (2012).

#### 4. GAMIFICACIÓN, APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO Y SERIOUS GAMES: ACOTANDO TÉRMINOS

Por último, debemos remarcar el error que se está cometiendo en algunos casos al considerar

como sinónimos la *gamificación*, el *aprendizaje basado en el juego* y los *serious games*<sup>10</sup>. Es cierto que son conceptos parecidos, pero no iguales (Marczewski, 2015). Aparte del puro entretenimiento como ocio, por un lado, tenemos *el aprendizaje basado en el juego* que como aclara Néstor Reyes<sup>11</sup> «consiste en usar juegos para mejorar la experiencia en el aprendizaje». Se pretende que el alumnado adquiera un conocimiento específico como es léxico en el caso del *tabú*. Probablemente sea lo más utilizado por los docentes e implica que nos apoyamos en pasatiempos lúdicos para transmitir una enseñanza. Por ejemplo, los que presenta Baretta (2006) para las clases de ELE como *Los colores secretos* o *El zoo*. También, en este apartado entrarían otros tan utilizados en la clase como *¿Quién es quién?* o *Hundir la flota*.

Por otra parte, el término *serious games*, creado con el objetivo de desmarcarse de los *juegos de ocio* y del *aprendizaje basado en el juego*, consiste en recreaciones de la vida real convertidas en juego. Como señala Isabelle Arvers en DigitalArti<sup>12</sup> en el número #0 de 2009 «there are called serious games, not because other games aren't, but because game is used in a pedagogical way for political, social, marketing, economical, environmental or humanitarian purposes». Un ejemplo de ellos son los simuladores de vuelo o de guerra aunque también se pueden encontrar con el objetivo de herramienta educativa (Girard, Ecalle y Magnant, 2013). Como señala uno de los mayores expertos en gamificación dentro del campo de ELE, Herrera<sup>13</sup>, los *serious games* «no han alcanzado tanto éxito mediático como el que han obtenido en los últimos los procesos de gamificación<sup>14</sup>».

Por último, tenemos la *gamificación* que engloba todos los aspectos anteriores, pero ofre-

7. <https://es.duolingo.com/>

8. <https://es.babbel.com/>

9. <https://www.edinumen.es/guadalingo/>

10. <http://eledelengua.com/ldelengua-110-hablando-de-juegos-en-el-aula-con-oriol-ripoll/>

11. <http://info.shiftelearning.com/blogshift/gamificacion-y-aprendizaje-basado-en-el-juego>

12. [http://media.digitalarti.com/files/Digitalarti\\_Mag\\_No\\_0\\_high\\_res.pdf](http://media.digitalarti.com/files/Digitalarti_Mag_No_0_high_res.pdf)

13. <http://franherrera.com/para-saber-mas-sobre-gamificacion-del-aprendizaje/>

14. <https://www.difusion.com/blog/didactizar-el-juego-o-gamificar-el-aprendizaje>

---

ciendo una evolución mayor en la que se obtiene completa libertad para conseguir el objetivo propuesto que no necesariamente debe ser lúdico. Para ello, podemos contar con elementos narrativos, avatares y una larga tipología de herramientas que engloban todo lo relacionado con el mundo de los juegos. En definitiva, es dar un paso más en torno a la complejidad e integración de todos los elementos anteriores.

## 5. CONCLUSIÓN

Tenemos la oportunidad de aprovechar todos los elementos que engloba la *gamificación* y que, a priori, son positivos tanto en el rendimiento, como en la motivación del alumnado para mejorar su aprendizaje. De este modo, cuando se lleve a la práctica debe recordarse que existen diversos tipos de jugadores (en nuestro caso, alumnos) y que en la realidad del aula nos encontramos con una amplia heterogeneidad a la que debemos dar cabida. Por tanto, la *gamificación* y sus diferentes aplicaciones no son una pócima mágica que siempre funcione.

Son muchos los trabajos que se están publicando o que están a punto de aparecer sobre este tema. Por ejemplo, en la Universidad de Sevilla defenderé una tesis doctoral en septiembre de 2019 titulada: «La gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas» en la que se hará un recorrido sobre la gamificación y, de manera particular, su vertiente educativa. En concreto, se analizarán propuestas ludificadas como Duolingo<sup>15</sup>, Kahoot<sup>16</sup>, Zombiología<sup>17</sup> y Cazafaltas<sup>18</sup> para comprobar sus ventajas e inconvenientes y, con ese conocimiento, mejorar las aplicaciones gamificadas que proponemos como *ELEna*, *Termolector*, *GameTandem* y *TabúELE* que, actualmente, se encuentran en fase de trabajo de campo des-

pués de haber sido testadas en Háskóli Íslands<sup>19</sup> de Reikiavik y a punto de replicarse con otras dos estancias de investigación tanto en Lisboa como en Burdeos. De esta manera, pretendemos detectar el impacto de la gamificación con estudios estadísticos que confirmen su necesaria utilización o no, como variable para tener en cuenta dentro de nuestra docencia.

Además de todos los trabajos que se están proponiendo, también son reseñables los diferentes e interesantes eventos sobre *gamificación* que se están celebrando y que son muy recomendables para comprender mejor todo lo que rodea a este mundo. Por ejemplo, hace poco tuvo lugar la *Jornada de Juego, Gamificación y Aprendizaje* (#JGA17) a la que asistieron un gran número de investigadores sobre el tema. También se dan cita muchos de ellos en los *Encuentros Andaluces de Blogs Educativos* (#EABE17) como en el último celebrado en Almería o en el encuentro gallego de *Gamification Jam Galicia* (#GJG17) y, por supuesto, el gran evento que congrega a todos los apasionados de esta disciplina que es el *Gamification World Congress* (#GWC17). Tampoco podemos olvidar las comunidades en redes sociales como los grupos «Gamificación» y «Gamificación del aprendizaje de segundas lenguas» en Facebook. Afortunadamente, nos encontramos en fase de crecimiento y expansión por lo que nos queda mucho por descubrir de un campo muy prolífico en el que, además, los éxitos y beneficios que conseguimos, repercuten directa e indirectamente en nuestro alumnado. Como diría Joaquín Prat en *El precio justo: ¡A jugar!*

DIEGO JIMÉNEZ PALMERO  
Universidad de Sevilla  
djimenez@us.es  
@DiegoJimPal

---

15. <https://es.duolingo.com/>

16. <https://getkahoot.com/>

17. <https://zombiologia.com/>

18. <https://www.planetadelibros.com/libro-el-gran-juego-de-la-ortografia/65473>

19. Universidad pública de Islandia. <http://www.hi.is/>

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ASELE (2016): «Miscelánea: Más allá de las fronteras de mi aula: PDP ELE existe», *Boletín* n° 54. En línea: <http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/num-54-mayo-de-2016/> [consulta: 2 de abril 2017]
- ALEJALDRE BIEL, LEYRE y GARCÍA JIMÉNEZ, ANTONIA MARÍA (2016): «Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español» en (eds.) Celma Valero, María Pilar, Gómez del Castillo, María Jesús y Morán Rodríguez, Carmen. *Actas del I Congreso Internacional de la AEPE, La Cultura hispánica: de sus orígenes*, pp. 73-84. En línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_50/congreso\\_50\\_09.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf)
- BAJDOR, PAULA y DRAGOLEA, LARISSA (2011): «The Gamification as a Tool to Improve Risk Management in the Enterprise». *Annales Universitatis Apulensis Oeconomica*, 13(02).
- BANFIELD, JAMES y WILKERSON, BRAD (2014): «Increasing Student Intrinsic Motivation and Self-Efficacy Through Gamification Pedagogy». *Contemporary Issues In Education Research*. Vol. 7. N° 4. pp. 291-298
- BARATA, GABRIEL; GAMA, SANDRA; FONSECA, MANUEL y GONÇALVES, DANIEL (2013): «Improving Participation and Learning with Gamification». *Gamification'13*, Stratford, Ontario, Canada: ACM.
- BARBERÁ, ELENA (2008): *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.
- BARETTA, DANIELLE (2006): «Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE». *RedELE*, 7, junio, Vol. 2. En línea: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_07/2006\\_redELE\\_7\\_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df) [consulta: 3 de abril 2017]
- BARTLE, RICHARD (1990): «Who Plays MUAs?». *Comms Plus!*, pp. 18-19. En línea: <http://mud.co.uk/richard/wpm.htm>
- BARTLE, RICHARD (1996): «Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs». *Journal of MUD Research*, 1, 1.
- BELLI, SIMONE y LÓPEZ, CRISTIAN (2008): «Breve historia de los videojuegos». *Athenea Digital*, 14, pp. 159-179.
- BLOHM, IVO y LEIMEISTER, JAN MARCO (2013): «Design of IT-Based Enhancing Services for Motivational Support and Behavioral Change». *Business & Information Systems Engineering*. Vol. 4.
- BRAUNER, PHILIPP *et al.* (2013): «Increase Physical Fitness and Create Health Awareness through Exergames and Gamification» en *Human Factors in Computing and Informatics*. Berlín: Springer Berlín Heidelberg, pp. 349-362.
- BÍRÓ, GÁBOR ISTVÁN. (2014): «Didactics 2.0: A Pedagogical Analysis Of Gamification Theory From A Comparative Perspective With A Special View To The Components Of Learning». *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, Vol. 14, pp. 148-151.
- BITTNER, JENNY y SHIPPER, JEFFREY (2014): «Motivational effects and age differences of gamification in product advertising». *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 31Iss: 5, pp. 391-400.
- BURKE, MARSHA y HILTBRAND, TROY (2011): «How Gamification Will Change Business Intelligence». *Business Intelligence Journal*, 16, n° 2.
- BURKE, BRIAN (2014): *Gamify: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things*. Brookline, MA: Bibliomotion.
- CABERO ALMENARA, JULIO (COORD.) (2010): *Tecnología educativa*. Madrid: Mc Graw Hill.
- CABERO ALMENARA, JULIO (2014): «Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas a la educación». *Revista Digital Andalucía Educativa*, 81.
- CABERO ALMENARA, JULIO y BARROSO OSUNA, JULIO (COORDS) (2015): *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- CAPONETTO, LLARIA *et al.* (2014): «Gamification and Education: A Literature Review». *Proceedings of the 8th European Conference on Games-Based Learning*.
- CAUBERGHE, VEROLIEN y PATRICK DE PELSMACKER (2010): «Advergaming». *Journal of Advertising*, 39 (1), 5-18.
- CORTIZO PÉREZ, JOSÉ CARLOS *et al.* (2011): «Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos» en *VIII*

- Jornadas internacionales de innovación universitaria*. Villaviciosa de Odón: Madrid.
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHÁLY (1988): «The flow experience and its significance for human psychology». *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, pp. 15-35.
- DE MARCOS, LUIS *et al.* (2014): «An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning». *Computers & Education*. Vol. 75, pp. 81-90.
- DETERDING, SEBASTIAN; DIXON, DAN; KHALED, RILLA y NACKE, LENNART (2011): «From Game Design Elements to Gamefulness: Defining -Gamification-» Proceedings of the 15th *International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, pp. 9-15 ACM.
- DONNELLY, PETER; KIRK, PAUL y BENSON, JOEL (2012): *How to Succeed at E-learning*. Chichester. West Sussex: John Wiley & Sons.
- FIGUEROA FLORES, JORGE (2015): «Using Gamification to Enhance Second Language Learning». *Digital Education Review*, n° 27. En línea: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11912>
- FONCUBIERTA, JOSÉ MANUEL y RODRÍGUEZ, CHEMA (2014): «Didáctica de la gamificación en la clase de español» *Editorial Edinumen*. pp. 1-8. En línea: [https://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)
- GARRISON, RANDY y ANDERSON, TERRY (2005): *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- GEE, JAMES PAUL (2003): *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- GEOFF, GOEHLE (2013): «Gamification and Web-based Homework». *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 23:3, pp. 234-246
- GIRARD, CORALIE; ECALLE, JEAN y MAGNANT, (2013): «Serious games as new educational tools: How effective are they? A metaanalysis of recent studies». *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 207-219.
- GONZÁLEZ, CARINA y AREA, MANUEL (2013): «Breaking the Rules: Gamification of Learning and Educational Materials». *Proceedings of the 2nd International Workshop on Interaction Design in Educational Environments*, pp. 47-53.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, ROBERTO (2013): *El español como lengua extranjera, las nuevas tecnologías y la motivación*. Madrid: Bubok Publishing.
- HAMARI, JUHO y KOIVISTO, JONNA (2013): «Social Motivations to Use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise». *Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems*.
- HANUS, MICHAEL y FOX, JESSE (2015): «Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance». *Computers & Education*, 80, pp. 152-161.
- HAY, JUSTIN (2014): «Data Governance Gamification». *Business Intelligence Journal*, 19, n°1.
- HUIZINGA, JOHAN (1998): *Homo ludens*. Madrid: Alianza editorial (reedición de original de 1938).
- IOSUP, ALEXANDRU y EPEMA, DICK (2014): «An Experience Report on Using Gamification in Technical Higher Education» en *SIGSE'14*, March 3-8, Atlanta GA, USA.
- JIMÉNEZ, DIEGO (2015): «Aplicación de las nuevas tecnologías a la lengua. Análisis y propuestas de estrategias de gamificación en el proyecto Milao». *Revista liLETRAd*, 1, n° 1, pp. 235-242.
- JIMÉNEZ, DIEGO, MORA, MARINA y CUADROS, ROBERTO (2016): «La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: "melendien-7 días"». *Revista Fuentes*, 18(2), 209-223.
- JIMÉNEZ, DIEGO y JIMÉNEZ, ANTONIA (2016): «La lectura como juego. El termolector» en *Libro de Actas del V Congreso Internacional de Investigación Multidisciplinar Educativa "CIMIE16"*. AMIE - Asociación Multidisciplinar Investigación Educativa. Universidad de Sevilla. En línea: [http://amieedu.org/actascimie16/wp-content/uploads/2016/06/100\\_A2.pdf](http://amieedu.org/actascimie16/wp-content/uploads/2016/06/100_A2.pdf)
- JIMÉNEZ VÉLEZ, CARLOS ALBERTO (2005): *La inteligencia lúdica: juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación*. Madrid: Editorial Magisterio.
- KAPP, KARL (2007): *Gadgets, Games and Gizmos for Learning: Tools and Techniques for Transfe-*



- 
- ring Know-How from Boomers to Gamers. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- KAPP, KARL (2012): *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- KUMAR, BALRAJ y KHURANA, PARUL (2012): «Gamification in Education - Learn Computer Programming With Fun». *International Journal of Computers and Distributed Systems*, 2, n° 1, pp. 46-53.
- LEE, JOEY y HAMMER, JESSICA (2011): «Gamification in Education: What, How, Why Bother?». *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), pp. 1-5.
- MARCZEWSKI, ANDRZEJ (2014): «User types & player types in gamification». *Gamification World Congress (GWC14)*.
- MARCZEWSKI, ANDRZEJ (2015): *Game Thinking. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. CreateSpace Independent Publishing Platform: San Francisco. CA, USA.
- MARÍN, INMA e HIERRO, ESTHER (2013): *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Empresa activa.
- MARÍN, VERÓNICA (2015): «La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa». *Digital Education Review*, n° 27. En línea: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- MARTÍNEZ MORENO, NOELIA MARGARITA, LEIVA OLIVENCIA, JUAN JOSÉ y MATAS TERRÓN, ANTONIO (2016): «Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas». *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34.
- PAHARIA, RAJAT (2013): *Loyalty 3.0: How to Revolutionize Customer and Employee Engagement with Big Data and Gamification*. Nueva York: McGraw-Hill.
- PEDREIRA, OSCAR *et al.* (2015): «Gamification in software engineering - A systematic mapping». *Information and Software Technology*, 57, pp. 157-168.
- RADOFF, JON (2011): *Game On: Energize Your Business with Social Media Games*. Indianapolis: Wiley, 2011.
- REEVES, BYRON y READ, LEIGHTON (2009): *Total Engagement: Using Games and Virtual Worlds to Change the Way People Work and Businesses Compete*. Boston: Harvard Business School Publishing, 2009.
- RUBIO ROMERO JUANA, BEATRIZ LÓPEZ MEDINA, BEATRIZ y JIMÉNEZ PELÁEZ, JOSÉ MARÍA (2013): «El juego como recurso educativo; Timeliner: un videojuego para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera» en Fidalgo Blanco, Ángel y Sein-Echaluce Lacleta, María Luisa (eds.): *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. En línea: [http://138.4.83.162/organiza/buscador\\_buenaspracticas/repositorio/20140318112651100-cinaic2013\\_submission\\_140.pdf](http://138.4.83.162/organiza/buscador_buenaspracticas/repositorio/20140318112651100-cinaic2013_submission_140.pdf)
- SEABORN, KATIE y FELS, DEBORAH, (2015): «Gamification in theory and action: A survey». *International Journal of Human Computer Studies*, 74, pp. 14-31.
- SEPPER, SEPANDAR y HEAD, MILENA (2013): «Competition as an Element of Gamification for Learning an Exploratory Longitudinal Investigation» en *Gamification'13* Stratford: ACM.
- SCHOUTEN, DYLAN; PFAB, ISABEL; CREMERS, ANITA; VAN DIJK, BETSY y NEERINCX, MARK (2014): «Gamification for Low-Literates: Findings on Motivation, User Experience, and Study Design». *ICCHP 2014*, Part I, LNCS 8547, pp. 494-501.
- SCOLARI, CARLOS ALBERTO (ed.) (2013): *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- SMITH, SARA (2011): «This Game Sucks: How to Improve the Gamification of Education». *Educause Review*, 467, n°1, pp. 58-59.
- SQUIRE, KURT (2011): *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press.
- TERLUTTER, RALF y CAPELLA, MICHAEL (2013): «The Gamification of Advertising: Analysis and Research Directions of In-Game Adver-
-

- 
- tising, Advergaming, and Advertising in Social Network Games». *Journal of Advertising*, 42 (2-3), pp. 95-112.
- VICENTIU, ADRIAN y ACATRINEI, CARMEN (2013): «Gamification Applied in Affiliate Marketing. Case study of 2Parale». *Management & Marketing*, 8, n° 4, pp. 767-790.
- VILLAGRASA, SERGI; FONSECA, DAVID; ROMO, MARC y REDONDO, ERNESTO (2014): «GLABS: Gamification for learning management systems». *Information Systems and Technologies (CISTI)*, pp. 1-7.
- VILLALUSTRE MARTÍNEZ, LOURDES y DEL MORAL PÉREZ, MARÍA ESTHER (2015): «Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios». *Digital Education Review*, 27. En línea: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11591>
- WERBACH, KEVIN y HUNTER, DAN (2012): *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Estados Unidos: Wharton Digital Press.
- WEST, JOSH (2014): «The use of Gamification in Health y Fitness Apps» en *National Conference on Health Communication, Marketing & Media*. Atlanta.
- ZICHERMANN, GABE (2010): *Game-Based Marketing*. Nueva York: Wiley Publishing.
- ZICHERMANN, GABE y CHRISTOPHER CUNNINGHAM (2011): *Gamification by design*. Sebastopol: O'Reilly Publishing Bibliomotion.
- ZICHERMANN, GABE y JOSELIN LINDER (2013): *The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics To Crush The Competition*. Nueva York: McGraw-Hill.

**SOBRE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA  
EN ELE: REVISIÓN DE LA LITERATURA****I. INTRODUCCIÓN**

Desde el inicio de los estudios de disponibilidad léxica (DL) de la mano de Gougenheim *et al.* (1954 y 1964) se han sobrevenido numerosos trabajos que han visto el potencial de aplicar esta metodología de investigación en distintos ámbitos (dialectología, sociolingüística, etnolingüística, psicolingüística, neurolingüística, terminología y, por supuesto, la enseñanza de lenguas). Una de las lenguas que más se ha nutrido de este campo ha sido el español, tanto en lengua materna como en ELE. Ejemplo de lo primero son los estudios pioneros de López Morales (1973, 1978, 1979, 1999), quien incluso creó el *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL), cuya pretensión es la de elaborar diccionarios de léxico disponible (LD) de las distintas regiones de habla hispana para poder, así, establecer comparaciones. La mayoría de trabajos con muestras nativas se adscriben a este Proyecto y aquellas que no, recogen muchas de las indicaciones metodológicas que este propone. Sin embargo, en los últimos años, hemos sido testigos de que la producción de este tipo de trabajos ha ido *in crescendo* en el ámbito de la enseñanza de ELE, teniendo lugar además una diversificación de los objetivos de investigación y, por ende, de las aplicaciones.

A continuación, el lector encontrará una revisión de los trabajos más representativos sobre léxico disponible y ELE clasificados según diferentes criterios y objetivos investigadores.

**2. LA DISPONIBILIDAD LÉXICA EN ELE EN  
EL PAÍS DE ORIGEN DE LOS ESTUDIANTES**

No podemos abordar esta revisión sin mencionar al pionero en este campo: Alberto Carcedo,

quien en diversos trabajos —que culminaron en su obra Carcedo (2000c)— analizó el léxico disponible de estudiantes preuniversitarios y universitarios finlandeses con objeto de (1) observar el desarrollo de su competencia léxica en diferentes estadios de su aprendizaje (Carcedo, 1999a); (2) evaluar la interlengua a través de los errores (Carcedo, 1999b); (3) cotejar los resultados con los de otras sintopías nativas (Carcedo, 2000a); y (4) evaluar el componente etnolingüístico presente en el vocabulario de estos aprendientes (Carcedo, 2000b). Además de ser el precursor en combinar la disponibilidad léxica con el ELE, este autor introdujo ya cambios en las variables usadas con respecto a las empleadas tradicionalmente con nativos,<sup>1</sup> pues agregó factores como la «lengua materna», el «nivel de español» o el «conocimiento de otras lenguas románicas». No ocurre lo mismo con los centros de interés, pues incorpora los 16 clásicos del PPHDL.<sup>2</sup>

Hugo (2003) se encarga de estudiar una muestra de estudiantes alemanes en los últimos años de instituto y replica la metodología seguida con los estudios en Finlandia. En China encontramos varios autores, siendo Lin (2006 y 2012) la primera que analiza muestras de universitarios sinohablantes. La investigadora ejemplifica los cambios que empiezan a producirse en las designaciones de los centros de interés, la consolidación de variables como el «nivel de español» y el contraste con comunidades hispanohablantes y con materiales didácticos, en este caso con manuales de ELE. Más recientemente, encontramos la tesis doctoral —pendiente de defensa— de Hidalgo Gallardo (2017b), que analiza una de

---

1. Las variables tradicionales son «sexo», «edad», «nivel socio-cultural», «tipo de centro» y «ubicación del centro».

2. 01. Partes del cuerpo, 02. La ropa, 03. Partes de la casa (sin muebles), 04. Los muebles de la casa, 05. Alimentos y bebidas, 06. Objetos colocados en la mesa para las comidas, 07. La cocina y sus utensilios, 08. La escuela: muebles y materiales, 09. Calefacción e iluminación, 10. La ciudad, 11. El campo, 12. Medios de transporte, 13. Trabajos del campo y del jardín, 14. Los animales, 15. Juegos y distracciones y 16. Profesiones y oficios.

---

las mayores muestras de estudiantes de ELE, en este caso universitarios chinos, pero que además compara los resultados con los de estudios con nativos, con los de otros trabajos en ELE y con los de dos manuales de ELE. En Hidalgo Gallardo (2017a) se analiza la evolución diacrónica del léxico disponible en este tipo de estudiantes. También en China —aunque con trabajos de menor calado— tenemos a Song (2009), con un estudio exploratorio en la Universidad de Nankín, y a Guxi Zhou y Rubén Ramiro, quienes, respectivamente, trabajan actualmente en su tesis doctoral y memoria de máster con universitarios sinohablantes.

Kranjc (2009) y Šifrar (2009, 2011, 2012a, 2012b y 2014) analizan estudiantes de secundaria eslovenos. Šifrar (2009) que se basa en los datos de su compatriota Kranjc, nos aporta el primer cotejo entre muestras diferentes de estudiantes de ELE. En ambos trabajos se reduce el número de centros de interés, pero se incluye uno nuevo, que será asiduo en investigaciones de esta índole desde entonces: «Acciones que normalmente se realizan todos los días». En Šifrar (2012a) se amplía la muestra con universitarios eslovenos y coteja con sintopías nativas —algo ya habitual en estos trabajos— y, en Šifrar (2014), compara el léxico disponible según el nivel de español. En Polonia, esta línea de investigación es abordada por López González (2010, 2014 y 2016) con estudiantes de las Secciones Bilingües del Ministerio de Educación español. Este se basa en la metodología del PPHDL, pero en sus dos últimos trabajos incluye, respectivamente, un análisis más pormenorizado de la estructura interna del léxico disponible de sus informantes —mediante el programa *Dispografo*<sup>3</sup> y una comparación entre los procesos de asociación léxica en el léxico disponible tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

Magnúsdóttir (2012) lleva a cabo un estudio en Islandia con alumnos de enseñanza secundaria. También con estudiantes preuniversitarios, pero en esta ocasión turcos, trabaja González Fernández (2013). Los informantes rumanos

analizados por Sandu (2013 y 2014) también son preuniversitarios. Esta autora es de las primeras en incluir la «estancia en un país hispanohablante» como variable de estudio. Serfati y Aabidi (2013) desarrollan su trabajo con una muestra mixta marroquí de estudiantes de secundaria y de la universidad. Serfati (2016), por su parte, analiza exclusivamente informantes marroquíes de nivel universitario. Sobre estudiantes itálicos, contamos con los estudios de Caggiula (2013) y de Del Barrio (2016 y 2017), cuyas muestras también combinan estudiantes preuniversitarios y universitarios. En el caso del segundo, se incluyen además estudiantes bilingües italiano-español. Una aportación de este autor es el análisis de las actitudes lingüísticas en español. Recientemente, Paolini (2017) ha defendido un trabajo final de carrera sobre estudiantes de ELE —mayoritariamente italianos— en la Universidad de Padua. En Portugal ha sido Fernández dos Santos (2014) el encargado de estudiar el léxico disponible de estudiantes lusohablantes de secundaria. Todos estos trabajos reflejan las dos tendencias metodológicas predominantes: ceñirse a las directrices ofrecidas por el PPHDL o adaptar ligeramente los centros de interés y sustituir o añadir nuevas variables —«nivel de español» y «conocimiento de otras lenguas extranjeras» fundamentalmente—.

### 3. LA DISPONIBILIDAD LÉXICA EN ELE EN CONTEXTOS DE INMERSIÓN

Además de los estudios en el país de origen de los informantes, también encontramos trabajos en contextos de inmersión. El primero de este tipo es el de Samper Hernández (2002) en la Universidad de Salamanca, donde metodológicamente se imita los trabajos finlandeses. Años más tarde, Rubio Sánchez (2015) se centra en estudiar cualitativamente informantes de secundaria italianos que se encuentran en inmersión también en Salamanca. Sánchez Gómez (2004) continúa esta línea en Huelva con informantes universitarios, aunque solo incluye doce centros de interés. Basados en los datos de este último trabajo, Prado y Galloso (2004) y Galloso (2004)

---

3. Un programa desarrollado por Echeverría *et al.* (2008) que analiza las relaciones semánticas del léxico.

---

los comparan con los datos de estudios con nativos. Asimismo, la propia Sánchez Gómez (2006) lleva a cabo un análisis de la categoría gramatical de las respuestas de su estudio previo. López Rivero (2008) y Pérez Serrano (2009) realizan sendos estudios sobre estudiantes de dos Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid.

Un punto de inflexión, por varios motivos, lo supone la investigación de Sánchez-Saus Laserna (2011) en universidades andaluzas. La autora introduce cambios significativos en los centros de interés, adaptándolos según los temas del *MCER*; incorpora nuevas variables estrechamente relacionadas con el estudio de español; se vale del programa de análisis estadístico SPSS para analizar la significatividad de las variables; y desarrolla —a través del mencionado *Dispografo*— una evaluación interna de las relaciones más frecuentes entre los vocablos de los centros de interés y la descripción de su naturaleza semántica.

Cruzando el Atlántico, Zhang y Liu (2011), Cuba y Cabrera (2013), Jia Chen (2016) y Grethel Sierra-Salas y Pérez-Marqués (2016) llevan a cabo sendos estudios con estudiantes de ELE. Los tres primeros trabajos se centran en alumnos sinohablantes. También con sinohablantes, pero esta vez con estudiantes de ELE en la carrera de Medicina, contamos, de nuevo en Cuba, con el trabajo de Xiao y Siru (2014). En México, Fuentes (2014) analiza el léxico disponible de alumnos extranjeros de secundaria.

#### 4. OTRAS APLICACIONES DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA EN ELE

Además de la distinción en función del contexto de aprendizaje, también contamos con estudios que se fijan objetivos diferentes —mayoritariamente dentro de un marco didáctico— o complementarios a la simple descripción del léxico disponible de muestras extranjeras. De este modo, en Rodríguez Mendiña (2006) se instala una nueva perspectiva: la búsqueda de estereotipos hacia la lengua o cultura meta en el léxico disponible en una muestra mixta de alumnos universitarios en inmersión y en no inmersión.

Para ello adapta completamente los centros de interés. Además, compara los resultados con referencias culturales en cuatro manuales de ELE. Gamazo Carretero (2014) persigue el mismo objetivo que Rodríguez Mendiña y recoge datos de universitarios portugueses. Šifrar (2012b) dedica un artículo a la relación entre el léxico disponible y las diferencias culturales, aunque solo para el centro de interés «Alimentos y bebidas». Para ello coteja los listados eslovenos con los de preuniversitarios españoles, con dos manuales de ELE y con el *PCIC*. Especial interés pone Herreros Marcilla (2015) en los centros de interés que activan conocimiento cultural, autora que realiza un análisis de los mismos y una propuesta.

Frey Pereyra (2006 y 2008) relaciona la disponibilidad léxica y la composición escrita en ELE de universitarios en inmersión. Analizando alumnos del Instituto Cervantes de Berlín, Medina Arejita (2009) se propone demostrar la utilidad de las pruebas de disponibilidad léxica como instrumentos de selección básicos de las nociones específicas del *PCIC*. Ambas investigadoras incluyen el centro de interés «Los colores» —un centro que, aunque no clásico, sí cuenta ya con cierta usanza—, si bien Frey Pereyra no se queda solo en ese e incorpora algunos más. Otro contraste con el *PCIC* lo realiza De Zuccalà (2014) en el ámbito brasileño.

Bombareli (2005), por su parte, propone una selección léxica para el nivel umbral (B1) basada en estudios con nativos y la compara con cuatro manuales de ELE del mismo nivel. También se sustentan en datos de nativos los estudios de Hernández Solís (2000 y 2006), donde se ofrece una propuesta de modelo para la planificación de la enseñanza del vocabulario según el léxico disponible de universitarios y escolares de primaria mexicanos, además de un cotejo con el *Diccionario del español usual de México*;<sup>4</sup> el de Wingeyer (2014), que propone aplicar los resultados con informantes de secundaria argentinos para la programación de la enseñanza de la cultura en ELE; o el de González Fernández

---

4. Luis Fernando (dir.) (1996): *Diccionario del español usual de México*, México: El Colegio de México.

---

(2015), que analiza el léxico disponible de preescolares españoles para elaborar la planta de un diccionario temático monolingüe para el nivel A1 de ELE.

Mazzuchelli (2010) y Palapanidi (2012) se centran en cuestiones teóricas relativas a las aplicaciones y las posibilidades de estudio de la disponibilidad léxica en español. En López González (2013) hallamos una revisión de los estudios de disponibilidad léxica en ELE y en González Fernández (2014) se analiza la idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de léxico disponible en ELE. Šifrar (2016) aborda la universalidad de los prototípicos semánticos en el léxico disponible en español. Jiménez Catalán (2017) revisa —desde un punto de vista crítico— los fundamentos empíricos y metodológicos de la disponibilidad léxica, tanto en lengua materna como en lengua extranjera (en español y en inglés); y, a colación de este artículo, Paredes García (2017) comenta sobre la comparabilidad de los trabajos de disponibilidad léxica. En Benavides *et al.* (2011) y en Moral Barrigüete (2011), en cambio, vemos ejemplos de adaptación de otras metodologías o técnicas didácticas desde parámetros de la disponibilidad léxica.

Otras de las aplicaciones de la disponibilidad léxica con más pujanza es el cotejo con materiales didácticos. Aparte de las obras ya mencionadas,<sup>5</sup> hace ya casi tres décadas, Benítez Pérez (1990 y 1997) quiso comprobar la correspondencia entre siete manuales de ELE y el léxico disponible de nativos madrileños. Algo similar llevaron a cabo Benítez Pérez y Zebrowski (1993) con cuatro manuales, aunque según parámetros de frecuencia. No obstante, en sus conclusiones reclaman la necesidad de recurrir al léxico disponible para la selección del vocabulario. Rueda Bernao (1994) no se basa directamente en la disponibilidad léxica, pero analiza cuatro manuales valiéndose de núcleos temáticos. Pérez de la Cruz (1997) compara el léxico disponible de los colores de nativos con ocho manuales. García Marcos y Mateo García (1994

y 1999) son otros autores que cotejan el léxico disponible de la alimentación de nativos con cinco libros de texto de ELE. Norman (1994: *apud* Frey Pereyra, 2006) realiza también cotejos de esta naturaleza con seis manuales suecos.

Fernández-Merino (2011) compara datos de inmigrantes con cinco glosarios de manuales, señalando simplemente la ausencia o presencia de los vocablos en los materiales. Jiménez Berrio (2012) sigue la estela metodológica de Fernández-Merino y coteja el léxico disponible de inmigrantes sobre «el cuerpo humano» con cuatro manuales.

Mesa Betancor (2012) se centra en el Español para Fines Específicos y compara el léxico disponible de la banca de universitarios extranjeros y nativos con el *PCIC*, con cinco manuales de español para los negocios y con textos bancarios reales. Martín Alonso (2013) y Arévalo Romero (2014; *apud* Paredes García, 2015) analizan, cada uno, la correspondencia del léxico disponible de nativos españoles con tres manuales. De la Fuente Briz (2014) hace lo propio con dos manuales de ELE, pero, en este caso, para inmigrantes. También Abbas Ahmed (2014) analiza el léxico disponible de varias sintopías nativas con otro manual *de ELE*.

En Fernández Leyva (2013 y 2015) apreciamos un ejemplo de aplicación del índice de disponibilidad a la selección del vocabulario en un manual de ELE. Se basa en el léxico disponible de preuniversitarios de Santiago de Cuba. Tomé Cornejo (2015) diseña una prueba de disponibilidad léxica destinada a la selección del vocabulario en ELE encaminada fundamentalmente a testar la validez de los centros de interés. Se basa en el *PCIC* y propone 47 centros de interés.

Paredes García (2015) es otro de los autores que recientemente contrapone el léxico disponible nativo con otros listados léxicos, en este caso con las nociones específicas del *PCIC*. Ávila Muñoz (2016 y 2017) también compara parcialmente listados de léxico disponible de nativos con los contenidos léxicos del *MCER*, el *PCIC* y el *ACTFL Performance Descriptors*. Su contraste es innovador porque lo realiza en función del índice de compatibilidad, un cálculo

---

5. Bombareli (2005), Rodríguez Menduïña (2006), Lin (2006), Hernández Solís (2006), Medina Arejita (2009), Šifrar (2012b) y De Zuccalà (2014).

---

lo basado en la teoría de los conjuntos difusos que proporciona una nueva medida de corte para la selección cualitativa y cuantitativa del léxico disponible.

Otras de las ramas que se han explorado dentro de la disponibilidad léxica es la de evaluar muestras inmigrantes. Así lo hacen Fernández-Merino (2010, 2011, 2013 y 2015), Jiménez Berrio (2012 y 2013), Gallego Gallego (2011, 2014a y 2014b), aunque este autor combina inmigrantes y estudiantes de ELE en inmersión. Además, no usa ningún *software* específico de análisis del léxico disponible, sino que emplea exclusivamente SPSS. También realiza una modificación de las fórmulas matemáticas utilizadas hasta la fecha.<sup>6</sup> Herreros Marcilla (2014) trabaja contrastivamente el léxico disponible de nativos y el de inmigrantes no hispanohablantes. En Herreros Marcilla (2016) se analiza la disponibilidad léxica oral de 20 inmigrantes de origen marroquí.

Otros trabajos se enfocan en la evaluación del profesorado según criterios de disponibilidad léxica: Pérez Durán (2010) estudia el léxico disponible de docentes de secundaria mexicanos; Santos Díaz (2015) evalúa la competencia léxica bilingüe en futuros profesores de lenguas extranjeras (inglés y francés) y la compara con su léxico disponible en español; y Pedroni Torres (2015) actúa con profesores de ELE en formación en Brasil.

Algunas investigaciones también han abordado situaciones de bilingüismo o contacto de lenguas. Así, López Casado (2013) investiga estudiantes de primaria y secundaria del Colegio Francés; Gago Gómez (2011 y 2012) y Gago Gómez y Tomé Cornejo (en prensa) analizan el léxico disponible en árabe, en español inmigrantes marroquíes. LD en árabe, en español y su contraste en informantes bilingües español-árabe; Álvarez Torres (2007) y Jiménez Catalán (2014) examinan los efectos del contacto de lenguas (inglés-español); o Lugones Hoya (2015) que inicia estudios en estudiantes en sistemas de enseñanza bilingües.

---

6. La fórmula empleada por la mayoría de programas informáticos de léxico disponible es la elaborada por López Chávez y Strassburger (1987).

## 5. CONCLUSIONES

La revisión de la literatura nos permite establecer que como aplicaciones básicas en los estudios que se basan en esta metodología léxico-estadística contamos con:

- La evaluación de la competencia léxica de estudiantes de ELE (en distintos contextos de aprendizaje y en función de diferentes variables sociolingüísticas).
- Mejorar la selección del vocabulario que servirá para la configuración de materiales didácticos y programaciones curriculares.

Asimismo, y como aplicaciones complementarias, es posible:

- Cotejar los datos obtenidos, bien con los ideales de léxico disponible en distintas comunidades o sintopías nativas, o bien con estudiantes de otras nacionalidades y lenguas.
- Contrastarlos con métodos y materiales didácticos para evaluar su adecuación y posibilidad de mejora léxica.
- Ajustar la gradación del vocabulario en función del nivel.
- Evaluar (sincrónica o diacrónicamente) el proceso de aprendizaje en sí mismo, bien con informantes de diferentes niveles, bien con un seguimiento de los mismos individuos a través de las distintas etapas de su aprendizaje.
- Adquirir información sobre la interlengua de los discentes (errores prototípicos, influencia de la lengua materna, influjo de otras lenguas extranjeras, mecanismos de generación léxica, fosilización, clasificación de las respuestas según criterios gramaticales, semánticos, morfológicos, etc.).
- Determinar las necesidades específicas de los estudiantes en función de sus características particulares (ya se trate, por ejemplo, de estudiantes generales de ELE, de ELE para fines específicos —EFE—, de inmigrantes, de niños, etc.), lo que conllevaría, entre otras actuaciones, una adaptación de los centros de interés y el análisis de la significatividad de las

---

variables sociolingüísticas con objeto de conocer qué factores inciden en el aprendizaje del léxico.

- Analizar las relaciones semánticas de las respuestas a los estímulos nocionales.
- Investigar el componente cultural detrás del léxico actualizado (pudiendo observar posibles actitudes o comportamientos —a veces estereotipados— hacia la lengua de estudio y la cultura que representa.
- Adaptar metodologías, enfoques o técnicas de enseñanza o diseñar nuevas propuestas didácticas basadas en la DL.
- Mejorar los programas de formación del profesorado y los programas y currículos de los modelos educativos bilingües.
- Poner en práctica el propio proceso metodológico de esta línea de investigación, sus herramientas y sus resultados —a modo de *realia*— dentro del aula, es decir, aplicarla no solo como una evaluación global y descriptiva, sino también puntual e interventiva.

En cuanto a la realidad metodológica, se aprecia una tendencia al cambio con respecto a las directrices del PPHDL, aunque se siguen manteniendo sólidos puntos de contacto para favorecer las comparaciones. Sin embargo, como bien apunta Jiménez Catalán (2017), aún caben mejoras metodológicas, sobre todo en cuanto a la uniformidad del proceso y a la especificación de los perfiles lingüísticos de los informantes.

MATÍAS HIDALGO GALLARDO  
Universidad de Estudios Internacionales  
de Sichuan (Chongqing, China)  
[matiasidalgogallardo@gmail.com](mailto:matiasidalgogallardo@gmail.com)  
@mathigaELE

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ABBAS AHMED, IBTIHAJ (2014): «Disponibilidad léxica y análisis del manual *Español directo* (A1 y A2)». *Journal of College of Languages*, 29, pp. 445-470. <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=94086>.
- ÁLVAREZ TORRES, VANESSA (2007): *Léxico y cultura. Variación y contacto lingüístico en el léxico de los estudiantes de español de Geneseo*, trabajo de investigación, Universidad de Cádiz.
- ARÉVALO ROMERO, JOSÉ LUIS (2014): *Análisis léxico de tres manuales de español como lengua extranjera y su correspondencia con un diccionario de Disponibilidad Léxica*, memoria de máster inédita, Universidad de Alcalá.
- ÁVILA MUÑOZ, ANTONIO MANUEL (2016): «El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos». *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), pp. 31-43. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2016.1163038>.
- ÁVILA MUÑOZ, ANTONIO MANUEL (2017): «The available lexicon: A tool for selecting appropriate vocabulary to teach a foreign language». *Iranian Journal of Language Teaching Research* 5(1), pp. 71-91. <http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/5.pdf>.
- BENAVIDES SEGURA, BIANCHINETTA *et al.* (2011): «El desarrollo del léxico disponible en el fortalecimiento de los campos semánticos del aprendiente de español como lengua extranjera». *Hispania*, vol. 94(2), pp. 320-328.
- BENÍTEZ PÉREZ, PEDRO (1990): «Léxico real/irreal en los manuales de español para extranjeros», en Montesa Peydró, Salvador y Garrido Moraga, Antonio Manuel (eds.): *Actas del II Congreso Nacional de ASELE «Español para extranjeros: didáctica e investigación»*. Málaga: ASELE, pp. 325-333.
- BENÍTEZ PÉREZ, PEDRO (1997): «El vocabulario enseñado en los manuales de ELE ¿es el adecuado?», en *Problemas actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera: gramática, pragmática, vocabulario y cultura*. Utrecht: UFSIA, pp. 64-76.



- BENÍTEZ PÉREZ, PEDRO y JERZY ZEBROWSKI (1993): «El léxico español en los manuales polacos», en Montesa Peydró, Salvador y Garrido Moraga, Antonio Manuel (eds.): *Actas del III Congreso Nacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE) «El español como lengua extranjera: de la teoría al aula»*. Málaga: ASELE, pp. 223-230.
- BOMBARELLI, ÁNGELA (2005): *La disponibilidad léxica como herramienta didáctica: una propuesta de selección del vocabulario para un nivel umbral de ELE*, memoria de máster inédita, Universidad de Salamanca.
- CAGGIULA, SILVIA (2013): *El español como lengua extranjera: un estudio de disponibilidad léxica y su aplicación a la enseñanza*. Carolina del Norte: Lulu Press.
- CARCEDO, ALBERTO (1999a): «Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad». *Pragmalingüística*, 5-6, pp. 75-94.
- CARCEDO, ALBERTO (1999b): «Análisis de errores léxicos del español en la interlingua de los finlandeses», en Losada Aldrey, María del Carmen *et al.* (coords.): *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 465-472.
- CARCEDO, ALBERTO (2000a): «La lengua como manifestación de otredad cultural o convergencia intercultural». *Espéculo*. <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html>.
- CARCEDO, ALBERTO (2000b): «Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de E/LE», en Franco Figueroa, Mariano *et al.* (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 175-183. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0173.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0173.pdf).
- CARCEDO, ALBERTO (2000c): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.
- CUBA VEGA, LIDIA ESTER y ELISA CABRERA DOMECQ (2013): «El léxico de estudiantes sinohablantes de español. Estudios preliminares». *Actualizaciones en Comunicación Social*, Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, pp. 181-185.
- DE LA FUENTE BRIZ, ESTHER (2014): *Análisis del léxico en dos manuales de ELE para inmigrantes y su correspondencia con un diccionario de Disponibilidad Léxica*, memoria de máster inédita, Universidad de Alcalá.
- DE ZUCCALÀ, DANIELE (2014): «Disponibilidad léxica del español como lengua extranjera: el caso brasileño», comunicación presentada en el *V Congreso Internacional de FIAPE celebrado en Cuenca del 25 al 28 de junio de 2014*.
- DEL BARRIO, FLORENCIO (2016): «Algunas observaciones sobre la disponibilidad léxica en estudiantes italofonos de español» en Eugenia Sainz *et al.* (eds.): *Geométrica Explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi*, pp. 127-144.
- DEL BARRIO, FLORENCIO (2017): «Los estudiantes italofonos de ELE y los estudios de disponibilidad léxica en español». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22. [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_58de02da8bc1d.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58de02da8bc1d.pdf).
- FERNÁNDEZ DOS SANTOS, MIRTA (2014): «Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal)», en Sainz García, Ángel María (dir.): *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 92-104.
- FERNÁNDEZ LEYVA, HAYDEÉ (2013): *La selección y ocurrencias de vocabulario por centros de interés en el manual Español para todos I*, tesis de maestría, Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- FERNÁNDEZ LEYVA, HAYDEÉ (2015): «Posible aplicación del índice de disponibilidad léxica a la selección del vocabulario en manuales de ELE». *MarcoELE*, 20. <http://marcoele.com/disponibilidad-lexica-manuales-ele/>.
- FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, PABLO V. (2010): *Diccionario de léxico disponible en inmi-*

- grantes en Castilla y León*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, PABLO V. (2011): «Presencia del léxico disponible de inmigrantes en glosarios específicos de vocabulario». *Cuadernos Comillas*, 2, 1-18.
- FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, PABLO V. (2013): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León*, tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, PABLO V. (2015): *Léxico disponible de inmigrantes en Castilla y León. Estudio y diccionarios*. Siero: Editorial Sapere-Aude.
- FREY PEREYRA, MARÍA LUISA (2006): «Disponibilidad léxica y escritura del español como lengua extranjera: propuesta de comparación de dos corpus». *Interlingüística*, 21, pp. 366-373.
- FREY PEREYRA, MARÍA LUISA (2008): *El léxico disponible en los escritos de alumnos de español como lengua extranjera*, tesis doctoral inédita, Universidad de Alcalá.
- FUENTES, CARLOS (2014): «Identificando y trabajando con el léxico disponible: experiencias iniciales», en *V Simposio para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, una necesidad formativa urgente de atender para el logro de la educación omnilateral en el siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México. En línea: [http://cel.prepa2.unam.mx/documentos/eventos/5osimposio/M2\\_14.pdf](http://cel.prepa2.unam.mx/documentos/eventos/5osimposio/M2_14.pdf).
- GAGO GÓMEZ, LAURA (2011): *Tánger-Arcila: aspectos sociohistóricos y situación sociolingüística, memoria de grado*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GAGO GÓMEZ, LAURA (2012): «Léxico disponible de aquí y de allí: cotejo conceptual de LD español y LD de Tánger y Arcila», en Agud, Ana (coord.): *Séptimo centenario de los estudios orientales en Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 211-220.
- GAGO GÓMEZ, LAURA y CARMELA TOMÉ CORNEJO (en prensa): «Notas sobre el léxico disponible en alumnos inmigrantes de origen marroquí: aproximación a una situación de bilingüismo en contexto de inmersión», en *Segundas Lenguas e Inmigración*.
- GALLEGO GALLEGO, DIEGO (2011): «Disponibilidad léxica en estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid. Aspectos metodológicos y primeros resultados», en Ana M. Cestero *et al.* (eds.): *Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- GALLEGO GALLEGO, DIEGO (2014a): «Léxico disponible de 82 inmigrantes estudiantes de español en la ciudad de Alcalá de Henares». *Lenguas y migración*, 6(2), pp. 95-123.
- GALLEGO GALLEGO, DIEGO (2014b): *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid*, tesis doctoral inédita, Universidad de Alcalá.
- GALLOSO CAMACHO, MARÍA VICTORIA (2004): «La estructura estadística del léxico disponible de informantes nativos e informantes de ELE», en María Auxiliadora Castillo *et al.*: *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 370-374. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0368.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0368.pdf).
- GAMAZO CARRETERO, ELENA (2014): «Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses», en Ángel María Sainz García (dir.): *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 29-41.
- GARCÍA MARCOS, F. y M. V. MATEO GARCÍA (1994): «Disponibilidad léxica y producción de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras», en *Actas de las II jornadas sobre aspectos de la enseñanza de español a extranjeros*. Granada: Universidad de Granada.
- GARCÍA MARCOS, FRANCISCO y MARÍA VICTORIA MATEO GARCÍA (1999): *La selección de materiales léxicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica*. MS.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, JAVIER (2013): «La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera». *MarcoELE*,

16. [http://marcoele.com/descargas/16/gonzalez-disponibilidad\\_lexica\\_turcos.pdf](http://marcoele.com/descargas/16/gonzalez-disponibilidad_lexica_turcos.pdf).
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, JAVIER (2014): «Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16, pp. 41-53.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, JAVIER (2015): *Diccionario básico de aprendizaje. La planta de un diccionario temático monolingüe del nivel acceso (A1) de español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Universidad de Jaén.
- GOUGENHEIM, GEORGES *et al.* (1954): *L'élaboration du Français Élémentaire (1er degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- GOUGENHEIM, GEORGES *et al.* (1964): *L'élaboration du Français Fondamental (1er degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- GRETHEL SIERRA-SALAS, LEONOR y CELIA MARÍA PÉREZ-MARQUÉS (2016): «Disponibilidad léxica de estudiantes de español como lengua extranjera en Santiago de Cuba». *Santiago*, 141, pp. 770-782.
- HERNÁNDEZ SOLÍS, MARÍA MATILDE BEATRIZ (2000): *Disponibilidad léxica de estudiantes de primaria de la ciudad de Zacatecas*, memoria de maestría inédita, Universidad Nacional Autónoma de México.
- HERNÁNDEZ SOLÍS, MARÍA MATILDE BEATRIZ (2006): *Un modelo para la planificación de la enseñanza del vocabulario con fundamento en el léxico disponible de universitarios zacatecanos*, tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México.
- HERREROS MARCILLA, MARÍA (2014): «La disponibilidad léxica como propuesta de investigación docente. Análisis en alumnos inmigrantes no hispanohablantes», en *XXV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad Carlos III de Madrid.
- HERREROS MARCILLA, MARÍA (2015): «Los centros de carácter cultural en los estudios de disponibilidad léxica: análisis y nueva propuesta», en Gordejuela Senosiáin, Adriana *et al.* (eds.): *Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General*, pp. 279-290.
- HERREROS MARCILLA, MARÍA (2016): «Disponibilidad léxica oral en inmigrantes de origen marroquí. Análisis sociolingüístico en torno a las variables sexo, edad y años de residencia en España», en Domínguez García, Noemí (coord.): *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*, pp. 129-145.
- HIDALGO GALLARDO, MATÍAS (2017a): «Evolución diacrónica del léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE». *SinoELE*, 16. [http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/Hidalgo\\_SinoELE\\_16\\_2017\\_1-16.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/Hidalgo_SinoELE_16_2017_1-16.pdf).
- HIDALGO GALLARDO, MATÍAS (2017b): *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*, tesis doctoral pendiente de defensa, Universidad de Jaén.
- HUGO, N. M. (2003): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- JIA, CHEN (2016): *Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera de estudiantes chinos y sudafricanos*, trabajo final de máster, Universidad de La Habana.
- JIMÉNEZ BERRIO, FELIPE (2012): «Aprendizaje integrado de contenidos y español para inmigrantes desde la perspectiva de la disponibilidad léxica: enseñanza del vocabulario», en Breeze, Ruth *et al.* (eds.): *Teaching Approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <http://dadun.unav.edu/handle/10171/27574>.
- JIMÉNEZ BERRIO, FELIPE (2013): *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <http://dadun.unav.edu/handle/10171/27719>.
- JIMÉNEZ CATALÁN, ROSA MARÍA (2017): «Estudios de disponibilidad léxica en español y en inglés: revisión de sus fundamentos empíricos y metodológicos». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22 [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_58cd774bb4b1a.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58cd774bb4b1a.pdf).

- JIMÉNEZ CATALÁN, ROSA MARÍA (ed.) (2014): *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language*. Dordrecht: Springer.
- KRANJC, M. (2009): *Disponibilidad léxica en alumnos eslovenos en español como lengua extranjera*, memoria de licenciatura. Liubliana: Universidad de Liubliana.
- LIN, JING (2006): *El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera*, memoria de máster inédita, Universidad de Alcalá de Henares.
- LIN, JING (2012): «El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera». *MarcoELE*, 14. [http://marcoele.com/descargas/14/lin-disponibilidad\\_lexica.pdf](http://marcoele.com/descargas/14/lin-disponibilidad_lexica.pdf).
- LÓPEZ CASADO, MARÍA LUISA (2013): *El léxico disponible de los estudiantes de la escuela francesa de Ibiza*, memoria de máster inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA (2010): «La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica». *RedELE*, 18. [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revisita/2010\\_18/2010\\_redELE\\_18\\_01Lopez.pdf?documentId=0901e72b80dd3177](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revisita/2010_18/2010_redELE_18_01Lopez.pdf?documentId=0901e72b80dd3177).
- LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA (2013): «Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en Español Lengua Extranjera (ELE)», en *XXIV Congreso Internacional de ASELE: La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, Jaén, pp. 411-422. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_411.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_411.pdf).
- LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA (2014): «La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los preuniversitarios polacos». *Studia Romanica Posnaniensa*, 41(1), 45-61.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA (2016): «Las asociaciones léxicas en el léxico disponible en lengua materna y en lengua extranjera». *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 31, pp. 1-26. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1518/863>.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO (1973): *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*, MS
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO (1978): «Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular», en López Morales, Humberto (ed.): *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, número especial del *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6(1), pp. 73-86.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO (1979): «Disponibilidad léxica y estratificación socioeconómica», en López Morales, Humberto (ed.): *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*, pp. 173-181.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO (1999): *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- LÓPEZ RIVERO, EVA (2008): *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE*, memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija.
- LUGONES HOYA, ANA (2015): *El léxico disponible de los alumnos de secundaria bilingüe (español-inglés)*, tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.
- MAGNÚSDÓTTIR, SIGRÚN (2012): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia*, memoria de máster inédita, Universidad de Islandia. [http://skemman.is/stream/get/1946/12744/310503/Sigr%C3%BA\\_n\\_Magn%C3%BA\\_s](http://skemman.is/stream/get/1946/12744/310503/Sigr%C3%BA_n_Magn%C3%BA_s).
- MARTÍN ALONSO, MARÍA ISABEL (2013): *Análisis de tres manuales de Español como Lengua Extranjera y su correspondencia con diccionario de Disponibilidad Léxica*, memoria de máster inédita, Universidad de Alcalá.
- MAZZUCHELLI LÓPEZ, MARÍA AMPARO (2010): *Possibilidades del estudio de la disponibilidad léxica en la enseñanza de L2/LE*, memoria de investigación inédita, Universidad de Cádiz.
- MEDINA AREJITA, ELENA (2009): *Las nociones específicas del PCIC y la disponibilidad léxica como instrumento de selección del vocabulario. El caso de 43 estudiantes alemanes de español en Berlín*, memoria de máster inédita, Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- MESA BETANCOR, ENCARNACIÓN (2012): «La enseñanza del léxico de la banca española: el léxico

- disponible y los manuales ENE». *RedELE*, 13. [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria\\_Master/Encarnacion-Mesa.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Encarnacion-Mesa.html).
- MORAL BARRIGÜETE, CRISTINA (2011): «Propuesta de intervención didáctica para la enseñanza- aprendizaje del léxico en español como segunda lengua. Adaptación curricular en la enseñanza primaria». *Porta Linguarum* (2013), 19, pp. 129-146.
- NORMAN, JENNY (1994): «El vocabulario español en los manuales suecos. Comparación entre el estudio de disponibilidad léxica y seis manuales suecos». *Revista de Adquisición de la Lengua Española*.
- PALAPANIDI, KIRLAKI (2012): «La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(6), pp. 69-77. [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5285dcob56477.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5285dcob56477.pdf).
- PAOLINI, ALESSIA (2017): *Estudio sobre disponibilidad léxica en alumnos de ELE en la Universidad de Padua*, trabajo final de carrera, Universidad de Padua.
- PAREDES GARCÍA, FLORENTINO (2015): «Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula». *Linred*, XIII. [http://www.linred.es/numero13\\_monografico\\_Art2.html](http://www.linred.es/numero13_monografico_Art2.html).
- PAREDES GARCÍA, FLORENTINO (2017): «La comparabilidad de los trabajos de disponibilidad léxica». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22. [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_58d16fb2761b4.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58d16fb2761b4.pdf).
- PEDRONI TORRES, TALITA (2015): *El léxico disponible de los profesores de E/LE en formación en la ciudad de São Paulo (Brasil)*, tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.
- PÉREZ DE LA CRUZ, NURIA (1997): «Análisis léxico de manuales de español para extranjeros», memoria de máster, Universidad de Alcalá.
- PÉREZ DURÁN, MARCO ANTONIO (2010): *Variación del léxico de docentes de secundaria del estado de Tlaxcala*, tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PÉREZ SERRANO, MERCEDES (2009): *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de E/LE en los centros de interés "medios de transporte" y "profesiones y oficios"*, memoria de máster, Instituto Cervantes-UIMP.
- PRADO ARAGONÉS, JOSEFINA y MARÍA VICTORIA GALLOSO CAMACHO (2004): *Léxico disponible de Huelva: nivel preuniversitario*. Huelva: Universidad de Huelva.
- RODRÍGUEZ MENDUÑA, POMPEYO (2006) [memoria de máster]: *Estereotipos culturales sobre España en aprendices estadounidenses de ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- RUBIO SÁNCHEZ, ROBERTO (2015): «Estudio de disponibilidad léxica en aprendices italianos de español: análisis cuantitativo». *E-Aesla*, 1. <http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/66.pdf>.
- RUEDA BERNAO, MARÍA JOSÉ (1994): «Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera». *REALE*, 2, pp. 79-114.
- SAMPER HERNÁNDEZ, MARTA (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, CORONADA (2004): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera: materiales didácticos*, tesina, Universidad de Huelva.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, CORONADA (2006): «Naturalidad gramatical del léxico disponible en informantes de español como lengua extranjera». *Interlingüística*, 16, pp. 1-10.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, MARTA (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*, tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- SANDU, BIANCA (2013): «Romanian Students' Lexical Availability in Spanish as a Foreign Language». *Estudios Interlingüísticos*, 1, pp. 121-133. <http://asociacionjoveneslinguistas.com/files/sandu.pdf>.
- SANDU, BIANCA (2014): *Léxico disponible de alumnos rumanos que aprenden español como lengua extranjera en centros escolares bilingües rumano-españoles*, tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

- SANTOS DÍAZ, INMACULADA CLOTILDE (2015): *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado. Evaluación de pruebas de disponibilidad léxica y de identificación de tecnicismos en español, inglés y francés*, tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- SERFATI, MOHAMED (2016): «La disponibilidad léxica de estudiantes marroquíes de nivel universitario: resultados generales». *Philologica Canariensis*, 22, pp. 105-116. <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/PhilCan/article/download/745/670>.
- SERFATI, MOHAMED Y Lahoussine Aabidi (2013): *Disponibilidad léxica de ELE en Marruecos (Niveles de Secundaria y Enseñanza Superior en la región Souss Massa Drâa)*. Agadir (Marruecos): Universidad de Ibh Zohr.
- ŠIFRAR, MARJANA (2009) [en línea]: «Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia». *Verba hispanica*, 17, pp. 165-172. <http://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/view/3651>.
- ŠIFRAR, MARJANA (2011): *Leksikalna razpoložljivost v špansc in kot tujem jeziku*, tesis doctoral inédita, Universidad de Liubliana.
- ŠIFRAR, MARJANA (2012a): «Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (ELE) y lengua materna (ELM)». *MarcoELE*, 15, pp. 1-19. [http://marcoele.com/descargas/15/sifrar-disponibilidad\\_lexica.pdf](http://marcoele.com/descargas/15/sifrar-disponibilidad_lexica.pdf).
- ŠIFRAR, MARJANA (2012b): «El léxico disponible de comida y bebida», en Andela Pejovi *et al.*: *Comida y bebida en la lengua española, cultura y literaturas hispánicas*, Kragujevac: Facultad de Filología y Artes, Universidad de Kragujevac, pp. 191-207.
- ŠIFRAR, MARJANA (2014): «Disponibilidad léxica en diferentes niveles de español/lengua extranjera». *Studia Romanica Posnaniensis*, 41(1), pp. 63-85.
- ŠIFRAR, MARJANA (2016) [en línea]: «La universalidad de los prototipos semánticos en el léxico disponible en español». *Verba hispanica*, 24, pp. 147-165. <http://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/view/7255/6956>.
- SONG, JINDONG (2009): «A Tentative Study of Chinese Spanish Learners' Available Vocabulary». *Foreign Language and their Teaching*, 6, pp. 7-11.
- TOMÉ CORNEJO, CARMELA (2015): *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*, tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.
- WINGEYER, HUGO ROBERTO (2014): «Temas de la disponibilidad léxica de la región NEA de Argentina: mitos populares, la ciudad, el campo, insultos y diversiones nocturnas. Aportes para la elaboración de programaciones interculturales y de materiales en la enseñanza de E/LE». *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, jul. 2014. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2318>.
- XIAO, HUO Y SIRU YUN (2014): *La disponibilidad léxica en estudiantes sinobablantes de ELE en la carrera de Medicina*, tesis de Licenciatura inédita, Universidad de La Habana.
- ZHANG, CHEN Y LIU LU (2011): *Estudios de disponibilidad léxica en una muestra de estudiantes sinobablantes de español*, tesis de Licenciatura inédita, Universidad de La Habana.

## EL USO CREATIVO Y REFLEXIVO DE DOS CUENTOS DE ROBERTO BOLAÑO

---

Los materiales deben producir algún tipo de impacto en los estudiantes: atraer su curiosidad, interés y atención, a través de la novedad e interés de los temas, de la variedad de textos y voces, una presentación gráfica atractiva y tareas que retan al aprendiz a pensar.

(Tomlinson, 1998)

### I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el término comunicativo aplicado al enfoque metodológico ha dado paso al término poscomunicativo. Se habla ahora de un enfoque flexible. Es más, la propuesta es que el docente lleve a cabo una práctica reflexiva y establezca una correlación entre esta y la investigación teórica (Kumaravadivelu, 2012). Estamos de acuerdo con este razonamiento y consideramos que trabajamos en entornos didácticos cada vez más globalizados, con aprendices que proceden de diferentes áreas de estudio, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua debería ser más heterodoxo y moverse más en torno a la idea de diversidad y pluralidad en cuanto a contenidos, objetivos y metodología.

Si partimos de la idea de que el proceso de adquisición de una lengua se alarga durante toda la vida, la literatura, en efecto, puede servir de compañero inagotable que favorezca la autonomía y el autoaprendizaje. Podríamos admitir que un buen lector de literatura podrá ser un lector eficaz de otro tipo de textos a la vez que estará añadiendo nuevos y diversos recursos a su competencia lingüística.

Creemos que dos de los rasgos inherentes al lenguaje literario como son la multiplicidad de posibilidades interpretativas y la capacidad de evocar, de interpelar al lector, son de una ri-

queza incuestionable para el trabajo en el aula. Nuestro punto de partida es incorporar los textos literarios al aula de ELE como vehículos de comunicación, instrumentos que despierten el interés y las ganas de interactuar, que fomenten el desarrollo del espíritu crítico y posibiliten un espacio para una mayor libertad expresiva. Podemos trabajar en el sentido de proporcionar al aprendiz las herramientas para la supervivencia, para desempeñar un papel o realizar una tarea, pero también podemos orientar el trabajo hacia la integración, el aprendizaje como ser pensante, mediador intercultural.

Entendemos que una buena selección de los textos con los que se pretende trabajar tiene que pasar por crear un impacto en el estudiante y proponerles algún desafío (*input + 1*). De esta forma, el carácter abierto de estos textos y de las actividades planteadas ha favorecido inevitablemente la implicación del aprendiz.

### 2. POR QUÉ ROBERTO BOLAÑO Y ESTOS DOS CUENTOS

Los dos textos seleccionados, *Playa* y *El secreto del mal*, están reunidos en el volumen aparecido póstumamente en Anagrama con el título *El secreto del mal* que recoge, en palabras de su editor Ignacio Echevarría (Bolaño, 2007: 7), «un puñado de cuentos y de esbozos narrativos». El primero de ellos ya había sido publicado anteriormente en el volumen *Entre paréntesis* (Bolaño, 2004). El mismo editor (Bolaño 2007: 8) advierte en la nota preliminar que:

La obra entera de Roberto Bolaño permanece suspendida sobre los abismos a los que no teme asomarse. Es toda su narrativa, y no sólo *El secreto del mal*, la que parece regida por una poética de la inconclusión. En ella, la irrupción del horror determina, se diría, la interrupción del relato; o tal vez ocurre al contrario: es la interrupción del

---

relato la que sugiere al lector la inminencia del horror.

Justificamos la elección de la obra de Bolaño por su riesgo creativo, por su contemporaneidad temática y por el carácter abierto de su narrativa, que se presta a varias interpretaciones y, sobre todo, porque exige un lector activo.

La narrativa de este autor no es convencional en el sentido de proponer un argumento lineal ni tampoco en cuanto a los temas que trata como, por ejemplo, la violencia, la marginalidad, la erudición literaria, entre otros. Muchos críticos hablan de una suerte de literatura inacabada. En palabras del escritor Juan Villoro (2006), lo importante para Bolaño es llevar a sus lectores a Ítaca, contar las aventuras que van aconteciendo durante ese viaje; sin embargo, la llegada al destino, el fin de la historia, nunca es contado. Además, es de destacar en su narrativa la constante reflexión sobre la realidad. Muchas de las páginas de sus novelas y cuentos se detienen en digresiones sobre cualquier aspecto que va surgiendo en la historia y que aparentemente no aportan nada al meollo de la narración. Sus historias parecen muy a menudo una investigación sobre la vida, sobre la cotidianidad. Otro aspecto destacable de su manera de narrar es su estilo fragmentario. Son los lectores quienes tienen que ir dando un sentido global a lo que leen a partir de esa dispersión. Por todo esto, se puede decir que es una literatura que apela constantemente al lector, más evocativa que informativa. El lector de Bolaño tiene ante sí una gran labor de creación y recreación mientras lee.

Hemos escogido estos dos cuentos por la brevedad y, sobre todo, por ser paradigmáticos de ese estilo narrativo fragmentario, evocador, abierto, contemporáneo y seductor. La narrativa de Bolaño nos parece, en suma, apta para lectores creativos, imaginativos y críticos. Queremos aprovechar en las actividades que proponemos este doble potencial, tanto el de los textos como el de nuestros propios alumnos. Nuestra intención es obligarles a salir de su zona de confort, ponerlos a pensar y actuar.

### 3. MARCO TEÓRICO: LOS TEXTOS LITERARIOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

Entendemos el aula como un espacio privilegiado para establecer una interacción auténtica, un espacio donde el alumno amplía su horizonte lingüístico, social y personal (Kramsch, 1984). Es en este contexto en el que sentimos la necesidad de diversificar las propuestas de los manuales de ELE llevando al aula materiales que estimulen otras dinámicas. En nuestro caso, el objetivo es abordar los textos literarios desde una triple perspectiva: como recurso que involucre al aprendiz, que fomente la creatividad y que promueva el conocimiento del otro.

Consideramos los textos literarios un *input* siempre válido para construir la competencia lingüística y la competencia cultural, aunque en este trabajo vamos a priorizar el potencial que ofrecen para la experimentación y para conocer mejor a los otros y a nosotros mismos. Cabe añadir que brindan la posibilidad de desarrollar de manera privilegiada el enfoque orientado a la acción y, por qué no, también orientado a la reflexión y a la expresión de la individualidad del aprendiz, aspectos frecuentemente relegados en el trabajo del aula. Como señala McRae (1994: 35), la revolución comunicativa se ha centrado en la práctica de las cuatro destrezas «speaking, listening, reading, writing» dejando de lado «the thinking skill, the imaginative interaction with the text». Estamos de acuerdo con Perkins (2008: 21) en que: «el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento activo. Solo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo». Por tanto, esta destreza va a orientar las actividades de nuestra propuesta didáctica. Sin duda, una de las características que hace de los textos literarios un bien preciado para el aula de ELE es la posibilidad que ofrecen al aprendiz de que se apropien de ellos y los transformen en significado personal permitiendo, de esta forma, una verdadera interacción significativa. De



---

lo que tratamos, a fin de cuentas, es de aprovechar el potencial de cuestionamiento que existe en cada alumno de modo a que se relacione con el mundo de una forma más consciente, menos pasiva, y de estimular, ejercitar y disfrutar de su capacidad creativa.

### 3.1. EL TEXTO LITERARIO COMO FUENTE DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO

El interés por este tipo de discurso está relacionado con la búsqueda de la respuesta personal en el contexto del aula, de materiales que permitan involucrar integralmente al aprendiz a fin de lograr un aprendizaje significativo en el que se produzca una ampliación de habilidades y conocimientos. Así, la primera función atribuida a la literatura sería la de ser fuente de conocimiento, lugar de reflexión.

El acto de leer pierde valor cuando el material de lectura es superficial y no aporta nada a la vida de quien lo lee. De acuerdo con McRae (1991), un texto que no provoca reacción o, al contrario, que exige mucho del lector, es contraproducente en clase de lengua. La palabra clave es accesibilidad. La literatura, de alguna manera, se mezcla con la propia vida. Consideramos la incorporación al aula de los textos literarios como elementos capaces de expresar algo significativo a cada uno de los lectores y que, por ello, motivan y generan la interacción con el propio texto y con los demás aprendices. En la recepción del texto literario se produce una comunicación bidireccional, el aprendiz se centra en el significado y aporta significado al texto, permitiéndole entrar en contacto con lo inaccesible de la existencia y enriqueciendo, de este modo, su experiencia personal. Uno de los aportes del discurso literario es contribuir al desarrollo del aprendiz como ser humano, punto de partida al que añadir los conocimientos y las habilidades que trabajamos en el aula. El poder establecer el contacto con el mundo afectivo del aprendiz solo puede fortalecer la implicación y motivación y, por ende, beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En opinión de Williams y Burden (1999: 60),

Para que la educación sea una experiencia enriquecedora, los significados que surgen deben hacerse personales, y tienen que ser reveladores e importantes en alguna parte de la vida de la persona. Los significados también tienen que ser viables, es decir, deben demostrar su utilidad y su eficacia para mediar en nuestras transacciones; transacciones con el conocimiento almacenado, con las personas y con el mundo exterior.

Más allá de la perspectiva personal, podemos leer para evadirnos de la realidad, pero también podemos hacerlo para comprender mejor la complejidad y la inestabilidad del mundo que nos rodea.

### 3.2 EL TEXTO LITERARIO COMO LUGAR PRIVILEGIADO PARA LA EXPERIMENTACIÓN

El texto literario se incorpora al aula de ELE por una cuestión de funcionalidad o efectividad como hemos explicado anteriormente, como *input* cultural y porque promueve la respuesta personal. Es justamente el aspecto menos instrumental y aparentemente desdeñable el que nos despierta mayor interés. Para empezar, la experiencia literaria puede estimular la capacidad creativa del aprendiz y servir de invitación a asumir riesgos, funcionar como pretexto para que el aprendiz abandone el cómodo lugar de consumidor pasivo y se aventure en el de productor de discurso. Si hay un discurso susceptible de reflejar la individualidad, este es el discurso literario.

Pensamos, al igual que Iglesias Casal (2000: 941), que «la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de transgresión y mucho de libertad; existe en cada uno de nosotros, por eso, puede y debe ser descubierta, avivada y nutrida». Es una facultad que poseemos todos y puede ser estimulada con determinadas estrategias o procedimientos.

Conviene cuestionar algunas creencias erróneas como la de que la creatividad es innata. Creemos que puede ser un talento natural, pero

también puede ser una habilidad que podemos cultivar. Otra idea es la que relaciona creatividad y genialidad. Parece que los genios utilizan activamente su imaginación, pero esto lo podemos hacer todos.

En lo que respecta a la tipología textual, aunque pueda resultar contradictorio, la mayoría de los autores apuntan a la poesía como herramienta más fructífera, por su autonomía, brevedad, condensación y posibilidades de explotación. Otros autores subrayan las enormes posibilidades del teatro. Con respecto a los textos narrativos, presentan el inconveniente de la extensión, por lo que normalmente se hace uso de fragmentos. Sin embargo, contamos con la opción de los cuentos, relatos cortos y microrrelatos, mucho más manejables y que presentan ventajas similares a los poemas. Optamos por este género narrativo por razones no solo pedagógicas, ya que es posible trabajarlo en clase por su brevedad, autonomía y condensación; sino también culturales, dado que existe una fuerte tradición del género en el ámbito de la literatura escrita en español.

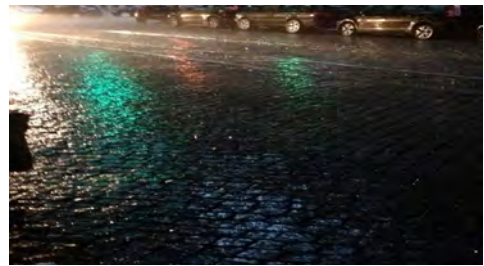
#### 4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES: OBJETIVOS, NIVEL Y DESTREZAS

Una cuestión que se plantea es cuál es el nivel más adecuado para trabajar con el material literario. Desde nuestra experiencia y contexto educativo, la respuesta es desde los niveles iniciales, siempre que se cumplan los criterios que se aplican a cualquier tipo de recursos. Nuestra propuesta parte de la base de unos conocimientos de lengua por parte del aprendiz que le permitan la comprensión de un texto narrativo literario y la expresión tanto oral como escrita a partir de esa lectura, por tanto las actividades que elaboramos están pensadas para llevar al aula en un nivel B1, en un contexto universitario de aprendices lusohablantes. Nuestro objetivo es aprovechar su extraordinaria capacidad receptiva, debido a la afinidad lingüística y potenciar la capacidad productiva, tanto oral como escrita. Cabe señalar que la proximidad entre la lengua materna y la lengua meta hace que las muestras

de lengua que presentan los manuales de ELE no les resulten un desafío.

En las siguientes actividades se ofrecen algunos fragmentos de los cuentos y las indicaciones necesarias para que el profesor y el alumno puedan ir realizando las microtarefas propuestas: metodología, tipo de agrupamiento, destrezas, etc.

Aconsejamos dedicar una sesión de clase de alrededor de dos horas para cada propuesta y una tercera sesión para las actividades de cierre, a las que se puede añadir una reflexión conjunta a partir del trabajo realizado con estos cuentos.



#### 4.1 PRIMERA PROPUESTA: *EL SECRETO DEL MAL*

*Este cuento es muy simple aunque hubiera podido ser muy complicado. También: es un cuento inconcluso, porque este tipo de historias no tienen un final.*

a) Así empieza este breve relato que condensa magistralmente algunas de las características de la narrativa de Roberto Bolaño: la aparente accesibilidad, el carácter fragmentario y la falta de conclusión de las historias en un sentido clásico. Te proponemos una lectura guiada en la que participarás como lector activo, interactuando con el texto y adentrándote en el mundo literario del autor. El relato continúa...

*(...)Es de noche en París y un periodista norteamericano está durmiendo. De pronto suena el teléfono y alguien, en un inglés sin acento de ninguna parte, le pregunta por Joe A. Kelso. El periodista responde que es él y luego mira el reloj. Son las cuatro de la mañana y no ha dormido más de tres horas y está cansado. La voz al otro lado del teléfono le dice que tiene que verlo para transmitirle una información.*

*El periodista pregunta de qué se trata. Como suele suceder con este tipo de llamadas, la voz no suelta prenda. El periodista le pide, al menos, una pista. La voz, en un inglés correctísimo, mucho mejor que el de Kelso, le dice que prefiere verlo personalmente. De inmediato, añade, no hay tiempo que perder. ¿En dónde?, inquiriere Kelso. La voz menciona un puente de París. Y añade: En veinte minutos puede llegar caminando. El periodista, que ha tenido cientos de citas semejantes, contesta que en media hora estará allí. (...)*

**b) Antes de continuar, ¿quién crees que es Joe A. Kelso?**

- |  |
|--|
| <i>a. Es un periodista norteamericano que reside en París.</i> |
| <i>b. Está en París de vacaciones.</i>                         |
| <i>c. Está en París por motivos de trabajo.</i>                |

**c) Y, ¿quién será el extraño que le llama por teléfono?**

- |  |
|--|
| <i>a. Conoce al periodista norteamericano y tiene una propuesta para él relacionada con su trabajo.</i>                                      |
| <i>b. No lo conoce personalmente, pero tiene algunas informaciones que ofrecerle sobre su vida privada.</i>                                  |
| <i>c. Conociéndolo o no, los motivos por los que quiere ver al periodista no tienen que ver ni con su trabajo ni con asuntos personales.</i> |

**d) A continuación, compartid vuestras hipótesis con el resto de la clase y formad grupos a partir de las opciones coincidentes.**

**e) La extraña voz del teléfono no suelta prenda, por lo que tendremos que imaginar cuál es el motivo de la llamada de teléfono. Cada grupo va a dar respuestas a estas interrogantes: ¿Qué información quiere transmitir al periodista norteamericano? ¿Por qué lo llama por teléfono a esas horas? ¿Cuál es la urgencia? ... Y veamos cómo continúa la historia...**

*(...) Cuando llega al puente, cinco minutos más tarde de lo convenido, sólo ve coches. Durante un rato permanece quieto en un extremo, esperando. Luego cruza el puente, que sigue solitario, y tras aguardar unos minutos en el otro extremo finalmente vuelve a cruzarlo y decide dar por concluida la noche y volver a casa y dormir. Mientras camina de regreso a casa piensa en la voz: no era un norteamericano, de eso está seguro, tampoco era un inglés, aunque eso ya no podría asegurarlo. Tal vez un surafricano o un australiano, piensa, o puede que un holandés, o alguien del norte de Europa que aprendió inglés en la escuela y que luego lo ha ido perfeccionando en distintos países angloparlantes. Cuando cruza una calle oye que alguien lo llama. Señor Kelso. De inmediato se da cuenta de que quien lo ha llamado es la persona que lo ha citado en el puente. La voz sale de un zaguán oscuro. Kelso hace el ademán de detenerse, pero la voz lo conmina a seguir caminando. (...)*

**f) ¿Qué ocurre? ¿Os lo esperabais? ¿Por qué el extraño no estaba en el puente donde había citado al periodista? ¿Por qué le pide a Kelso que continúe caminando, teniendo urgencia en comunicarle ciertas informaciones?... Bien, acompañamos al protagonista...**

*(...) Cuando llega a la siguiente esquina el periodista se da vuelta y ve que nadie lo sigue. Está tentado a volver sobre sus pasos, pero tras vacilar un instante decide que lo mejor es continuar su camino. De pronto un tipo surge de una bocacalle y lo saluda. Kelso devuelve el saludo. El tipo le tiende una mano. Sacha Pinsky, dice. Kelso estrecha su mano y dice, a su vez, su nombre. El tal Pinsky le palmea la espalda. Le pregunta si le apetece tomar un whisky. En realidad dice: un whiskycito. Le pregunta si tiene hambre. Asegura conocer un bar abierto a esa hora que vende croissants calientes, acabados de hacer. Kelso lo mira a la cara. Pinsky lleva sombrero pero aun así se puede apreciar una jeta blanca, pálida, como si hubiera estado muchos años recluso. ¿Pero en dónde?, piensa Kelso... (...)*

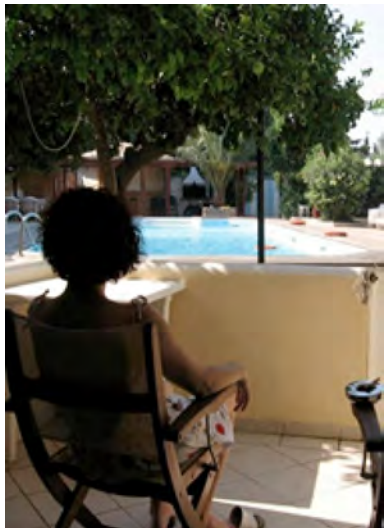
**g) Antes de conocer el desenlace de la historia, nos detenemos brevemente en este fragmento. ¿Continúa el hilo conductor de la historia? ¿Qué información nueva incorpora y qué añade al cuento?**

h) Vamos a recrearnos en estos dos aspectos: descripción del barrio donde se encuentran y procedencia de Pinsky. En parejas, diseñad en el primer cuadro el plano del barrio donde aparezcan los lugares del relato y otros que imaginéis. En el segundo, completad la información del personaje después de llegar a un acuerdo.



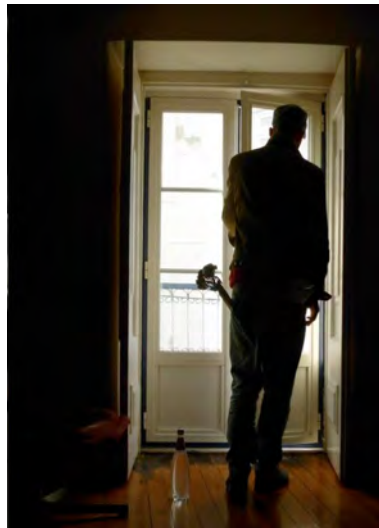
<b>SACHA PINSKY</b>		
<b>ASPECTO FÍSICO Y ACTITUD</b>	<b>PROCEDENCIA</b>	<b>QUIÉN ES</b>
<p>- Lo que nos dice el texto:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Señala. <i>Estuvo en:</i></p> <p><i>a. Una cárcel</i></p> <p><i>b. Una institución para enfermos mentales.</i></p> <p><i>c. Otro lugar</i></p>	<p>Señala. <i>Al final será:</i></p> <p><i>a. Un loco</i></p> <p><i>b. Un pesado</i></p> <p><i>c. Un paranoico</i></p> <p><i>d. Otra cosa</i></p>
<p>- Lo que evoca en nosotros:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><i>¿Por qué?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>¿Cuánto tiempo?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>¿Qué relación tiene con nuestra historia?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Argumenta tu elección dando continuidad a la historia:</p> <p><i>Pinsky al final será un ____? ____</i></p> <p><i>porque...</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

i) Para complicar más la historia, vais a incluir a otros personajes. Con tu grupo de trabajo, discute y decide qué otro(s) personaje(s) podría aparecer en este relato y cread su perfil y una breve biografía.



Mary Kelso

Bella dama multimillonaria. Estadounidense de origen, hace años que reside en Europa...



Joao

Un capitán portugués que no ha vuelto a ser el mismo desde que...



Abel

Hace varios meses que no ve a su padre, un periodista norteamericano...



Isabel

Se hace pasar por una mujer tuareg desde que la justicia francesa la persigue...

**j) Este es el final del cuento de Bolaño:**

(...) *El tipo pálido, que no come y bebe a sorbitos una taza de café, lo mira y sonríe. Su sonrisa es, de alguna manera, una sonrisa en extremo triste, y también cansada, como si sólo con ella se permitiera exteriorizar el cansancio, el agotamiento y la falta de sueño. Cuando deja de sonreír, sin embargo, sus facciones recobran instantáneamente la gelidez.*

Y esta es la tarea final: Sois un grupo de detectives y os han encargado la resolución de este caso. Habéis recabado bastante información y ya podéis crear el final de este cuento inconcluso.

#### 4.2. SEGUNDA PROPUESTA: PLAYA

Iniciamos la segunda propuesta didáctica con una imagen relacionada con el relato para contextualizarlo y activar la memoria del alumno sobre experiencias personales, que serán necesarias para el desarrollo de la secuencia didáctica.



a) ¿Qué te evocan la imagen y el título? Comparte tus recuerdos con el grupo.

b) En el año 2000, el diario *El Mundo* pidió a algunos escritores un relato que se incluiría en una serie titulada *El peor verano de tu vida*. Entre otros, el escritor Roberto Bolaño concurre con un cuento titulado *Playa*, en el que precisamente el protagonista y narrador va a la playa. Para dar ritmo a la lectura, vamos a leer entre todos la primera parte del relato (luego sabrás por qué).

*Dejé la heroína y volví a mi pueblo y empecé con el tratamiento de metadona que me suministraban en el ambulatorio y poca cosa más tenía que hacer salvo le-*

*vantarme cada mañana y ver la tele y tratar de dormir por la noche, pero no podía, algo me impedía cerrar los ojos y descansar, y ésa era mi rutina, hasta que un día ya no pude más y me compré un traje de baño negro en una tienda del centro del pueblo y me fui a la playa, con el traje de baño puesto y una toalla y una revista, y puse mi toalla no demasiado cerca del agua y luego me estiré y estuve un rato pensando si darme un baño o no darme, se me ocurrían muchas razones para hacerlo, pero también se me ocurrían algunas razones para no hacerlo (los niños que se bañaban en la orilla, por ejemplo), así que al final se me pasó el tiempo y volví a casa, y a la mañana siguiente compré una crema de protección solar y me fui a la playa otra vez, y a eso de las 12 me marché al ambulatorio y me tomé mi dosis de metadona y saludé a algunas caras conocidas, ningún amigo o amiga, sólo caras conocidas de la cola de la metadona que se extrañaron de verme en traje de baño, pero yo como si nada, y luego volví caminando a la playa y esta vez me di el primer chapuzón e intenté nadar, aunque no pude, pero eso ya fue suficiente para mí, y al día siguiente volví a la playa y me volví a untar el cuerpo con protección solar y luego me quedé dormido sobre la arena, y cuando desperté me sentía muy descansado, y no me había quemado la espalda ni nada de nada, y así pasó una semana o tal vez dos semanas, no lo recuerdo, lo único cierto es que cada día yo estaba más moreno y aunque no hablaba con nadie cada día me sentía mejor, o diferente, que no es lo mismo pero que en mi caso se le parecía, y un día apareció en la playa una pareja de viejos de eso me acuerdo con claridad, se veía que llevaban mucho tiempo juntos, ella era gorda, o rellenita, y debía de andar por los 70 años aproximadamente, y él era flaco, o más que flaco, un esqueleto que caminaba, yo creo que eso fue lo que me llamó la atención, porque por regla general apenas me fijaba en la gente que iba a la playa, pero en éstos me fijé y la causa fue la delgadez del tipo, lo vi y me asusté, coño, es la muerte que viene a por mí, pensé, pero no venía a por mí, sólo era un matrimonio viejo, él de unos 75 y ella de unos 70, o al revés, y ella parecía gozar de buena salud, y él hacía pinta de que iba a palmarla en cualquier momento o de que ése era su último verano, al principio, pasado el primer susto, me costó alejar mi mirada de la cara del viejo, de su calavera apenas recubierta por una delgada capa de piel, pero luego me acostumbré a mirarlos con disimulo, tirado en la arena, bocabajo, con la cara*

cubierta por los brazos, o desde el paseo, sentado en un banco frente a la playa, mientras fingía que me quitaba la arena del cuerpo, y me acuerdo que la vieja siempre llegaba a la playa con un parasol bajo en cuya sombra se metía presurosa, sin bañador, aunque a veces la vi con bañador, pero más usualmente con un vestido de verano, muy amplio, que la hacía parecer menos gorda de lo que era, y bajo el parasol la vieja se pasaba las horas leyendo, llevaba un libro muy grueso, mientras el esqueleto que era su marido se tiraba sobre la arena, vestido únicamente con un traje de baño diminuto, casi un tanga (...)

c) ¿Es la historia que te esperabas? ¿Por qué se fija en la pareja de viejos? ¿Cómo crees que continúa la historia?

d) A ver qué nos dice el relato sobre otros personajes que van ampliando la idílica postal playera:

*...una mujer, por ejemplo, que siempre estaba de pie, que jamás se recostaba en la arena... y a veces esta mujer me daba miedo, me parecía excesivamente rara, pero la mayoría de las veces sólo me daba pena, y también vi otras cosas extrañas, en la playa siempre pasan cosas así, tal vez porque es el único sitio en donde todos estamos medio desnudos, pero que no tenían demasiada importancia, una vez creí ver a un ex yonqui como yo, mientras caminaba por la orilla, sentado en un montículo de arena con un niño de meses sobre las piernas, y otra vez vi a unas chicas rusas, tres chicas rusas, que probablemente eran putas y que hablaban, las tres, por un teléfono móvil y se reían, pero la verdad es que lo que más me interesaba era la pareja de viejos, en parte porque tenía la impresión de que el viejo se iba a morir en cualquier instante...*

e) En grupos de uno, dos o tres, escoged uno de los personajes (la mujer rara/ la pareja de viejos/ las tres chicas rusas) y enviad una postal a alguien querido contándole dónde estáis, qué hacéis y cómo os sentís en este momento.

f) Se diría que el narrador aprovecha estas idas a la playa para reflexionar o soñar o pensar disparates:

*...y cuando pensaba esto, o cuando me daba cuenta de que estaba pensando esto, el resultado era que se me ocurrían ideas disparatadas, como que tras la muerte del viejo iba a ocurrir un maremoto, el pueblo destruido por una ola gigantesca, o como que iba a ponerse a temblar, un terremoto de gran magnitud que haría desaparecer el pueblo entero en medio de una ola de polvo, y cuando pensaba lo que acabo de decir ocultaba la cabeza entre las manos y me ponía a llorar, y mientras lloraba soñaba (o imaginaba) que era de noche, digamos las tres de la mañana, y que yo salía de mi casa y me iba a la playa, y en la playa encontraba al viejo tendido sobre la arena, y en el cielo, junto a las otras estrellas, pero más cerca de la Tierra que las otras estrellas, brillaba un sol negro, un enorme sol negro y silencioso, y yo bajaba a la playa y me tendía también sobre la arena, las dos únicas personas en la playa éramos el viejo y yo, y cuando volvía a abrir los ojos me daba cuenta de que las putas rusas y la chica que siempre estaba de pie y el ex yonqui con el niño en brazos me contemplaban con curiosidad, preguntándose acaso quién podía ser aquel tipo tan raro, el tipo que tenía los hombros y la espalda quemados, y hasta la vieja me observaba desde la frescura de su sombrilla, interrumpida la lectura de su libro interminable por unos segundos, preguntándose tal vez quién era aquel joven que lloraba en silencio, un joven de 35 años que no tenía nada, pero que estaba recobrando la voluntad y el valor y que sabía que aún iba a vivir un tiempo más.*

g) Siguiendo el tono del relato, retomáis el grupo (personajes) que habéis formado en la actividad anterior y vais a escribir sobre el joven. Compartid vuestros resultados con el resto del grupo. Al final, ¿fue un buen o mal verano para el protagonista?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

---

### 4.3. ACTIVIDADES DE CIERRE DE LOS DOS CUENTOS

A continuación, os proponemos algunas ideas surgidas a partir de las lecturas de los cuentos y cinco pequeñas actividades para realizar en parejas de forma libre y lúdica, culminando así el trabajo creativo que se ha venido desarrollando en las secuencias anteriores.

- En la contemporaneidad se cuestiona la capacidad para conocer algo de forma absoluta, se considera que el conocimiento siempre es limitado, la verdad depende del punto de vista.
- La búsqueda de sentido como motor de la escritura y de la vida: en *El secreto del mal*, ¿cuál es el secreto?; en *Playa*, ¿quién refleja a quién?
- En la lectura y en la vida la completud siempre es una promesa futura.

A partir de lo anterior comenta con tu compañero los siguientes ejemplos:

a) ¿Qué es esto? (Bolaño 1998: 400):



b) ¿Qué quiere decir el poema? Huidobro citado por Bolaño (2004: 45):

*Los cuatro puntos cardinales*  
*Son tres*  
*El sur y el norte.*

c) «Qué término más extraño y feo: líder de opinión. Supongo que significará lo mismo que pastor de rebaño, o guía espiritual de los esclavos, o poeta nacional, o padre de la patria, o madre de la patria, o tío político de la patria» Bolaño (2004: 323).

d) «Lo interesante no es lo que sucede en la carretera, sino lo que siente el hombre que se desplaza» Villoro (2006:17).

e) ¿Qué hay detrás de la ventana? Bolaño, (1998: 608):

### 5. CONCLUSIÓN

Con esta propuesta didáctica pretendíamos trascender el entrenamiento de las competencias lingüística y cultural, que viene siendo el trabajo que se realiza habitualmente cuando se lleva la literatura al aula de ELE. Creemos que los textos literarios son fundamentales no solo como pretexto para aprender la lengua, sino como recurso que pone el énfasis en el proceso de aprendizaje, proceso que puede desarrollar la modalidad de pensar, crear y compartir.

El objetivo era fomentar la reflexión personal de un alumnado universitario poco familiarizado con el trabajo con textos literarios en el aula de ELE. Queremos alumnos que no se conforman con ser meros consumidores, sino que quieren ser productores de discurso, de su propio discurso de forma a entender el aula de lengua como espacio de construcción de conocimiento. Hemos procurado facilitar procesos de reflexión personal, de interacción auténtica y de creación.

Leer textos literarios es en sí una actividad auténtica que no solo tiene que servirnos para cumplir objetivos perentorios de la vida cotidiana. A lo largo de la secuencia de actividades, los alumnos han tenido la oportunidad de desarrollar destrezas relacionadas con la competencia lingüística (narrar una historia, describir a una persona, redactar una biografía) junto a destrezas más centradas en la comunicación intra e interpersonal (reflexionar sobre uno mismo y el otro, ponerse en lugar del otro, compartir experiencias auténticas, crear situaciones e historias a partir de la interacción con los materiales y los compañeros de clase).

Por último, pensamos que fomentando la creatividad en los estudiantes facilitamos su



---

aprendizaje no solo a corto, sino a largo plazo. Además de despertarles curiosidad por ciertos autores o narrativas, les damos herramientas para enfrentarse a futuros aprendizajes, como la reflexión, la cooperación y el pensamiento divergente. El acercamiento reflexivo, comparado con los compañeros, les facilitará una mejor comprensión de un mundo en el que priman la pluralidad y el cambio constante.

MARÍA FONDO  
Universidade de Lisboa  
mariafondo@campus.ul.pt

JUAN C. GAGO-PRADO  
ISCAL. Instituto Politécnico de Lisboa

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BOLAÑO, ROBERTO (1998): *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama.
- BOLAÑO, ROBERTO (2004): «Playa» en *Entre paréntesis*. Barcelona: Anagrama.
- BOLAÑO, ROBERTO (2004): «Literatura y exilio» en *Entre paréntesis*. Barcelona: Anagrama.
- BOLAÑO, ROBERTO (2007): «El secreto del mal» en *El secreto del mal*. Barcelona: Anagrama.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- IGLESIAS CASAL, ISABEL (2000): «La creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones» en M. Franco et al. (ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X congreso de ASELE*. Málaga: Universidad de Cádiz.
- KRAMSCH, CLAIRE (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- KUMARAVADIVELU, B. (2012): «La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu», *MarcoELE. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*. En línea: <http://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/>.
- MCRÆ, JOHN (1991): *Literature with a small "l"*. London: Macmillan Publishers.
- MCRÆ, JOHN (1994): «An Interview with John McRae», *Greta. Revista para profesores de inglés*, vol.2, n° 2, 35-41.
- PERKINS, DAVID (2008): *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- TOMLINSON, BRIAN (1998): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VILLORO, JUAN (2006): «La batalla futura», en Braithwaite (ed.): *Bolaño por sí mismo*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- WILLIAMS, MARION & ROBERT L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.



---

## *Novedades bibliográficas*

---



toman en los tres niveles. Se incluyen dos CD con el fin de que el alumno, mediante la imagen fónica, pueda fijar mejor las estructuras y los usos lingüísticos, además de obtener modelos de entonación.

HERNÁNDEZ, CARMEN;  
MIKI KONDO, CLARA Y  
MORENO, CONCHA

ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA.  
GRAMÁTICA. MEDIO B1

---

### **Anaya ELE**

Anaya ELE lanza al mercado la edición revisada con CD de audio del nivel B1 de la serie de *Gramática*. Esta colección teórico-práctica parte del uso y organiza, de forma coherente, los contenidos gramaticales y su funcionamiento. Está destinada a un público interesado en profundizar o ampliar sus conocimientos lingüísticos del español a través de actividades amenas y variadas, teniendo siempre en cuenta el uso de los contenidos que se practican. Es la primera *Gramática práctica* en tres niveles, adaptada al actual Plan Curricular del Instituto Cervantes. Ofrece una teoría moderna y bien organizada con una práctica coherente tanto de la forma como del uso. Cada unidad consta de una viñeta ilustrativa del tema gramatical, una explicación de la teoría formal y de uso, práctica tanto estructural como contextualizada, un test de autoevaluación y soluciones a las actividades. De acuerdo con los distintos niveles de referencia, el grado de dificultad de profundización está perfectamente secuenciado. Concebida de forma helicoidal, algunos de los contenidos se re-



---

## CAMPUS SUR

### Difusión

*Campus Sur* es un curso intensivo de español pensado para contextos universitarios que abarca los niveles A1-B1 en un solo manual. Estimula el aprendizaje de la lengua española a través de temas interesantes y relevantes sobre la realidad de la cultura de los países hispanohablantes. Utiliza técnicas de clase invertida que brindan a los estudiantes la oportunidad de investigar y reflexionar sobre cuestiones gramaticales, léxicas, etc. Potencia el trabajo en colaboración y la interacción significativa, esenciales en el aprendizaje de una lengua extranjera.



CONEJO, EMILIA;  
GARMENDIA, AGUSTÍN;  
MARTÍN PERIS, ERNESTO Y  
SANS BAULENAS, NEUS

---

## BITÁCORA NUEVA EDICIÓN I

### Difusión

*Bitácora Nueva Edición* es un manual moderno e innovador que permite trabajar el enfoque léxico, el enfoque orientado a la acción y el desarrollo de la autonomía del aprendiz. En esta nueva edición se ha contado con el asesoramiento de profesores de centros educativos de todo el mundo que nos han compartido sus experiencias para enriquecer el manual. Fruto de esta reflexión conjunta surge una nueva estructura para las unidades, con un itinerario muy claro, nuevas secciones y referencias al material complementario que facilita el uso del manual en el aula.



ACQUARONI, ROSANA;  
AMENÓS, JOSÉ;  
GONZÁLEZ, VIRGINIA;  
GRAS, PEDRO;  
SIMKIEVICH, JOSEFINA;  
SORIANO, CARMEN Y  
TARRÉS, IÑAKI  
**C DE C1**

---

### Difusión

*C de C1* es un manual avalado por un equipo de autores de gran prestigio y conocimiento en la enseñanza del ELE en niveles superiores. Apuesta por un aprendizaje personal, profundo y dinámico a través del desarrollo de estrategias, la competencia plurilingüe y la atención a la forma para tratar las carencias y necesidades personales de cada estudiante. Además posibilita el uso de manera flexible de técnicas de clase invertida. Cada unidad parte de documentos reales que recogen una gran variedad de tipologías textuales, registros y procedencias, desde la alta literatura a los mensajes de Facebook. Aborda un gran abanico de contenidos gramaticales, léxicos, discursivos y pragmáticos, todos propios del nivel C1.



MARÍN, FERNANDO Y  
MORALES, REYES  
**VENTE I. NIVELES A1 Y A2**

---

### Edelsa

*Vente 1* es una nueva propuesta para los niveles A1 y A2 dividido en dos volúmenes: *Vente A1* y *Vente A2*. La secuenciación didáctica sigue la teoría de las tres P (presentación, práctica y producción) y se caracteriza por su claridad y organización de contenidos. Los manuales recogen muestras reales de lengua, variadas y asequibles presentadas con una progresión realista y contrastadas ya en el aula alcanzando un equilibrio adecuado entre contenido y práctica. Siguiendo la idea de familiarizar a los estudiantes con contextos conocidos hay ejercicios de interacción similares a los DELE para facilitar su preparación. Por último, conviene destacar que se han incorporado materiales audiovisuales y hay ejercicios de ampliación en la plataforma en línea *tuaula virtual*. Los manuales se completan en cada nivel con una unidad introductoria, un repaso de contenidos al final de cada libro, las transcripciones, un compendio gramatical y un glosario por cada unidad.



PALOMINO, MARÍA ÁNGELES  
¿ESPAÑOL? ¡POR SUPUESTO!  
NIVEL 1 (A1); NIVEL 2 (A2);  
NIVEL 3 (A2+) Y NIVEL 4 (B1)

---

#### Edelsa

*¿Español? ¡Por supuesto!* es un nuevo manual para adolescentes dividido en cuatro volúmenes: nivel 1 (A1); nivel 2 (A2); nivel 3 (A2+); nivel 4 (B1). Este método es dinámico y se puede adaptar a diferentes cargas lectivas de los programas escolares. La secuenciación didáctica es progresiva y presenta un trabajo léxico muy visual, lúdico y ágil. Asimismo, incluye un diccionario visual y un glosario. Por otra parte, cabe destacar que se ofrecen actividades de preparación para el DELE escolar. Como no podía ser de otro modo, se incorporan materiales audiovisuales y ejercicios de ampliación y de refuerzo en la plataforma en línea *tuaula virtual*. Para el profesor, además, se ofrecen fichas de refuerzo para alumnado con necesidades especiales, exámenes para cada lección, el libro digitalizado en formato USB y un manual de uso con propuestas de explotación de los vídeos con actividades antes, durante y después de la visualización.



ALZUGARAY, PILAR;  
BARRIOS, MARÍA JOSÉ Y  
BARTOLOMÉ, PAZ  
ESPECIAL DELE B2. CURSO COMPLETO

---

#### Edelsa

Para aquellos que quieren un curso dedicado exclusivamente a la preparación al DELE nace *Especial DELE B2. Curso completo*. Se practica el léxico recogido en los Niveles de referencia (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*) para el nivel B2 y se repasa y trabaja la gramática de este nivel. El manual recoge siete modelos de examen con la misma estructura que las pruebas reales para entrenarse y para que se familiaricen con ellas. Es más, se incluyen explicaciones, pautas y estrategias con las que enfrentarse a cada tarea con éxito. Asimismo, se ofrecen las transcripciones y las soluciones explicadas de los ejercicios de gramática y funciones. En estas se justifica con detalle tanto el ítem correcto, como los que no lo son.



---

## ESPACIO JOVEN 360°

### Edinumen

*Espacio Joven 360°* es el nuevo curso de español para jóvenes que integra contenidos multimedia para facilitar una nueva experiencia de aprendizaje a adolescentes. Este curso cuenta con una gran cantidad de recursos multimedia que se ofrecen integrados en la secuencia didáctica del libro del estudiante: prácticas interactivas, test de evaluación, actividades colaborativas, juego didáctico y vídeos de cada unidad. Un curso perfecto para fomentar el aprendizaje dentro y fuera del aula, ya que combina libros en papel con herramientas y contenidos digitales.



---

## HABLAMOS

### Edinumen

*Hablamos* – Campus Digital de Español es un curso de 120 lecciones interactivas y una plataforma *e-learning* para profesores y escuelas interesadas en la enseñanza en línea. *Hablamos* permite crear cursos de español híbridos (*blended learning*) así como impartir cursos de español a distancia. Su organización en pequeñas lecciones interactivas y multimedia permite, gracias a su flexibilidad, adaptarse a cualquier programación (*syllabus*) y carga horaria.



CENTELLAS, AURORA;  
GODED, MARGARITA; HERMOSO, ANA  
Y PALACIOS, ELENA  
BIENVENIDOS DE NUEVO A1-A2

---

#### EnClave-ELE

*Bienvenidos de nuevo* A1-A2 es un novedoso curso de español para principiantes o falsos principiantes que deseen llegar a tener un dominio del idioma en el contexto de turismo, hostelería y restauración. Los libros tienen un sistema modular que les permite ser utilizados de dos maneras: de forma lineal, para las personas que deseen tratar todos los aspectos relativos al mundo del turismo y la hostelería o bien, de forma modular. Esta variante está pensada para las personas interesadas en un único sector, por ejemplo, turismo, hostelería o restauración. El libro permite acudir directamente a la unidad específica que se encuentra en cada bloque (diferenciada por un color que la identifica). Las presentaciones están altamente contextualizadas y son muy visuales. Se ofrecen multitud de actividades comunicativas para trabajar las destrezas de manera integrada y las tareas son prácticas y colaborativas. Otro punto fuerte es que los temas presentan tanto contextos españoles como Latinoamericanos.



PUERTAS, ERNESTO Y  
TUDELA, NITZIA  
DALE AL DELE ESCOLAR A2-B1

---

#### EnClave-ELE

*Dale al DELE escolar* A2-B1 prepara al alumnado para la obtención del nivel A2-B1 del DELE escolar y puede ser utilizado tanto en clase como de forma autónoma. En el libro hay 78 tareas y 5 modelos de exámenes, pero no solamente eso, sino que incorpora instrucciones y estrategias para realizar las diferentes pruebas y tareas. En otras palabras, ayuda a los estudiantes a saber lo que tienen que hacer en todo momento: cómo organizarse el tiempo, cómo y dónde escribir sus respuestas, cómo deben leer, escuchar y escribir y qué información deben buscar o proporcionar en cada tarea. Sus autores son profesores de plantilla del Instituto Cervantes y formadores de los examinadores DELE.





HERRERO, CRISTINA;  
HORVÁTH FALLER, EIJA;  
MENA OCTAVIO, MANUELA Y  
PISONERO BLANCO, MARIA  
MISIÓN Ñ

---

#### EnClave-ELE

*Misión ñ* es un manual concebido para niños y niñas de hasta seis años que se inician en el estudio del español como lengua extranjera a través de las aventuras de Ñ, un niño robot. La familia de este pequeño y entrañable extraterrestre lo envía a la Tierra para conocerla. Ñ aterriza en el jardín de una niña española, Mila, quien junto con sus amigos y familia le enseñarán la lengua y las diferentes culturas del español. Cada unidad empieza con una ilustración que narra las aventuras del pequeño robot con sus nuevos amigos terrícolas para contextualizar el contenido. Como cabe esperar dado su público objetivo hay tareas coloreables y dibujables, se trabaja la gramática en movimiento y con actividades AI-CLE para trabajar contenidos transversales, hay canciones populares adaptadas y actividades y juegos musicales con movimiento. Cada unidad incluye un proyecto, un juego o dinámica de repaso y un Diario de a bordo a modo de portfolio de autoevaluación para reflexionar sobre el contenido aprendido.



AGENCIA ELE

---

#### SGEL

Esta nueva edición revisada y actualizada de *AGENCIA ELE* propone un aprendizaje centrado en la acción, para que el estudiante se forme como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, tal y como el Marco común europeo de referencia y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* describen. Las unidades están divididas en tres apartados: observa, practica y amplía. En observa se produce la activación, preparación y sensibilización de los nuevos contenidos. También se hace una presentación del vocabulario nuevo y se incluye un cómic en el que encontramos muestras ilustrativas de los contenidos en un entorno verosímil. El apartado de practica se compone de actividades para facilitar la comprensión de los textos y los recursos lingüísticos empleados. La sección la cierra una tarea secuenciada en fases. Por último, nos encontramos con amplía para dar la oportunidad de aumentar el conocimiento sobre los contenidos y conocimientos de la unidad a través de un trabajo orientado al saber sociocultural. Este manual que incluye también vídeos ha sido realizado por profesores de amplia experiencia en Institutos Cervantes, EE.OO.II., universidades y centros de idiomas.



BOROBIO CARRERA, VIRGILIO Y  
PALENCIA DEL BURGO, RAMÓN  
**ELE ACTUAL**

SM

*ELE ACTUAL* es un método para adolescentes y adultos que comprende desde el nivel A1 al B2, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* y al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Asimismo, se añade material adicional con más propuestas didácticas, de consolidación y de ampliación que pueden hacerse de forma individual y que incluyen actividades de práctica oral controlada. Contiene CD audio en los niveles A1 y A2 con audiciones con las variedades de los distintos países de habla hispana, además de un glosario de vocabulario productivo por lecciones y traducido a varios idiomas, ejercicios de pronunciación y canciones. *ELE ACTUAL* también tiene su espacio en la plataforma digital como recurso para los profesores que utilizan pizarras digitales y la App para tablets. La estructura del curso son tres bloques de cuatro o cinco unidades con una de repaso después de cada bloque. Todo ello se completa con un resumen gramatical.



ARAGONÉS FERNÁNDEZ, LUIS Y  
PALENCIA DEL BURGO, RAMÓN  
**GRAMÁTICAS DE USO**

SM

La colección *Gramáticas de uso* ofrece un recorrido completo por las cuestiones esenciales de la gramática de los niveles A, B y C del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Cada uno de los libros cuenta con más de 100 unidades que abordan temáticas muy concretas. El estudiante puede aprender la gramática de manera autónoma. Por su parte, el profesor puede ofrecer a los estudiantes la posibilidad de que practiquen y sistematicen los contenidos aprendidos en clase a través de las actividades de este libro. El profesor o el estudiante pueden tratar cada unidad de forma independiente sin necesidad de seguir la gramática de principio a fin. Sus características principales son sus dobles páginas para enfrentar la teoría con sus ejercicios correspondientes acompañadas de cuadros para resaltar los puntos gramaticales más importantes. Además, hay remisiones a otras unidades para aclarar o completar conceptos. Por supuesto, no podían faltar numerosos ejemplos de uso e ilustraciones para facilitar la comprensión de las explicaciones. Son más de 400 ejercicios, con modelo de respuesta y soluciones para ayudar al estudiante a desarrollar su autonomía. Por último cabe destacar que en cada unidad hay autoevaluaciones y un glosario léxico de los ejercicios traducido a varias lenguas.



## BIBLIOTECA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

### SM

La *biblioteca de innovación educativa* es una colección para profesorado que recoge las aportaciones más significativas e innovadoras en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de ayudar a construir, desde la investigación la reflexión rigurosas, la escuela del futuro.



### GUADALINGO [VIDEOJUEGO].

---

Edinumen, 2016.

La psicología menciona desde hace tiempo que las emociones son un elemento íntimamente relacionado con el aprendizaje, pero en los últimos tiempos la neurociencia aplicada a la educación (Mora, 2013) lo está confirmando con datos científicos. Estudios como el publicado por la revista *Neuron* en 2014<sup>1</sup> –del que se hizo eco también el diario *ABC*<sup>2</sup>– son una prueba de que emociones como la curiosidad pueden favorecer a su vez la motivación intrínseca, posibilitando que la atención, por ejemplo, se active de manera más efectiva. Estos datos nos dan motivos para defender que es necesario enfocar definitivamente nuestras clases hacia una experiencia de aprendizaje más emocional, donde el cerebro se relacione con las emociones, permitiendo escenarios teóricos «más complejos y dinámicos», tal y como concluye Rodríguez Lifante (2014).

El valor principal de emociones como la curiosidad o la ansiedad a la hora de afrontar el aprendizaje de cualquier materia es la motivación, ya sea positiva o negativa. Su activación, extrínseca o intrínseca, provocará una reacción que facilitará o no el aprendizaje. Puesto que la combinación de las distintas motivaciones y sus correspondientes formas de ponerlas en juego pueden llevarnos al éxito o al fracaso de nuestra tarea, a partir de los elementos disponibles para su desarrollo, es importante analizar qué caracteriza a esos elementos y poder sacarles el mayor partido posible al introducirlos en el aprendizaje

de segundas lenguas y, más en concreto, del español como lengua extranjera.

Cada vez se ponen más en valor herramientas que permiten personalizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, como los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), donde es posible ofrecer una comunidad con otros estudiantes; un entorno virtual que nos transporta, por ejemplo, a una simulación en inmersión lingüística; y una narrativa que cohesione todos esos elementos y permita mantener la motivación durante todo el proceso de aprendizaje. Experiencias como *Second Life*, que tuvo mucha repercusión en su momento como entorno de entretenimiento general, ha demostrado cierto éxito asociado a objetivos más específicos como es el aprendizaje de idiomas (Canto, 2011). Este hecho nos puede hacer pensar que, con ayuda de una motivación específica, el usuario considera relevante su permanencia en dicho entorno social virtual, donde encuentra un contexto amigable en el que la parte negativa que suele aparecer al aprender en un ámbito real –pongamos por caso la angustia provocada por el miedo al error– se suaviza y reduce.

Por otra parte, durante los últimos años se deben destacar también nuevas plataformas o entornos educativos como Edmodo o Socrative, herramientas basadas en *Learning Management System* (LMS) con las que podemos seguir más de cerca el progreso y las necesidades de los estudiantes, accediendo al aprendizaje que se hace fuera del aula y pudiendo, en definitiva, proponer, compartir, dialogar y evaluar a lo largo de todo el proceso. Por lo tanto, estas plataformas nos permiten obtener mayor *feedback*, necesario para ese trabajo personalizado que pretende el docente. Si bien ha sido un gran paso y puede ser efectivo en contextos muy concretos, quizá se ha convertido en una forma de cargar con más trabajo a profesores y estudiantes.

Una posible razón de esa carga puede ser que, más allá de la innovación tecnológica que diluía la línea entre la clase y el mundo real, seguimos

---

1. Gruber M. J., Gelman B. D. & Ranganath C. (2014). States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit: *Neuron*. En <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2014.08.060>

2. «La curiosidad pone al cerebro en modo aprendizaje» (*ABC*, 02.10.2014). En [www.abc.es/ciencia/20141002/abci-curiosidad-cerebro-aprendizaje-201410021755.html](http://www.abc.es/ciencia/20141002/abci-curiosidad-cerebro-aprendizaje-201410021755.html)

---

trabajando en más de una ocasión con el mismo tipo de tareas que en la clase física tradicional, por lo que volvió a las aulas la falta de atención y, una vez superada la novedad del primer momento, todo empezó a fallar de nuevo. Quizá cierto desconocimiento generalizado sobre el proceso de gamificación presente en esas herramientas basadas en LMS y su aplicación en el aprendizaje de lenguas provocó ese fallo. En cualquier caso, era necesario profundizar en las formas de motivación que pueden reducir al máximo los problemas que estas aplicaciones no han conseguido solventar del todo.

Es en la combinación de estos dos aspectos que he comentado aquí, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), donde juega un papel importante Guadalingo, la aplicación creada por la editorial Edinumen para aportar al aprendizaje un buen elemento motivador a través de la gamificación. Guadalingo ofrece un entorno virtual en inmersión lingüística, una ciudad que comparte su nombre con la aplicación, donde, por medio del avatar que cada jugador adaptará a sus preferencias, se adquirirán unos conocimientos que, de manera genérica según las distintas misiones establecidas por los creadores de la aplicación o de manera personalizada por parte del profesor, nos servirán para aprender la lengua meta. Para ello, contamos con distintos espacios en el videojuego que coinciden con lugares presentes en una ciudad cualquiera, como son un hospital, un restaurante, una academia de idiomas, un supermercado o un aeropuerto, por citar algunos.

Guadalingo es un videojuego para estudiantes de español que se puede descargar para jugar tanto en un móvil, una tableta o un ordenador PC o Mac. Tan solo necesitaremos una licencia que podremos adquirir solicitándola a la editorial Edinumen, como profesores, estudiantes o centro de estudios. Lo ideal será que el estudiante esté integrado en un grupo o clase al que le dará acceso el profesor, pues así podrá contar con todas las ventajas de la plataforma *ELÉtica* de Edinumen. Aquí se podrá desarrollar la evaluación y ampliar una experiencia de aprendizaje personalizada con los recursos que sean

necesarios. Entre esos recursos el profesor tiene la posibilidad de añadir actividades ya creadas, foros, wikis, enlaces a páginas donde desarrollar otros ejercicios pertinentes, ... y cuya finalidad para el aprendizaje mencionaré más adelante.

Una vez dentro de Guadalingo, el estudiante irá jugando misiones que le harán avanzar y, al mismo tiempo, aprendiendo los contenidos que se corresponden en cada nivel con los descritos por el *Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas*. El estudiante tendrá acceso a estos contenidos en su *Diario de misiones*, un diario de aprendizaje a través del que desarrollar y ser consciente de su evolución con actividades, un diccionario o los distintos contenidos funcionales o gramaticales, por ejemplo.

Con Guadalingo, podemos llevar la clase al exterior, como lo haríamos en cualquier otra plataforma de aprendizaje LMS. ¿La diferencia? A nadie se le escapa que la motivación, igual que viene, se va. Hay que alimentarla de manera constante. Por eso, entre los recursos motivadores con los que contamos se encuentra la confianza, la seguridad que debemos ofrecer en el proceso gamificado de aprendizaje, y esto queda reforzado por varios elementos dentro de Guadalingo. Aquí me voy a centrar solo en uno de ellos, pero fundamental al enfocar nuestro trabajo con este videojuego: el avatar.

## EL AVATAR COMO ELEMENTO MOTIVADOR

Pringle (2005) describe la presentación personal (*self-presentation*) como una conducta social que busca controlar la percepción de la imagen de uno mismo. Su importancia viene por la necesidad que tenemos de dicha presentación para el éxito en las interacciones sociales que realizamos, lejos de ser actos de vanidad, superficialidad o inseguridad (Leary, 1995). La gestión de la impresión (como también es conocida la *self-presentation*) es importante en entornos en línea y, aunque esto ya lo mencionan Leary y Kowalski (1990), solo tenemos que prestar atención a aplicaciones como Facebook, que dedican parte de sus plataformas a la gestión y proyección de la imagen personal que creemos tener o deseamos.

---

mos. Si, además, se tiene en cuenta que la interacción en línea suele permitir tomar un tiempo para pensar cómo se interactúa, incluso editarlo y borrarlo, esta puede ser considerada (Walther, 2007) una estrategia más para la gestión de la impresión que se busca ofrecer. Así, será más fácil presentar nuestro mejor *yo posible* de manera virtual que en la vida real.

Por ello, el avatar en gamificación simula perfectamente esa presentación personal de la que hablamos y como veremos a continuación será uno de los hilos que conecte al estudiante con la motivación. Se trata de la representación visual pretendida por el jugador ante el resto de actantes en juegos como Guadalingo, donde el avatar es una herramienta con la que poder reforzar la propia identidad a través de nuestro *yo ideal*, del que habla Dörnyei (2008) en su *L2 Motivational Self System* y que mencionan Foncubierta y Rodríguez (2014) en relación con la gamificación aplicada a la enseñanza del español. Basándose en este sistema de motivación, lo que más nos debe interesar es la conexión entre el yo y la acción a través de las distintas representaciones del *yo posible*: lo que yo podría llegar a ser, lo que me gustaría llegar a ser y lo que tengo miedo de llegar a ser –en lo que no quiero convertirme–. Estos tres elementos son mencionados por Dörnyei y es hacia donde puede enfocarse la experiencia de aprendizaje de la L2.

Corresponde entonces preguntarse de qué manera se puede hacer esto. Pues bien, la importancia del avatar en experiencias gamificadas de aprendizaje como Guadalingo está en poder reflejar en él la combinación de lo que *deseamos ser* (Markus y Nurius, 1986), de lo que socialmente se espera de nosotros y de la experiencia que tenemos con respecto al proceso de aprendizaje. Una de las primeras tareas que el estudiante podrá hacer al entrar en Guadalingo es personalizar su avatar, modificando aquello que desee para generar un personaje con el que, de entrada, no tiene por qué identificarse en la realidad. Es algo que suele depender de la autoestima, que según el estudio realizado por Pringle (2015) puede predecir las características del yo retratado en el avatar, pues aquella influye en la percepción

que tenemos sobre nosotros mismos. Al plasmar nuestro *yo posible* crearemos una discrepancia con nuestro *yo real* y eso nos llevará a provocar una fuerte motivación por la que aceptamos una reducción del confort personal para acercar la distancia entre ambas representaciones del yo, fundamental para avanzar en el aprendizaje, tal y como formula Dörnyei (2008). En la práctica, el hecho de no estar identificados directamente con el personaje que les representa en el juego puede ayudar, por ejemplo, a que determinados estudiantes relativicen los aspectos negativos al enfrentarse al error, pues no se sienten directamente vinculados con un avatar que representa lo que quieren ser, no lo que ya son.

En definitiva, se trata de ocuparse del lado más emocional del aprendizaje, de crear la imagen que el estudiante quiere ser en cada momento, y este avatar se le asemejará más o menos, en función de si quiere reflejar cómo se ve o cómo se quiere ver. Citando a Erdocia (2015), se puede decir que «la imaginación es un proceso de expansión de uno mismo y del mundo que nos rodea que trasciende nuestro tiempo y espacio». Por eso, al utilizar Guadalingo en clase, tendremos que dedicarle un tiempo a que creen el avatar con el que más cómodos se sientan. Esto mismo puede hacer también que el estudiante lo modifique al avanzar en su aprendizaje, acercándose a la idea que tiene sobre sí mismo o, incluso, atendiendo a sus distintos estados de ánimo causados por cuestiones relacionadas con el propio juego o por causas externas a este. La reducción en la discrepancia entre el *yo real* y el *yo posible* que ya he comentado se podrá representar a través de los nuevos accesorios y características que se irán desbloqueando en la barra de personalización del avatar, donde encontramos la *Tienda de Ropa* o el *Salón de Belleza* de Guadalingo según avance el juego, ayudados por las monedas que se acumulan.

Es evidente que se deben tener en cuenta las características personales de cada estudiante –también las que pueden variar por influencia externa, como comentaba en el párrafo anterior– y el contexto en el que aprende, ya que estos van a determinar, probablemente de manera incons-

---

ciente, el grado de motivación intrínseca con la que un jugador contará al enfrentarse al juego y su implicación en él. Sin embargo, y volviendo al estudio de Pringle, podemos destacar que el estudiante se sentirá más vinculado con el juego en proporción directa al tiempo dedicado a la caracterización de su avatar, lo cual aumenta lo que la psicología llama *estado de flujo* (Csikszentmihalyi) –en nuestro caso, nuestra capacidad atencional en el juego–. Por tanto, la utilización del avatar en Guadalingo para identificarse de manera más o menos lejana a la realidad se convierte en un verdadero elemento motivador en el que a través de las propias emociones de los estudiantes y su forma de expresarlas ya estarán practicando la lengua que buscan aprender.

Además, la experiencia vivida en el tiempo y el espacio que ofrece Guadalingo por medio del avatar supone un elemento motivador importantísimo dentro de un entorno de inmersión en el que el estudiante, una vez asumida esa imagen virtual como propia, puede tener cierto control sobre el juego en determinados momentos y espacios que va a experimentar. La sensación de control, aunque no sea total, es otro elemento activador de la motivación y el valor experiencial de lo vivido durante el transcurso del juego a través del avatar puede ser una forma muy significativa de aprender.

### EL ROL DEL DOCENTE

Un último aspecto que no podemos dejar de mencionar aquí es el papel del profesor ante un juego como Guadalingo, dado que será quien dirija los objetivos para cada grupo o estudiante, controlando la experiencia de juego que vivirá el alumnado dentro de este entorno virtual. Esa labor se puede apoyar en el concepto del “yo que debo ser” –el *ought self*– de la teoría expuesta por Dörnyei, es decir, el estudiante no solo prestará importancia a su *yo ideal*, que tiene una parte inconsciente en su construcción como se ha mencionado más arriba, sino que de acuerdo a las tareas que el docente podrá ir activando para los objetivos buscados tendrá que responder a una evolución obliga-

da, que se espera de él, y que actúa mezclándose con el *yo ideal* que persigue.

Así, la construcción de ese *yo ideal* no es solo una cuestión individual, sino que se ve influida por terceras personas, por la interacción social mencionada por Leary (1990). Esto también se puede gestionar a través de Guadalingo mediante la interfaz disponible para el profesor y en la que podrá evaluar las actividades, así como proponer otras de apoyo. Es una parte que como docentes tendremos que saber hilar para atender los tres aspectos fundamentales que se recogen en el *L2 Motivational Self System* de Dörnyei, aquí referido ya, para la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas y, más concretamente, del español como lengua extranjera o segunda lengua. Como facilitadores del aprendizaje, los docentes deberán subrayar el proceso de evaluación que debe envolver el juego para que los alumnos sean conscientes de ello. Cabe plantearse aquí dos formas de llevar a cabo esta tarea.

Por un lado, a través del *Libro de calificaciones*, el profesorado cuenta con la posibilidad de evaluar la participación de los estudiantes. Uno de los elementos fundamentales en el éxito de Guadalingo es poder avanzar en el aprendizaje propio gracias a las herramientas que nos brinda este juego, en cierto modo, de manera inconsciente: una vez resueltas las misiones, el jugador/estudiante será consciente de su evolución traducida en monedas, mejora en su entorno virtual, ascenso en el nivel de conocimientos, etc. Pero también recibirá las calificaciones directas del docente a través de ese *Libro*, lo cual permite relacionar fácilmente el juego con la clase y su evaluación más formal cuando el centro académico al que estemos vinculados o el propio estudiante así lo exija.

Por otro lado, los espacios de interacción de los que disponen los estudiantes en Guadalingo –el *lounge* y la plaza– refuerzan dentro del juego ese *ought self* mencionado aquí antes pero gracias a la interacción entre iguales, entre compañeros. En estos espacios los estudiantes deberán actuar tal y como se espera al haber ido avanzando en la construcción del aprendizaje mediante las distintas misiones, por comparación con el res-



---

to de compañeros a los que el estudiante estará conectado gracias al papel del docente. Son sin duda espacios informales, pero en los que el estudiante acepta de manera inconsciente –tal y como expresa la mencionada teoría de la *self-presentation* en cualquier situación comunicativa– qué elementos debería ser capaz de mostrar ante los demás para poder comunicarse con éxito.

Una vez lograda esa evolución deseada, el avatar no puede quedar en el olvido, sino que deberíamos animar a los estudiantes a que desarrollen su aspecto igual que ellos lo han hecho en cuestión de aprendizaje. El porqué es claro, pues el objetivo de nuestro avatar es gestionar la distancia entre el yo que creo ser y el que me gustaría llegar a ser –sin olvidar la influencia del *ought self*–. Para ello, los espacios de interacción entre estudiantes son el lugar idóneo, pues es donde el aspecto más informal del aprendizaje dará pie a que jueguen a relacionar su nueva destreza en la lengua meta con una apariencia frente al resto de participantes que, como ellos, han pasado por la misma experiencia y con quienes incluso han colaborado para adquirir dicha destreza.

En conclusión, se puede decir que el uso de *Guadalingo* para activar la emoción reside, probablemente, en la posibilidad de crear un *yo ideal* o *posible* con el que practicar o entrenar aquello en lo que el error puede hacernos fracasar en la vida real, aprendiendo de ello y avanzando hacia nuestros objetivos, representados en ese *yo ideal*. El estudiante se va a sentir seguro de enfrentarse más tarde a una situación similar a las que va a encontrar en el juego, ya que habrá podido ensayarla previamente con *Guadalingo* y será consciente de que ha avanzado hacia su *yo posible* cuanto mejor reflejado se sienta en su avatar al final del proceso. Una tarea donde la habilidad del profesor regulando y evaluando las experiencias de juego será fundamental, para lo que es recomendable apoyarse tanto en los espacios informales de intercambio entre compañeros disponibles en el juego, como en las calificaciones directas de docente a alumno que refuerzan la evolución reflejada en los elementos destinados a ello dentro de esta herramienta de ayuda al aprendizaje que es *Guadalingo*.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- CANTO, SILVIA (2011): «*Second Life*, una herramienta para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de lengua» en *Actas del IV CIEFE*. En línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/04/cvc\\_ciefe\\_04\\_0010.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_0010.pdf)
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHÁLY (1975): *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ERDOCIA, IKER (2015): *Repensar la motivación en el aprendizaje desde la imaginación*. INED21. En línea: <https://ined21.com/repensar-la-motivacion-en-el-aprendizaje-desde-la-imaginacion>
- FONCUBIERTA, JOSÉ MANUEL & RODRÍGUEZ, CHEMA (2014): *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. En línea: [https://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)
- DÖRNYEI, ZOLTAN (2008): *New ways of motivating foreign language learners: Generating vision*. En línea: [www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2008-dornyei-links.pdf](http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2008-dornyei-links.pdf)
- LEARY, MARK RICHARD (1995): *Self-presentation: Impression Management and Interpersonal Behavior*. Madison, WI, US: Brown & Benchmark Publishers.
- LEARY, M. R. & KOWALSKI, ROBIN M. (1990): «Impression management: A literature review and two-component model». *Psychological bulletin*, 107(1): 34.
- MARKUS, HAZEL ROSE & NURIUS, PAULA (1986): «Possible selves». *American Psychologist*, 41: 954-969.
- MORA TERUEL, FRANCISCO (2013): *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- PRINGLE, HOLLY MAXWELL (2015): «Conjuring the Ideal Self: an Investigation of Self-Presentation in Video Game Avatars». *Press Start*, 2(1): 1-20.
- RODRÍGUEZ LIFANTE, ALBERTO (2014): «Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos» en *Actas XXV Congreso Internacional de ASELE*. En línea: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0813.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0813.pdf)

---

WALTHER, JOSEPH B. (2007). «Selective self-presentation in computer-mediated communication: Hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition». *Computers in Human Behavior*, 23(5): 2538-2557.

MARIO EUGERCIOS HERNÁNDEZ  
CEE Idiomas Madrid (España)  
palabrasenele@gmail.com

---

HERRERA, FRANCISCO (ED.)  
*LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DE ESPAÑOL. INNOVACIÓN Y RETO*

---

Barcelona, Difusión, 2015.

¿Qué busca un profesor de idiomas cuando quiere mejorar su labor docente? ¿A qué preguntas y problemas fundamentales se enfrenta dentro y fuera del aula? ¿Somos capaces de dar una respuesta integral a sus inquietudes? Se supone que al menos una de estas preguntas se hace todo formador de profesores que se embarca en la tarea de crear un curso monográfico o general, o que inicia el proceso conducente a publicar obras de formación de profesores de idiomas. Así es cómo, en el 30 aniversario de International House como centro pionero en este ámbito, se han propuesto crear una obra colaborativa con reconocidas figuras de la enseñanza y la formación en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE).

Se presenta ante los lectores de este *boletín* una obra integradora de las últimas tendencias en enseñanza de ELE con una visión holística del aprendiz y del aprendizaje, basada en los pilares de la reflexión y la interacción en el aula, tal y como indica el editor, Francisco Herrera, en su introducción. La sucesión de capítulos parece conducirnos desde los aspectos más generales de la enseñanza hasta los aspectos más concretos del aula: se tratan asuntos como la gramática, la planificación, la gestión del aula o las tecnologías, pero siempre con un poso de innovación, como especifica el subtítulo. También podemos acceder a contenidos poco vistos en obras de este estilo, como las instrucciones de las tareas, la auto-observación del discurso didáctico o el diseño de materiales. No obstante, veremos cómo la organización interna de la obra no obedece tanto a esta simplificación, sino más a un orden alegórico.

Podríamos dividir, en una metáfora proveniente del ámbito de la mecánica, los temas tratados en el libro en tres categorías: 1) la caja; 2) las herramientas; 3) los fijadores (tornillos y cla-

---

vos). La primera categoría, la caja, es el envoltorio de la didáctica, y ahí es donde marca el inicio Fernando Trujillo, que nos sitúa en el paradigma experiencial del aprendizaje comunicativo, del mismo modo que Encina Alonso nos da un repaso por las teorías de aprendizaje más importantes y, finalmente, se cierra la obra con Jane Arnold y la dimensión afectiva de la enseñanza. Efectivamente, estos capítulos abren y cierran esta obra, lo que le da aún más ese carácter de continente de todo lo demás.

Trujillo (Universidad de Granada), en el capítulo *De la provisión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI*, pone el en punto de mira lo que nos depara el futuro de la industria de la enseñanza de idiomas: la provisión de servicios. Esto se enfrenta directamente con lo que puede ofrecer el profesor y no un sistema automatizado: la creación de experiencias memorables. Esto entronca con lo que nos detalla Alonso (Universidad de Múnich) en el capítulo *Educar a aprender*, relacionado con las teorías de aprendizaje más actuales, sobre las que se ofrece al final del artículo posibles ampliaciones bibliográficas. Se presenta un repaso por todos los factores que influyen en el aprendizaje, que no es más que “enganchar” ese nuevo conocimiento a su conocimiento previo» (p. 34). Para Arnold (Universidad de Sevilla), tal como lo refleja en “Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE”, este “enganche” se realiza de manera afectiva (o “memorable”), para lo cual debemos reducir el estrés y otras emociones negativas con el fin de facilitar «la curiosidad, la atención, la memoria y el aprendizaje» (p. 149).

Dentro de esta “caja”, encontramos las herramientas, es decir, todo aquello que nos otorga a los profesores la capacidad profesional para actuar de una manera directa o indirecta sobre el aprendizaje de los estudiantes. Todos los autores de los artículos que siguen son docentes en el International House de diferentes ciudades. Así, Ortiz y Alonso ponen el foco en el profesor reflexivo, que enseña y aprende a partes iguales; Berta Sarralde nos ofrece un meditado decálogo de una buena tarea comunicativa; Juan de Dios

López nos da las claves y los retos para sacarle partido al aprendizaje cooperativo en la enseñanza de idiomas; y Francisco Herrera expresa los razonamientos conectivistas para terminar con la polarización de la opinión sobre el papel de la tecnología en el aula.

Con Ortiz y Alonso (International House Barcelona), que escriben *Las competencias del aprendiente y el profesor*, buceamos en las bases de las competencias del profesor de idiomas (el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender), es decir, las mismas que las que transmitimos a nuestros estudiantes. Ortiz y Alonso nos presentan, además, problemas y posibles soluciones vinculadas a estas competencias. En este nivel que camina entre la abstracción y la concreción encontramos las teorías sobre el diseño de actividades de Sarralde (International House Madrid), que en su capítulo *De la actividad a la tarea y de la tarea al aprendizaje* sigue el enfoque orientado a la acción: «la mayor profundidad de aprendizaje se adquiere aplicando la experiencia directa» (p. 67), para lo cual nos muestra cómo diseñar una “buena tarea”.

Por su parte, López (Clic International House Sevilla), en *El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de idiomas: historia de una atracción*, nos relata «el romance entre enseñanza de idiomas y aprendizaje cooperativo» (p. 103) para hacer de este último una herramienta eficaz para fijar los tornillos en la siguiente fase. Con este fin, enumera elementos teóricos clave y sus aplicaciones en el aula de español, como la reducción de la ansiedad, el input más comprensible y el aumento de la interacción, la motivación y la autoestima, aspectos que entroncan perfectamente con “la caja de herramientas” emotiva de la que extraemos estas herramientas. También nos aporta herramientas, esta vez tecnológicas, Herrera (Clic International House Cádiz), quien nos trae en su capítulo *El papel de la tecnología en el aula: sobre la interacción y la acción digital* concreciones de elementos mencionados por Trujillo en el primer artículo, como la separación de la tecnología entre el elemento físico y el espacio digital o los criterios para «el uso de redes socia-

---

les digitales como entornos de aprendizaje de segundas lenguas» (p. 140).

Finalmente, en esa caja de herramientas, también hallamos fijadores, que son los tornillos y los clavos con los que vamos a enseñar (“enganchar”) gracias a nuestras nuevas herramientas. Estos fijadores vienen de la mano de Marta González y María Cabot (gramática cognitiva), Sonia Eusebio (actividades comunicativas de la lengua), Antonio Orta (la planificación erasmiana), Agustín Garmendia y Neus Sans (el diseño de materiales más innovador), María Vicenta González (desarrollo profesional interno) y Daniel Cassany (consejos para el éxito de las instrucciones).

Bajamos al aula de la mano de González y Cabot (International House Barcelona), que presentan en *No gramatices! Por qué hay que analizar la lengua en el aula de español* el esqueleto significativo de la lengua, la gramática, de la que es muy importante desvincular la idea de que es aburrida en alumnos y en profesores. Para combatir esta idea, aconsejan un análisis y reflexión individual y conjunta de la lengua en uso con el fin de promover la autonomía analítica del estudiante. Con Eusebio (International House Madrid) analizamos en *Destrezas o actividades comunicativas de la lengua: manual de instrucciones* cómo conectar las teorías de aprendizaje vistas con el análisis gramatical y las actividades comunicativas de la lengua en tareas comunicativas. Orta (Clic International House Cádiz) aporta en su capítulo *El arte de planificar y planificar con arte* una muy buena descripción de lo que significa planificar clases (en abstracto): el profesor novel lo tiene como un arte y una necesidad; mientras que el profesor experimentado se encuentra acomodado. Orta propone una vuelta al origen de la planificación, y que el profesor experto no deje de verlo como un arte.

Siguiendo con los fijadores, Agustín Garmendia y Neus Sans (Editorial Difusión), expertos en diseño de materiales, nos tranquilizan en *Diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE: 10 preguntas imprescindibles*, haciéndonos ver que los profesores de ELE no tienen por qué saber crear materiales desde cero, pero sí les

ayuda conocer técnicas para adaptar materiales y asegurarse de que con la adaptación van a innovar, para lo cual nos ofrecen 10 preguntas concretas que nos podemos hacer en el proceso de diseño de actividades. Sin embargo, «una cuestión que preocupa mucho a los profesores, especialmente a los noveles, es la adecuación de su discurso al nivel del grupo» (p. 121) y María Vicenta González (Universitat de Barcelona), en un artículo titulado *El discurso didáctico en el aula de ELE: ¿Sabemos cómo hablamos cuando hablamos en clase?* sobre el discurso del profesor y cómo podemos analizarlo científicamente, González nos trae algunas claves para ello. Por último, Cassany (Universitat Pompeu Fabra) nos presenta en *Instrucciones para ELE* todo un catálogo de posibilidades para el metalenguaje instructivo en el aula, un asunto pocas veces tratado y, aunque no lo acompaña de estudios avalados, sí avisa de que se trata de sus experiencias, de modo que los profesores podamos reflexionar y adaptarlas a nuestras circunstancias profesionales.

El lector experimentado habrá podido comprobar la calidad y el reconocimiento que los autores de los distintos capítulos tienen en el ámbito de la enseñanza de español, y esa experiencia y reconocimiento se percibe en todos los artículos. El reto de esta obra es conjugar la multiplicidad de autores que da la gran variedad de puntos de vista que se obtienen, aunque se corre el riesgo de que se repitan asuntos o de que algunos sean contradictorios. No obstante, nos quedamos con que cada autor lleva su experiencia a esta compilación, y eso queda patente en todos ellos: lo que vale para unos no vale para todos, pero siempre las experiencias nos hacen reflexionar, objetivo último de esta obra.

Otro de los aspectos positivos que tiene *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* es su accesibilidad. Está escrito en un lenguaje claro y directo, donde los capítulos son breves y “van al grano” en todos los casos. Eso hace que sirva tanto para profesores sin experiencia como para los que tienen mucha, ya que introduce, pero también profundiza y sistematiza algunos de los aspectos que más preocupan a los profesores de idiomas. Se nota, además, que

---

está dirigido a profesores, pues en todo momento tiene en cuenta la perspectiva del docente: sus habilidades, sus conocimientos y sus sentimientos. Esto no hace que se pierda la profesionalidad, pues las referencias que maneja son muy actuales, fundamentales para cada tema y no se excede en el número de ellas.

No es baladí afirmar que no se trata de una obra cerrada y conclusiva, puesto que tiene carencias que no se le esperaban a una obra subtitulada *Innovación y reto*, ya que, ¿qué mayor reto hay para el profesor contemporáneo que el de la enseñanza de la pronunciación o el de la adaptación de su currículo a la evaluación de sus estudiantes? La primera vez que se menciona la fonética es en el artículo de Sonia Eusebio (capítulo 6) sobre las actividades comunicativas de la lengua y en ningún momento se alude a la pronunciación como asunto central. Por otro lado, solo Juan de Dios López incluye indicaciones sobre cómo evaluar (un reto de futuro, puntualiza) los aspectos de aprendizaje cooperativo en el aula.

En conclusión, al lector de *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* le recomendamos que no deje pasar la oportunidad de nutrirse profesionalmente de todas las experiencias que se plasman en esta obra, ya que son enriquecedoras y muy aptas para todo tipo de docentes. En estas páginas encontramos no solo consejos prácticos, sino maneras de ver y tratar la enseñanza de las lenguas extranjeras realmente innovadoras y con vista hacia el futuro. No obstante, no puede esperar encontrar una “obra definitiva” que contenga todo lo que un profesor debe conocer o superar, ya que queda mucho por hacer e investigar. Este sería un punto de partida muy recomendable para encontrar el propio camino hacia nuevos retos que nos formen de manera multidisciplinar.

AARÓN PÉREZ  
Inlingua Barcelona  
[arpebe44@gmail.com](mailto:arpebe44@gmail.com)

---

FRANCISCO HERRERA (ED.)  
ENSEÑAR ESPAÑOL A NIÑOS  
Y ADOLESCENTES.  
ENFOQUES Y TENDENCIAS

---

Barcelona, Difusión, 2016.

¿Qué es lo que diferencia una clase de ELE de una clase de ELE *para niños o adolescentes*? ¿Por qué el hecho de que el alumnado se encuentre en una etapa vital diferente merece un libro de catorce capítulos? ¿Acaso el ELE no es ELE para todos por igual?

Si todavía queda algún docente que se plantee estas cuestiones, la lectura de esta obra es indispensable. Si, por el contrario, ya se es consciente de las disparidades que puede suponer enseñar *lo mismo* a un aprendiente de 9, de 16 o de 30 años, también.

Los profesores que cuenten con la experiencia de impartir español como lengua extranjera a estudiantes en la etapa infantil, juvenil y adulta (entre los que me encuentro), probablemente responderían con sencillez que la diferencia está en la motivación. Así como un adulto escoge voluntariamente sentarse ante nosotros para aprender una lengua extranjera por diversas razones (trabajo, estudios o, simplemente, curiosidad), rara vez nos encontraremos delante de un niño o adolescente que no lo esté por razones como: «es lo que hay», «me castigan si no lo hago» o «me recompensan si lo hago».

Tampoco podemos olvidar que un profesor de niños o adolescentes, frente a uno de adultos, no *solo* imparte una asignatura. Enseña, voluntaria o involuntariamente, siempre algo más. Incluso podríamos cambiar el término *enseñar* por el de *educar*, ya que transmitir valores al mismo tiempo que conocimientos es algo que casi siempre, ineludiblemente, va de la mano cuando un profesor está ante un grupo infantil o juvenil. A lo largo de la obra se ahonda en la cuestión de cómo el proceso enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera es un vehículo extraordinario para transmitir ese *algo más* que hace falta en épocas vitales tan trascendentales como la niñez o la adolescencia. Conscientes ya

---

de estos dos factores (motivar y educar), el reto se antoja mayúsculo.

Lamentablemente, no existe la fórmula secreta que nos convierta en profesores de Primaria o Secundaria + educadores + profesores de ELE ideales, pero este libro nos brinda en forma de capítulos breves y amenos una generosa lista de ingredientes para que, mezclados con sabiduría, demos con ese cóctel que reúna determinadas cualidades para ser un profe de ELE para niños o adolescentes (casi) perfecto.

A lo largo de las primeras páginas, se plantean cuestiones organizativas de gran valor como la gestión y la planificación, pero, un momento... ¿es posible que *planificar y niños* puedan convivir en una misma oración sin que el lector desconfie? A título personal, diré que al enfrentarnos a un alumnado de más de veinte integrantes que no sobrepasen los dos dígitos en su edad, lo que podemos planear fácilmente distará mucho de lo que suceda finalmente en el aula. Sonia Eusebio (IH Madrid) y Francisco Herrera (CLIC International House Cádiz) destacan que esto no nos convierte en peores profesores, poco disciplinados o desorganizados, sino que simplemente, se trata de contar con flexibilidad dentro de una necesaria planificación. Que ni esta *flexibilidad* convierta la clase en un caos sin orden ni concierto ni la *planificación* la encorsete en exceso, es algo que todo profesor de niños debe dominar.

Eusebio, además, destierra con gran acierto el mito de que planificar una clase para niños no es tan solo seleccionar una serie de actividades lúdicas con la que conseguir que los alumnos se diviertan. Estas deben encajar de manera coherente con la programación que el centro facilite al docente. Sin embargo, aferrarse estrictamente a esta y a los diferentes enfoques y modelos que la conforman, puede cercenar la creatividad y la espontaneidad tan necesaria para aprender una segunda lengua.

De cómo manejar el aula una vez planificada, nos habla Herrera, dándonos las claves para «crear una atmósfera afectiva de trabajo que nos lleve a alcanzar nuestros objetivos» (p. 28). En las páginas que abarca el segundo capítulo, *La gestión positiva del aula de español para niños*, el autor

nos aconseja cómo establecer reglas en clase y cómo instaurar rutinas que aseguren una necesaria disciplina sin que esta deje de lado la naturalidad propia de una clase con niños.

De qué recursos son esenciales para un docente que pisa un aula de idiomas para niños nos habla Manuela Mena (The Language House). En este capítulo, *Maletín de primeros recursos para el aula con niños*, el lector encontrará lo que algún día (especialmente los primeros) habrá buscado mientras planificaba su clase. Para combatir ese factor impredecible con el que cuenta casi todo estudiante infantil y que amenaza con frustrar hasta al maestro más experimentado (p. 35), Mena nos sugiere más de una veintena de ideas prácticas para llevar a clase y sorprender y *enganchar* hasta al más exigente pupilo.

De la estrecha relación que guardan el positivismo, la autoestima y la motivación con un aprendizaje efectivo, nos hablan María Martín y Laura Zuheros (The British House e Instituto Cervantes de Pekín) en *Enseñando ELE a niños en un entorno afectivo*. Las autoras buscan disipar cualquier temor a que el lector relacione dar importancia a aspectos afectivos en el aula con descuidar el componente cognitivo, las autoras nos proporcionan claves (en forma de un atractivo esquema, p. 52) para hacer de nuestros estudiantes individuos cómodos, seguros y motivados no solo en aprender un nuevo idioma, sino en todos los aspectos de su vida.

Elevamos nuestra vista unos centímetros, ya que a partir del capítulo quinto, *Tareas con adolescentes, sí o sí*, nos centramos en los estudiantes que superan los 11 años. De cambios, inestabilidad y apatía nos habla Matilde Martínez (Universitat Autònoma de Barcelona) sin permitir que el lector se desanime ante un panorama radicalmente distinto al que nos ofrecían las páginas anteriores, dedicadas a los niños. El trabajo por tareas (como bálsamo a esta desmotivación propia de la etapa adolescente) ocupará las páginas del capítulo, proporcionando al lector (p. 61) un más que útil listado de ideas y otro de requisitos para el correcto desempeño de esta metodología.

En el capítulo seis, Francisco Xabier San Isidro (Universidad del País Vasco) nos sumer-

---

ge en el más difícil todavía: el AICLE, o cómo impartir una materia curricular en un idioma extranjero. Ante todas las dudas que conlleva esta discutida metodología (incluso se inicia el capítulo cuestionando si es una metodología o no, p. 69), San Isidro pone de relieve la compleja conexión que existe entre la lengua y el contenido. Debido a que no existe un currículo oficial en el que basarse (p. 71), el docente se enfrenta al reto de diseñar y planificar. Para tamaña tarea, finaliza el capítulo brindándonos unas pautas de un enorme interés, incluso aunque lector no se encuentre en esta tesitura en su centro.

Tras el enfoque por tareas que proponía Martínez, llegamos al aprendizaje basado en proyectos de Diego Ojeda, Belén Rojas y Fernando Trujillo (Universidad de Granada), un terreno en el que todo docente de niños o adolescentes no debería nunca de dejar de profundizar. En una clase de idiomas es esencial comprender que se aprende haciendo, practicando y ensayando, por lo tanto, el profesor se convierte en un dinamizador del aula, no en su protagonista. Los tres autores destacan la importancia de que el profesor entregue a los estudiantes el papel de personaje principal, relegándose él a mero estimulador del aprendizaje. Sobre la no tan sencilla labor de confiar *el poder* (nos referimos a la tarea de planificar, estructurar y elaborar, p. 81) a los alumnos, nos hablan en diez claros puntos con un más que útil esquema final.

Por su parte, María Pilar Carilla (Athénée Royal de Beaumont) nos sumerge en el interesantísimo e indispensable mundo de las emociones en el aula a lo largo del capítulo ocho, *Aprendiendo con emociones en la clase de español para adolescentes*. Lamentablemente, muchos docentes no manifiestan demasiado interés en estas cuestiones, ya que temen traspasar la barrera de lo personal y con ello descentrarse de lo estrictamente académico, ignorando la sólida conexión que existe entre una actividad fructífera y otra emocionante. Carilla no solo nos explica qué condiciones necesitan para que lo sea, sino que además, añade cómo aplicarlas y una extensa lista de ideas (p. 99) para convertir una actividad al uso en una memorable y que provoque emoción.

Ya en la última parte del libro se recopilan en seis capítulos una serie de cuestiones generales para el campo de los niños, el de los adolescentes y, por qué no, el de los adultos a modo inspiracional.

En el noveno capítulo, *El enfoque lúdico en las aulas del español*, Francisco Herrera, de nuevo, y Vicenta González (CLIC International House Cádiz y Universitat de Barcelona) ahondan en el siempre interesante aspecto de la gamificación y el juego en general salpicado de varias pautas (p. 114) para sacarle partido en el aula de una manera eficiente y sustancial.

Joan-Tomás Pujolà (Universitat de Barcelona) nos enseña cómo servirnos de la cada vez más creciente e inevitable presencia de dispositivos, plataformas, aplicaciones y redes sociales en el aula de idiomas para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje. Extraer todo el potencial de las TIC y sacar provecho de la envidiable capacidad de trabajar en modo multitarea (p. 124) de los niños y jóvenes de la actualidad, es el reto que nos plantea en las páginas del décimo capítulo *Niños y adolescentes movilizados y enredados en el aprendizaje del español*.

Sobre plurilingüismo nos habla Luci Nussbaum (Universitat de Barcelona) a lo largo del capítulo once *Prácticas plurilingües y aprendizaje de lenguas en la adolescencia*, acercándonos a un término desconocido para más de un lector. Además de exponer detalladamente lo que se entiende hoy por competencia plurilingüe y el papel del plurilingüismo en el aprendizaje de lenguas, Nussbaum reflexiona sobre la necesidad de «didactizar» (p. 136) este concepto para que los jóvenes enriquezcan su experiencia en el aula.

Que la narración es uno de los mecanismos más poderosos para transmitir y adquirir el lenguaje no es ninguna novedad para el lector, pero pocos sabemos todos los beneficios que puede suponer en un aula (p. 140), cómo llevarla a ella y cómo convertirte en un buen profe-narrador (p. 145). Antonio Orta (CLIC International House Sevilla) nos habla en el capítulo doce, *Vamos a contar historias: Storytelling en la clase de ELE*, de cómo servirnos en clase de algo que nos gusta tanto fuera de ella como es contar, escuchar y recrear historias.

---

En la misma línea de los capítulos cuatro y ocho, donde tomamos conciencia de la importancia de la seguridad en sí mismo del alumno para aprender de una manera efectiva, Carmen Ramos (Universidad de Lenguas Aplicadas SDI Múnich) nos ratifica estas cuestiones en sus páginas dedicadas a la metacognición, es decir, la idea que cree el estudiante que tiene sobre sus capacidades y cómo esta no es sólo cosa de los adultos, ya que desde muy jóvenes podemos reflexionar sobre nuestros procesos de aprendizaje. Además de cómo fomentar esto en nuestros pupilos, a lo largo del capítulo, titulado *La metacognición no es solo cosa de adultos*, encontraremos definiciones teóricas de gran valor para ampliar nuestra información sobre este tema, a menudo desconocidas para el docente.

Cierra esta obra Encina Alonso (Universidad de Múnich) con un capítulo cuyo título (¡Atended, por favor!) resultará familiar a todo el que haya impartido clase a niños o adolescentes (¡o adultos!). En estas páginas aprenderemos sobre atención, cómo fomentarla y practicarla (*profes* incluidos, p. 158) y los diferentes tipos que existen así como de su enemiga, la distracción y los factores que la causan.

Sin duda estamos ante una obra muy completa que difícilmente dejará indiferente a ningún profesor o profesora, ni siquiera al que más experiencia presume tener. Tan solo se echa en falta alguna aportación sobre las etapas del desarrollo cognitivo infantil, que sería de gran utilidad para el lector, especialmente si como docente se ha de enfrentar a una clase con alumnado de edades variadas (algo muy frecuente). Otro aspecto que enriquecería la obra sería la atención a las inteligencias múltiples y cómo beneficiarse de esta teoría para impartir ELE a través del arte, la música o el deporte, ya que esto permite una enseñanza más individualizada y, por ello, fructífera (y no sólo para niños o adolescentes). La obra, no obstante, aporta, inspira y motiva al lector, tanto aquel que ya conoce la nada sencilla tarea de enseñar ELE a niños o adolescentes, como al que todavía no lo ha hecho.

ANA MARÍA GÓMEZ RUDILLA  
*Lápiz de ELE*

---

BAILINI, SONIA  
*LA INTERLENGUA DE LENGUAS AFINES.  
EL ESPAÑOL DE LOS ITALIANOS,  
EL ITALIANO DE LOS ESPAÑOLES*

---

Milano, Edizioni Universitarie di Lettere  
Economia Diritto, 2016

La autora del libro que reseñamos, Sonia Bailini, es profesora titular de lengua, lingüística y traducción española en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán y Brescia (Italia) y ha sido profesora de italiano como lengua extranjera (I/LE) en España y de español como LE (ELE) en Italia. Su principal campo de interés es la lingüística aplicada a los procesos de adquisición y a la didáctica de lenguas afines (español e italiano) en el marco de la teoría sociocultural sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

Su trayectoria investigadora seguida hasta el momento, afianzada por la experiencia madurada en el aula, desemboca en este volumen dirigido a profesores de español o de italiano como lengua extranjera, titulado *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. La autora presenta un análisis cuantitativo y cualitativo sobre las interlenguas de los aprendientes del español y del italiano desde una perspectiva bidireccional a partir de dos corpus paralelos, el *CORESPI* (CORpus del ESPAñol de los Italianos) y el *CORITE* (CORpus del Italiano de los Españoles). Ambos se componen de textos escritos en e-tándem entre aprendientes italianos de E/LE de la Università Cattolica del Sacro Cuore (Campus de Brescia) y aprendientes españoles de I/LE de la Universidad de Salamanca y de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona (Terrassa).

El volumen se compone de dos partes: la primera presenta el estado de la cuestión acerca de los estudios sobre la interlengua del español de los italianos y del italiano de los españoles. La segunda examina de forma empírica la interlengua de estas dos lenguas afines en el corpus confeccionado por la misma autora. Ambas partes siguen los mismos patrones, dividiéndose en tres capítulos cada una. La esencia de la



---

obra, presente en los seis capítulos de los que se compone, radica en el concepto de interlengua, entendida como un sistema en evolución. En el capítulo 1, tras una panorámica de los estudios concretos sobre el análisis de las interlenguas de las dos lenguas afines tratadas (español e italiano), se desgranar las características primordiales de la interlengua y las variables lingüísticas y extralingüísticas que favorecen la formación de este sistema dinámico. Aquí el profesor de español encuentra referencias bibliográficas esenciales sobre el estudio de la adquisición del español por parte de los italianos que, según documenta la autora, se van enriqueciendo a medida que crece el interés por el español en Italia.

Los capítulos 2 y 3 están enfocados, respectivamente, hacia la recopilación de una reseña bibliográfica comentada de las investigaciones sobre la interlengua del español y del italiano desde sus comienzos hasta el presente. La clasificación de los trabajos analizados sigue los mismos criterios para las dos lenguas, entre los que destaca la dimensión lingüística identificada: fonológico/ortográfica, morfosintáctica, léxica y pragmática. En estos apartados los docentes de español tienen a disposición un compendio exhaustivo y bien fundamentado de los errores más idiosincrásicos de la interlengua de los aprendientes italianos de E/LE, divididos por categoría e ilustrados con ejemplos concretos. Entre ellos: uso del artículo + posesivo (*\*el mi viaje*); terminación en -o de la primera persona singular del imperfecto de indicativo (*\*ero, \*hablabo*); inversión en la serie de clíticos (*\*me se* en lugar de *se me. \*me se cierran los ojos*); acuñación de palabras inexistentes por adaptación de vocablos de la L1 (*\*estrada, \*portar*).

Con el capítulo 4 empieza la parte experimental del libro, que da cuenta del creciente interés en la última década por la elaboración de corpus de interlenguas de aprendientes de lenguas extranjeras. La autora revisa aquellos que recogen la interlengua del español y del italiano, ofreciendo a los investigadores y docentes de E/LE e I/LE una recopilación completa y razonada de corpus de gran utilidad, que pone de manifiesto la carencia de trabajos empíricos para este par de lenguas. La autora intenta suplir esta carencia

con la elaboración de un doble corpus de interlengua de aprendientes itálofonos de español y de aprendientes hispanófonos de italiano (CORRESPI y CORITE) y presenta aquí los rasgos, parámetros y materiales didácticos empleados para su construcción. Se trata, pues, de un proyecto empírico pionero en este ámbito de estudios, que presenta múltiples posibilidades de explotación por parte de los profesores de español en Italia y de italiano en España.

Los capítulos 5 y 6 contienen el examen tanto cuantitativo como cualitativo de los rasgos ortográficos, fonológicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos de las dos interlenguas a partir de los datos extraídos del corpus presentado. De particular interés de cara a la docencia resulta el análisis de los principales errores morfosintácticos de la interlengua de los aprendientes italianos de E/LE, repartidos por categorías gramaticales. Buen ejemplo de ello es el uso de *ser/estar*, las preposiciones *a/en* y *para/por*, que evidencian la influencia de la L1 en la elaboración de la interlengua de estas dos lenguas afines. El profesor de E/LE y de I/LE podrá sacar un enorme beneficio de esta clasificación tipológica de los errores cometidos, que tiene en cuenta también de la frecuencia de aparición y de su persistencia.

Esta visión paralela y bidireccional del corpus de interlengua de español e italiano, pues, refleja la relevancia del papel que desempeña la L1 en el proceso de aprendizaje de dos lenguas tipológicamente afines. Detectar los errores debidos a la influencia de la L1 y observar cuáles son sus elementos y fenómenos que, al contrario, facilitan y benefician la evolución del aprendizaje permite al investigador percibir no solo los obstáculos, sino también las potencialidades que la afinidad entre lenguas comporta. Por su parte, el profesor de lenguas extranjeras (E/LE e I/LE) encontrará en la propuesta de Bailini una base sólida sobre la cual podrá diseñar actividades didácticas específicas para este aprendiente concreto.

G. ANGELA MURA

Universidad de Alicante / Grupo GRIALE

[angela.mura@ua.es](mailto:angela.mura@ua.es)

---

MORENO, CONCHA;  
HERNÁNDEZ, CARMEN  
Y MIKI KONDO, CLARA  
GRAMÁTICA. NIVEL ELEMENTAL A1-A2  
MADRID, GRUPO ANAYA, 2ª EDICIÓN 2015

---

La colección *Gramática* de Anaya ELE es ya un clásico en la enseñanza de español como lengua extranjera que está presente en nuestras aulas desde 2007. Se compone de tres libros correspondientes a los niveles A1-A2 (Nivel Elemental), B1 (Nivel Medio) y B2 (Nivel Avanzado). Recientemente, los primeros han sido reeditados, dando lugar a algunos cambios que pasaremos a comentar a continuación, en esta ocasión centrándonos en el manual correspondiente a los niveles A del MCER.

*Gramática Elemental A1-A2* es una gramática teórico-práctica diseñada para su aplicación en el aula o como manual de autoaprendizaje. Está estructurada en treinta y dos unidades correspondientes a los contenidos gramaticales de los niveles A1 y A2, a las que se suma un test de autoevaluación final, las soluciones a los ejercicios propuestos y, como novedad de esta reedición, dos CD para que el estudiante pueda escuchar los contextos al inicio de cada unidad y los paradigmas verbales y comprobar en ocasiones la correcta realización de un ejercicio.

En lo que respecta a la descripción de contenidos del índice, no hay cambios con respecto a la edición anterior. Asimismo, se mantiene la estructura en seis partes de cada unidad: *¡Fíjese!* (muestra de lengua ilustrada en la que presentan algunos de los contenidos que se desarrollarán en la unidad); *Así se construye* (ficha con información formal y estructural); *Así se usa* (ficha destinada a explicar el uso de las formas y su contexto); *Practique cómo se construye* (con ejercicios de práctica controlada de las estructuras); *Practique cómo se usa* (para trabajar las formas en su contexto de forma controlada y semi-controlada) y, por último, *Mis conclusiones* (apartado destinado a servir de reflexión y autoevaluación de los contenidos de la unidad). Dicha estructura facilita el trabajo autónomo del alumno, pues este puede ir practicando los nuevos contenidos de forma muy pautada y escalonada.

En el interior de las unidades se observa una reorganización de las explicaciones y en especial de los ejercicios, que da lugar a una progresión más coherente. La extensa exposición de las reglas gramaticales, así como la profusión de metalingüaje juegan en cambio en contra del uso de la colección como material de autoaprendizaje, puesto que se hace recomendable la mano del profesor para aclarar algunos conceptos y aportar más ejemplos.

Uno de los aspectos que presenta una sensible mejora con respecto a la edición de 2007 es la inclusión de vocabulario en los ejercicios con ilustraciones para que el alumno pueda así centrarse en la comprensión y mecanización de reglas gramaticales. No obstante, dichos ejercicios son escasos, pues prevalecen sobre todo los de corte estructuralista con huecos para completar donde apenas se hace necesario entender la frase ni el contexto para poder realizarlos correctamente. Por el contrario, son muy interesantes aquellos en los que sí es imprescindible la comprensión de los elementos de la frase: ejercicios de relación o aquellos donde el contexto hace fácilmente inducible con qué palabra o palabras debe completarse la oración sin necesidad de una indicación explícita de estas entre paréntesis.

Aunque los criterios editoriales para fusionar los contenidos de A1 y A2 son fáciles de entender en determinados contextos, no es así en otros, por ejemplo, entre alumnado cuya lengua sea muy distante del español, donde puede suceder que las explicaciones y los ejercicios presenten una dificultad excesiva para estudiantes que se encuentren en los primeros estadios del aprendizaje. En esa dirección, se echa de menos alguna clasificación o indicación de qué ejercicios son adecuados para cada nivel, directriz que podría ahorrar frustración tanto al alumnado como al profesor.

Por último, es reseñable que la mayor novedad de esta edición, la incorporación de los 2 CD, represente paradójicamente un aporte tan escaso al contenido original, ya que se limitan a reproducir las frases del principio de cada unidad y las soluciones de los ejercicios. Las autoras mencionan en la introducción que la idea es que

---

la presencia de las imágenes fónicas ayude a fijar mejor las estructuras y los usos lingüísticos, y en este sentido es indudable que factores como la entonación pueden colaborar a afianzar dichos elementos, pero en mi opinión, se ha perdido una ocasión estupenda para remozar algunos de los ejercicios con el valor añadido que puede presentar un audio.

En suma, y a pesar de las escasas novedades de esta nueva edición, este clásico seguirá sin duda siendo de valor tanto para profesores como para alumnos a la hora de sistematizar y mecanizar el trabajo de los contenidos gramaticales, así como un estimable material de consulta para aclarar cuestiones que puedan sobrevenirle al docente.

ARANCHA PASTOR HARO  
Centro Complutense  
para la Enseñanza del Español

---

MORENO, CONCHA; MOYANO, JUAN CARLOS; VIVANCOS, JOSEFA Y HIROYASU, YOSHIMI  
*EL ESPAÑOL Y YO - CURSO INICIAL DE CONVERSACIÓN*

---

Tokio, Asahi, edición de 2016

La enseñanza de lenguas extranjeras en Japón tuvo su principal expansión tras la II Guerra Mundial y desde entonces el método que se ha usado es básicamente, según Sanz (2013:2), el de gramática-traducción, con ciertos toques de audiolingual. En lo referente a la enseñanza de ELE, Millanes y Romero (2014:7) explican que el público al que se dirigen los libros de texto en Japón es eminentemente universitario, cuyos cursos académicos constan de dos semestres de unas quince semanas de clase cada uno. La dirección del departamento suele decidir qué manuales se van a usar y el modelo que estos siguen es bastante similar: un diálogo seguido de estructuras gramaticales en dificultad creciente con ejercicios de vacío de información.

En este contexto se enmarca *El español y yo*, un curso de conversación inicial para estudiantes japoneses a través de la comparación entre la cultura japonesa y la del mundo hispanohablante. Los autores pertenecen al Grupo de Investigación de Didáctica del Español en Tokio (GIDE) y en 2007 comenzaron su planificación debido a la falta de materiales didácticos para utilizar en las clases de conversación «que tuvieran en cuenta la realidad japonesa del alumnado, su carga lectiva, sus intereses, sin descuidar los objetivos académicos ni el estilo cultural de enseñanza-aprendizaje».

Así, este manual es ciertamente particular porque está elaborado por docentes nativos y se basa en el enfoque comunicativo, algo que no es habitual en los manuales elaborados en Japón; además de que ofrece, como se pretendía, un tratamiento de la cultura a modo de contraste entre la japonesa y la del mundo hispánico como punto principal para la clase de conversación. Dicho tratamiento difiere del papel que juega la cultura en los materiales de ELE editados en

Japón, habitualmente con lengua y cultura por separado y esta última con un carácter testimonial. Millanes y Romero (2014:8) muestran en su análisis de manuales de ELE nipones que este es precisamente uno de los manuales usados por los profesores nativos de español en las universidades. En este ámbito, según los autores, se usa con estudiantes de nivel básico en su primer año que no han tenido contacto previo con el español. Ocasionalmente también se ha empleado en algún instituto de bachillerato. Dado que cada unidad puede cubrirse en 2 o 3 sesiones de 90 minutos es posible trabajar con él durante todo un curso. Cuenta, además, con una guía didáctica para profesores<sup>3</sup> e incluye un CD de audio para trabajar actividades de comprensión auditiva. Existen además vídeos elaborados por los autores del manual en YouTube que sirven como ejercicios complementarios y que aportan un carácter más visual e interactivo<sup>4</sup>.

En referencia a la macroestructura de esta publicación debemos señalar que está compuesto de una unidad preliminar y diez unidades más, cada una con un tema distinto: *Los deportes y yo*, *Las comidas y yo*, *Los viajes y yo*, *La música y yo*, *Aficiones vs. Trabajo*, *Los espectáculos y yo*, *Costumbres diferentes*, *Ir de compras*, *Familia y amigos* y *Las fiestas y yo*. El hecho de añadir la coetilla y yo para cada unidad puede hacer pensar en el contraste intercultural y en ello, como dice Miquel (2004:514), como una «cultura de lo cotidiano[...] parte de la competencia comunicativa[...] y, desde luego estrechamente vinculada a la lengua».

Esta variedad de temas que han sido planteados en el libro es fruto de los resultados del análisis de necesidades que GIDE realizó en 2014 y en el que constató que el interés fundamental de los alumnos es aprender español para practicarlo con otros hispanohablantes o la cultura del mundo hispano. No obstante y como señala el análisis de Martínez García (2009, a través de Blanco, 2014), hay que tener en cuenta que el periodo de estudio en la universidad en Japón es una suerte de descan-

so entre el instituto y el mundo laboral. Por ello hay un número elevado de estudiantes de español carentes de motivación y las clases semestrales no son suficientes para progresar en el aprendizaje. Esto puede llevar a pensar que del mismo modo que el estudio de la lengua es superficial, lo será también el tratamiento de la cultura: con imágenes fácilmente reconocibles por los estudiantes para que no se desanimen y estereotipadas.

Sans y Miquel (1992, a través de Miquel, 2004) describen tres tipos de cultura: la Cultura con mayúscula (productos sancionados por la sociedad), la cultura con minúsculas (de la vida diaria) y la cultura con K (ceñida a la moda y las minorías). En *El Español y Yo* lo que se trata no es la Gran Cultura, sino las costumbres de la vida diaria, por lo que lengua y cultura van de la mano en el manual y hacen más accesible el aprendizaje. Esta visión, no obstante, difiere del análisis de Blanco (2014: 5-7) sobre los manuales de ELE que habitualmente se emplean en Japón: según la clasificación de Miquel (2004: 512-514) sobre la cultura en los enfoques tradicionales y comunicativos, los autores japoneses tienen muy en cuenta la cultura, especialmente con minúsculas, pero el contenido no está ligado al lingüístico y presenta además multitud de estereotipos.

En lo que se refiere a la microestructura debemos indicar que cada unidad cuenta con seis páginas, salvo la unidad preliminar que cuenta con cuatro por ser especial y va precedida de dos páginas aclaratorias bajo el título *Supeingo no Manabikata wo manabimashou*. En ellas se puede observar la estructura de cada unidad. Estas indicaciones vienen dadas en japonés a los alumnos, pero se pueden encontrar en español en la Guía Didáctica.

Los objetivos de la unidad preliminar se explican en la mencionada guía. De entre ellos se destacan algunos como la presentación de los países de habla hispana, el uso del español desde el principio o el uso de la comprensión auditiva y lectora, así como motivar a los estudiantes para el aprendizaje mediante lo que ya saben y fomentar que el proceso de adquisición de vocabulario sea autónomo.

3. Consultar en [http://conchamorenogarcia.es/wp-content/uploads/2013/11/Guia\\_Esp\\_y\\_yo.pdf](http://conchamorenogarcia.es/wp-content/uploads/2013/11/Guia_Esp_y_yo.pdf)

4. Consultar en <https://www.youtube.com/channel/UCC8OZ-c2qyRQpLAdoGc-v2w>

5. スペイン語の学び方を学びましょう, Vamos a aprender a aprender español.

---

Cada unidad del libro está estructurada en cuatro secciones: *Japón* (dos páginas), *Mundo Hispano* (dos páginas), *Eleva* (una página) y *Autoevaluación* (una página). En la primera sección, lo fundamental es hablar de lo que se sabe, interiorizar palabras y expresiones aprendidas en clase para aplicarlas en la vida diaria y tenerlas presentes, además de no abusar del diccionario, que es según O'Connor (2011:21) un hábito de los estudiantes japoneses derivado del método gramática-traducción. Tras hablar de lo conocido se propone ampliar horizontes en la siguiente sección y contrastar los conocimientos con el ámbito del mundo hispano, así como estrategias para facilitar el aprendizaje. *Eleva* tiene como meta que los estudiantes lleven lo aprendido un paso más allá y aprendan gestos y se expresen como los personajes de las viñetas, un recurso útil con humor para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos de pragmática y del lenguaje no verbal. Estos aspectos entran dentro del tratamiento de la cultura y es interesante tratarlos en clase. Dichas viñetas representan situaciones cotidianas de estudiantes universitarios en España y muestran con diálogos, lenguaje no verbal y en la manera de actuar de los personajes, las diferencias culturales entre japoneses, españoles y personas de otras culturas. Al finalizar cada unidad es posible repasar los contenidos trabajados y el estudiante puede evaluarse a sí mismo y reflexionar sobre lo aprendido.

Las unidades y secciones comienzan, por lo general, con actividades de vocabulario con abundantes imágenes que faciliten la asociación de conceptos. Las dos primeras partes de los temas muestran mundos diferentes, por lo que la secuenciación de tareas está pensada para que los estudiantes hablen con confianza de lo que conocen y reflexionen sobre ello para descubrir cómo es en otro entorno, comparar y hacer una reflexión global y una evaluación al final. Esto es, se parte de lo más sencillo y lo conocido hasta lo nuevo con una dificultad y complejidad en aumento gradual.

Es habitual que, tras tratar el vocabulario o algún aspecto concreto, se propongan tareas de conversación en las que usar lo aprendido o

incluso de representación entre compañeros o producción escrita empleando lo aprendido. De esta manera las secuencias son dinámicas, permiten ver aspectos diferentes y evitan la repetición y el tedio. Se percibe que la intención de los autores es trabajar la producción oral, el aspecto principal del manual, sin descuidar otros tipos de ejercicios, como los de producción escrita o los de comprensión escrita y auditiva. La calidad de las pistas de audio de estas últimas es buena, si bien se podrían incluir voces de países latinoamericanos, pues son los autores (nativos de España) los que han realizado las grabaciones.

Además de las actividades para trabajar de forma individual, normalmente de comprensión lectora y escrita, un gran número de los ejercicios se enfocan al trabajo en parejas, en grupos de tres personas o incluso en el movimiento libre por el aula. Las dinámicas grupales tienen un peso importante y fomentan el uso de la lengua meta entre estudiantes mediante el trabajo en grupo. Las instrucciones son claras, sencillas y están tanto en español como en japonés para ayudar a una mejor comprensión debido a que los estudiantes son de nivel inicial.

El léxico se presenta integrado en las tareas para trabajarlo en contexto, de forma directa y sin escatimar en imágenes de calidad y que ayuden al aprendizaje, al contrario de la mayoría de manuales japoneses, que tienden a presentar el vocabulario en forma de listas de palabras descontextualizadas y con apoyo visual escaso o con una calidad mejorable. La fonética se trata en la guía docente en un compendio de vocales, consonantes difíciles para japoneses, reglas de pronunciación, diptongos y palabras con tilde, pero en el libro solo figura como una pequeña parte en la unidad preliminar con dos actividades sobre el alfabeto y los sonidos del español.

En el índice los contenidos de las unidades se dividen en comunicativos y gramaticales. Esto es algo que GIDE ha repetido en su Modelo de Contenidos al hacer los contenidos socioculturales el principal objeto de estudio y dejando a la gramática como un aspecto importante, pero no en primer plano. De hecho no se muestra de manera explícita en el manual hasta el final del

---

mismo, donde figura como una sección de referencia explicada en japonés. En GIDE (2016: 22) se aclara que, «si la gramática es el eje de la enseñanza-aprendizaje, no existe garantía de que el alumnado llegue a comunicarse de manera efectiva, a pesar de la descripción del funcionamiento del código y su comprensión, por lo que se opta por un enfoque funcional y comunicativo».

La perspectiva de este manual es claramente pluricultural. En la propia portada se puede observar una variedad de imágenes del mundo hispano y de Japón. Son las mismas que se podrán ver dentro del manual, pero ya presentan de antemano elementos culturales de ambos mundos, como la gastronomía (*sushi*, *churros con chocolate*), lugares famosos (el *torii* del Templo de Itsukushima en Hiroshima, el Cruce de Shibuya en Tokio o Machu Picchu en Perú) o actividades de entretenimiento (el *taiko* o un estadio de fútbol). De hecho, como se mencionaba anteriormente, la integración de culturas es algo muy destacable en comparación con la mayoría de manuales de ELE japoneses. Sanz (2013:5) mostraba su intención de «convertir a los estudiantes japoneses en interlocutores en condiciones de igualdad a la hora de hablar de cultura, dado que en muchos casos los estudiantes conocen elementos culturales del mundo hispano pero tienen problemas para explicar costumbres y hechos de su propio país». Este manual precisamente responde a esas intenciones.

Un buen ejemplo puede encontrarse en la Unidad 5, sobre aficiones y trabajo, en donde se habla de trabajo por horas o *arubaito*<sup>6</sup> en Japón y luego se compara con los horarios de trabajo españoles, que difieren bastante y suelen chocar a los estudiantes nipones. La Unidad 7 es la que muestra las diferencias culturales de manera más explícita al tratar precisamente de costumbres diferentes e incluir el lenguaje no verbal, completamente diferente en la cultura hispana y japonesa. Estos pequeños detalles también se aprecian en las viñetas de *Eleva*. Por ejemplo, en la Unidad 5 (p. 36) Miki, una estudiante japonesa, se sonroja al salir junto a Jorge en una foto en

la que él la coge por el hombro en actitud cariñosa, algo que en España suele ser habitual entre amigos, pero no tanto en Japón.

Un punto destacable y positivo es que las muestras de lengua y las situaciones que se presentan se sienten reales, algo que Blanco (2014:12) criticaba de otros manuales en su análisis: «el trasfondo cultural de los autores japoneses influye a la hora de crear diálogos sobre situaciones cotidianas», como puede ser, por ejemplo, pedir un café en una cafetería de España. La conversación resultante en algunos de los manuales plantea una situación más típica de Japón pero en un contexto extranjero y no se siente real. No se da el caso en este manual, si bien se podrían incluir algunas situaciones en países latinoamericanos para que se aprecien las diferencias de interacción en diferentes ámbitos entre España y Latinoamérica.

Por último, la estética del manual es agradable y, en general, el peso de las imágenes es importante y le da un carácter bastante visual. En cada unidad abundan las ilustraciones y fotografías, de buena calidad, expresivas y que tratan tanto el contexto japonés como el del mundo hispano. Las personalidades que aparecen en las secciones de música, deportes y espectáculos son actuales y fácilmente reconocibles. No obstante, el aspecto que quizá se podría mejorar es el dibujo de las viñetas. A pesar de que cumple los objetivos y es expresivo quizá podría ser un poco más vistoso y menos simple.

No resulta fácil planificar un manual de ELE con un enfoque comunicativo y que integre destrezas en una tipología de actividades variada, además de una presentación de lengua y cultura como un todo. Resulta una completa novedad en Japón en un ámbito marcado por enfoques tradicionales, algo que es su mayor baza, pero puede ser también su mayor inconveniente al existir la posibilidad de que no case las ideas de enseñanza del profesorado, especialmente de los no nativos. Aun así, este manual ha conseguido un buen equilibrio no solo entre lengua y cultura, sino también dentro de las diferentes culturas y supone un avance en los métodos de enseñanza en Japón.

---

6. Del japonés アルバイト, trabajo a tiempo parcial.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BLANCO, JORGE LUIS (2014): «Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ELE editados en Japón», *MarcoELE, Revista de didáctica*, n. 19 ([http://marcoele.com/descargas/19/luis-manuales\\_japon.pdf](http://marcoele.com/descargas/19/luis-manuales_japon.pdf)) [Consulta: 26 de enero de 2017]
- GIDE (2016): *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: Enseñar español como segunda lengua en Japón*. En línea <http://gide.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf> [Consulta: 26 de enero de 2017]
- MARTÍNEZ GARCÍA, NURIA (2009): «La (des)motivación del profesor de español en Japón» en *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Vol. 2, pp. 645-658.
- MILLANES, JAVIER Y ROMERO, JUAN (2014): «El español en Japón: qué y cómo se enseña», en *Actas FLAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. En línea: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/23.-el-espanol-en-japon-millanesjavier.pdf?documentId=0901e72b81ec6064> [Consulta: 26 de enero de 2017]
- MIQUEL, LOURDES. (2004): «La subcompetencia sociocultural» en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 511-531.
- MORENO, CONCHA; MOYANO, JUAN CARLOS; VIVANCOS, JOSEFA; HIROYASU, YOSHIMI (2013): *El español y yo*. Editorial Asahi, Tokio.
- O'CONNOR, TOMÁS (2011): *English Education and Team Teaching in Japan. Reflections on a decade as an English teacher in the Japanese classroom*. En línea: [http://repo.beppu-u.ac.jp/modules/xoonips/download.php/eg04406.pdf?file\\_id=6608](http://repo.beppu-u.ac.jp/modules/xoonips/download.php/eg04406.pdf?file_id=6608) [Consulta: 26 de enero de 2017]
- SANS, NEUS Y MIQUEL, LOURDES (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, n° 9, pp. 15-21.
- SANZ, MONTSERRAT (2013): «Situación presente y futura del español en Japón. Elucubraciones de una profesora dirigidas a otros profes

sores en Asia (y a las autoridades)» en *I Jornadas de Formación de Profesores en Hong Kong*. En línea: <http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/materiales-didacticos/i-jornadas-hongkong/situacion-del-espanol-en-japon.pdf> [Consulta: 26 de enero de 2017]

PABLO JAVIER RAMOS CUEVAS  
Universidad de Granada  
[pjracu@gmail.com](mailto:pjracu@gmail.com)

---

MÉNDEZ SANTOS, M.<sup>a</sup> DEL CARMEN  
(COORD.)

*NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*

---

**Volumen monográfico en *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, XIX-2, 2016**

El presente volumen de la revista *Hesperia. Anuario de filología hispánica* centrado en la enseñanza de ELE está coordinado por la Dra. M.<sup>a</sup> del Carmen Méndez Santos, profesora de ELE del Centro de Lenguas de la Universidade de Vigo que desde 2005 ha impartido clases en España, Armenia, Rumanía, Ucrania y Japón.

En este trabajo se reúnen cuatro artículos y una reseña que nos presentan las nuevas perspectivas en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y, en concreto, del español a extranjeros. Este volumen descubre la extraordinaria fertilidad de la que goza en la actualidad la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del español y de la interdisciplinariedad que estos integran. Tal y como señala la coordinadora en la presentación, esta “disciplina relativamente joven” (p. 9), la lingüística aplicada a la adquisición y a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, cuenta con nuevos retos que asumir hoy en día, y muchos de ellos la conectan a ámbitos de conocimiento, investigación y actividad docente que suponen un verdadero desafío. Este monográfico cumple con el doble objetivo que se propone: poner al alcance de los profesionales de ELE los últimos avances en este campo y dar continuidad a la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

M.<sup>a</sup> Mar Galindo Merino es la autora del primer artículo, *Nuevos horizontes en la enseñanza de ELE: enseñar español a través del deporte* (pp. 13-27), que presenta una apuesta por un nuevo, interesante y ambicioso enfoque que se concreta, a su vez, en tres propuestas didácticas que ponen en valor la unión entre la lengua, la cultura y el deporte en el caso del español. El deporte es uno de los intereses y motivaciones de algunos de los aprendientes de español como lengua

extranjera, aunque, como explica la autora, las investigaciones y propuestas didácticas en este ámbito son muy escasas. Pese a ello, el deporte se incluye en diferentes secciones del MCER y del PCIC, así como en diversos proyectos de investigación –entre ellos destaca, por ejemplo, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español a través del deporte*, en el que se enmarca este estudio–, materiales didácticos y plataformas de enseñanza-aprendizaje de la lengua en Internet, dentro y fuera de nuestras fronteras.

Por lo tanto, este artículo abre un nuevo horizonte que parece, además, tener un gran potencial. No debemos olvidar, como destaca Galindo Merino, que el deporte supone una gran fuente de materiales auténticos para trabajar en el aula, tanto impresos como digitales, que nos permiten trabajar las distintas destrezas lingüísticas, y unir el aprendizaje de la lengua y de la cultura de la sociedad meta. Como ya señalamos, la autora expone tres enriquecedoras propuestas didácticas para llevar el deporte al aula de ELE. La primera de ellas versa sobre la creación de cursos de español a través del deporte, destinados a aprendientes cuyo nivel mínimo sea un B1. A continuación, centra su atención en los cursos de español para fines específicos, en este caso, para el deporte, valiosa vía de acceso al español como lengua extranjera o segunda lengua. Finalmente, la tercera posibilidad se relaciona con el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), cuyo potencial didáctico en el caso concreto del tándem lenguas y deportes ya se ha explorado en otros países y goza de gran éxito. Para terminar, la autora plantea una serie de reflexiones acerca de estas propuestas y de su repercusión en los diferentes agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

Reyes Llopis-García firma el segundo artículo de este monográfico, *Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar* (pp. 29-50), que, al igual que el siguiente, abunda en la enseñanza de la gramática. Esta autora presenta las posibilidades de abordar la enseñanza-aprendizaje del español con base en los principios de la lingüística cognitiva como propuesta integradora que me-



---

jora notablemente la didáctica del componente gramatical y, en concreto, de las explicaciones de reglas y excepciones. A tal efecto, Llopis-García revisa la evolución del papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y profundiza en el gran potencial pedagógico de la gramática cognitiva, en contraposición a los métodos tradicionales. Destaca la autora, entre otros, el valioso papel de la conceptualización, de la instrucción explícita, la utilidad didáctica que brinda el uso de imágenes y metáforas y la necesidad de la contextualización del *input* para el desarrollo de la competencia gramatical de los hablantes, sin que esta se conciba como un compartimento estanco dentro de la competencia comunicativa.

Llopis-García presenta una revisión de algunos principios de la gramática cognitiva, acompañada de una serie de ejemplos e ilustraciones muy representativos, que ubica perfectamente al lector en esta nueva perspectiva desde la que abordar la enseñanza de la lengua con garantías y desde una gramática realmente pedagógica. Asimismo, destaca los beneficios de este enfoque para los alumnos, quienes aprenderán de forma más eficaz y con mayor motivación. La autora concluye su trabajo con una provechosa reflexión acerca de la importancia de continuar con la investigación sobre las aplicaciones de la gramática cognitiva a ELE y de la necesidad de la formación específica del profesorado.

En *Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera (ELE)* (pp. 51-84), la coordinadora del monográfico, M.<sup>a</sup> del Carmen Méndez Santos, plantea un nuevo acercamiento a la didáctica de la gramática que se nutre de los avances en neurociencia aplicada a la educación: la gramática afectiva. El objetivo de la autora es trazar los puentes ineludibles entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el papel clave de las emociones. Tras un breve estado de la cuestión, Méndez Santos se adentra en la definición y caracterización de este novedoso enfoque, que busca favorecer «un aprendizaje más efectivo y duradero» (p. 61). Las bases teóricas quedan debidamente ejemplificadas con un estudio preliminar que viene a confirmar

algunas de las hipótesis planteadas en torno a la rentabilidad y aprovechamiento de dicho acercamiento a la enseñanza del componente gramatical, sobre el que, como vemos, todavía queda mucho por explorar. Esta perspectiva resulta muy atractiva, ya que apuesta por una profundización en varios niveles con la atención puesta siempre en el significado. Precisamente la atención, el papel de la retroalimentación constructiva, las actividades, la ludicidad, la creatividad y el aula como lugar de aprendizaje, todo ello aplicado al caso concreto de los aprendientes adultos, son algunos de los aspectos sobre los que reflexiona la autora de forma muy acertada. El lector encontrará en estas páginas diversas ideas de implementación de este innovador enfoque que se materializan en un ejemplo específico de puesta en práctica que pone de manifiesto las implicaciones y retos que se plantean.

El artículo *El profesor de L2 que quiero ser. El desarrollo del "Ideal Language Teacher Self" mediante la actividad narrativa* (pp. 85-102), cuyos autores son Carlos Pineda González y Jane Arnold Morgan, supone un ilustrativo punto de partida para la introspección acerca de nuestra propia actividad docente. Los autores quieren poner de manifiesto la importancia de la reflexión acerca de qué tipo de profesional de ELE somos y cuál queremos llegar a ser, cuál es nuestro ideal de profesor de idiomas. Con este propósito, han llevado a cabo un valioso programa de intervención con seis profesores en formación para ayudarles a desarrollar su *ideal language teacher self*, tomando como puntos de anclaje, por un lado, la actividad narrativa y oral y, por otro, el papel clave de la motivación. La inclusión en estas páginas de la descripción de las distintas iniciativas puestas en marcha, de un minucioso y detallado relato de las dinámicas y actividades llevadas a cabo, así como de las conclusiones a las que se ha llegado, permiten al profesor de ELE autoevaluarse y fomentan que se reconsidere el beneficio que reporta la reflexión como herramienta de desarrollo profesional. Y, a pesar de las limitaciones planteadas por los autores, este estudio contribuye de forma reseñable a establecer algunos de los nuevos horizontes y

---

desafíos para el profesorado y para los formadores de docentes de ELE.

Cierra este monográfico Leyre Alejaldre Biel, encargada de la reseña que revisa la publicación de gran actualidad e innovación *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón* (Grupo de investigación en didáctica del español, GIDE) (pp. 103-110). Gracias a esta útil recensión, nos sumergimos en un interesante proyecto, innovador y ambicioso, cuyo fruto ha sido la creación de un plan curricular adaptado al contexto universitario japonés. Las reflexiones de Alejaldre Biel confirman la pertinencia de este tipo de iniciativas y, como ella misma apunta, la adaptación y transferibilidad de los proyectos lingüísticos y metodologías de enseñanza-aprendizaje a los diferentes países, contextos de aprendizaje y tipos de aprendiente es uno de los grandes retos de la enseñanza del español en el siglo XXI.

Este volumen monográfico, en definitiva, se aproxima a diversas áreas apenas exploradas dentro del complejo entramado que constituye el español como lengua extranjera, y lo hace aplicando perspectivas teóricas variadas enfocadas a un amplio número de ámbitos de acción docente (la reflexión del propio docente, el diseño curricular, la creación de materiales con el alumno como centro del proceso...). Ello lo convierte, sin duda, en una obra de gran utilidad para profesionales de ELE de diversos contextos de aprendizaje que apuesten por la actualización permanente de sus competencias profesionales y deseen incorporar al aula nuevos enfoques didácticos para mejorar la competencia comunicativa del discente. Asimismo, también supone la apertura de nuevas vías de investigación en este fecundo campo que aúna teoría y praxis.

NEKANE CELAYETA GIL  
Universidad de Navarra

---

DE VEGA DÍEZ, MARTA  
*LECTURAS CANÓNICAS Y FORMACIÓN  
LITERARIA EN ESPAÑOL (LE)*

---

Monografías 18, ASELE, 2015

*Lecturas canónicas y formación literaria en español (LE)* consta de tres capítulos. El primero es de carácter introductorio. En él la autora describe el proceso de lectura como base de la formación literaria. Según Vega Díez (2015: 9): «la lectura es un instrumento, una habilidad, que capacita para la formación integral de la persona. Desde la didáctica, entendemos que la educación literaria precisa una concienciación de la importancia del proceso de lectura en general, más incluso dentro del campo de las lenguas extranjeras». Introduce este tema respondiendo a tres preguntas: ¿qué leemos?, ¿para qué leemos? y ¿cómo leemos?, que se corresponden con tres apartados: los tipos de texto (continuos y discontinuos), los objetivos de la lectura (información, interacción, entretenimiento, aprendizaje de una lengua extranjera, etc.) y los tipos de lectura. Lógicamente los tres están relacionados entre sí, pues, como explica Vega Díez (2015:10), «el conocimiento de los textos influye en el tipo de lectura y en las estrategias que se van a activar». Sobre los tipos de lectura, la autora comenta que existen muchas teorías y expone las que considera principales. Su acierto consiste en presentarlas de forma clara y sucinta, de modo que el lector obtiene una visión de conjunto muy completa. A continuación, la autora hace algunas consideraciones prácticas acerca del proceso de lectura en la lengua extranjera, relacionándolo siempre con la habilidad adquirida en la propia lengua materna.

En el siguiente apartado nos habla de la adquisición de la competencia lectora: estrategias de aprendizaje y de lectura, microactividades lectoras, actividades que promueven la adquisición de la competencia lectora, evaluación de la lectura y nuevas formas de lectura. La autora se ha documentado en profundidad y así se refleja en la rica bibliografía que maneja y que sabe sintetizar con maestría. Por otro lado, Vega Díez no se

---

limita a compendiar y, desde su experiencia docente, añade opiniones personales, simplifica o adapta las opiniones de otros estudiosos, según los casos. El segundo punto de este capítulo está dedicado a la formación del lector tradicional. La autora presenta aquí el enfoque tradicional del comentario de texto y hace un recorrido por las diversas propuestas (Lázaro Carreter, Díez Borque, Prado Biezma en sus dos etapas, Lapeña y Navarro). Se agradece el cuadro, donde se comparan los aspectos fundamentales tratados en dichas propuestas.

De ahí, la autora pasa a describir los nuevos enfoques en la educación literaria, pero antes aclara «no es objeto de este estudio valorar en profundidad la conveniencia de estos enfoques ni de la oportunidad de su empleo en ciertas situaciones educativas. No obstante, queremos resaltar su excelencia y valor como herramienta de trabajo en determinados contextos» (2015: 40). Resume y valora las propuestas acerca de los conocimientos literarios, los procedimientos para acceder al hecho literario y las actitudes y creencias hacia la literatura, que ofrecen los diversos autores. Subraya que es competencia del docente encontrar el modo de acercamiento más adecuado para cada texto. Al tratar sobre la evaluación literaria, y de nuevo analizar los diferentes planteamientos, Vega Díez (2015: 62) propone «lo que en líneas generales, debería ser un modelo completo de evaluación de la competencia literaria, entendido bajo el principio de la flexibilidad de la práctica docente, que permite adaptarse a cada contexto en el que se vaya a llevar a cabo». Su modelo desea alejarse de cualquier tipo de sofisticación y, de hecho, consigne que sea transparente. En el último apartado sobre los contenidos literarios en la enseñanza del español (LE), se podrían plantear dos problemas reales que aparecen en el aula, pero que la autora no menciona: la limitación del tiempo, pues generalmente se dispone de cuarenta y cinco minutos aproximadamente, y la cantidad inabarcable de textos literarios, sobre todo si se tiene en cuenta la historia de la literatura española e hispanoamericana en toda su amplitud.

El segundo capítulo, «Las lecturas canónicas adaptadas en la enseñanza-aprendizaje del español (LE)», entra de lleno en las cuestiones centrales de la monografía que reseñamos. Por un lado, se ocupa de la definición, tipos y funciones del canon, la evolución del concepto (y unido a eso, de su contenido); por otro, se ocupa del canon en el aula en general y en el de ELE en particular. Este apartado está lleno de ideas sugerentes. Las opiniones de los diferentes autores que han tratado sobre esos temas no se contradicen, sino que más bien se complementan. La autora se decanta por aquellas que le parecen más convincentes y argumenta con convicción sus opciones. Definir el concepto de canon lleva consigo necesariamente la determinación del contenido. De ahí que surjan no pocas discusiones, como la que se alzó en torno a la selección de Bloom. Detrás de las posturas de detractores y defensores hay no pocos puntos que rozan cuestiones ideológicas y que alimentan la discusión, sobre las que no podemos entrar aquí. Sorprende un poco que al reproducir el canon propuesto por Bloom (pp. 88-89) Vega Díez no comente la ausencia de autores modernos, ya que las últimas obras de la lista son *La colmena* de Cela (1951) y *Espacio en movimiento* de Goytisolo (1985). Más adelante dice que no desea valorar las selecciones propuestas por Bloom y por la RAE, pues ambas son «exponentes mayoritariamente aceptados de las obras imprescindibles en nuestra literatura» (2015: 90). Esta cuestión es en realidad muy discutible, pues de hecho las críticas a Bloom en el ámbito hispanohablante han sido duras por el desconocimiento de nuestra literatura, por la arbitrariedad de su selección, por la ausencia de obras modernas, por su preferencia por obras anglosajonas, etc. En lo que respecta al canon de la Academia, no han faltado tampoco las voces críticas, ya que muchas de ellas coinciden en que el canon es excesivamente largo y pretende abarcar toda la producción literaria.

El segundo punto de este capítulo se ocupa de las lecturas graduadas y adaptadas. Vega Díez distingue estos dos términos que no siempre son sinónimos, pues como se sabe existen

---

lecturas graduadas de nueva creación. Habla aquí de textos auténticos y no auténticos, para definir lo que puede ser un texto modificado o adaptado. Sostiene que las adaptaciones han sido criticadas con frecuencia frente a los textos auténticos, ya que los segundos poseen más mecanismos de cohesión, tienen redundancias que inciden en una mejor comprensión, muestran un lenguaje más natural y estructuras más comunes. Vega Díez expone las propuestas de algunos autores como solución a esas críticas y pasa, a continuación, a los argumentos de otros autores que defienden las simplificaciones, porque, entre otras razones, aumentan el vocabulario, mejoran las habilidades lectoras, provocan una actitud positiva hacia la lengua extranjera, consiguen mayor rapidez lectora, motivan, son la única forma de conocer esos textos en niveles inferiores, aportan material adicional, etc.

En el siguiente apartado describe el estado de la investigación en torno a las lecturas graduadas. Comenta que en inglés existe una gran tradición en el uso de esos materiales, así como una abundante bibliografía sobre la materia. Se centra en los principales focos de interés hacia los que se han dirigido las investigaciones, a saber los textos modificados frente a los textos auténticos y las características del lenguaje simplificado. Ahí hubiese sido necesaria una mención sobre los tiempos verbales, dificultad que ofrece el español frente a otras lenguas y que se trata de mitigar precisamente en las lecturas graduadas en español. Con frecuencia, los libros de lecturas graduadas señalan en la tapa el número de palabras que contienen, pero no hablan de los tiempos verbales, que sin duda es uno de los mecanismos principales que se aplica para facilitar la lectura.

El apartado siguiente trata sobre la elaboración de adaptaciones: criterios editoriales (control de la información, del lenguaje y del discurso), aportaciones desde el campo de la traducción y simplificaciones realizadas por el profesorado (donde muchos de los criterios coinciden con los aplicados por los de las editoriales). En toda esta exposición no hay que olvidar que las lecturas graduadas también son un material

autodidacta y aunque no excluyen su uso en el aula, no precisan de él.

El tercer capítulo, «Análisis y caracterización de un corpus de lecturas canónicas adaptadas dirigidas para la enseñanza de español (LE)», analiza un corpus de lecturas canónicas adaptadas con el objetivo de determinar el lugar y grado de contribución que los materiales de lectura simplificados tienen en la educación del estudiante no nativo de español. Consta de tres puntos. En el primero se exponen los objetivos: (1) describir las obras que componen el corpus, (2) comparar el texto adaptado con el texto fuente, (3) detallar las herramientas de apoyo a la lectura y (4) describir las actividades didácticas. En el segundo se explica la metodología del trabajo: establecer un corpus representativo y explicar las razones de este corpus, describir la oferta de las cinco editoriales con más difusión en España, presentar los criterios de análisis de los textos (género y organización del relato, acción, construcción del relato, acotaciones, temporalidad, marco espacio-temporal, personajes y estilo) y exponer y sistematizar las conclusiones del análisis. La autora dedica también su atención aquí a las herramientas que facilitan la comprensión (introducción, anotaciones, glosarios, enlaces, ilustraciones, etc.) y a las actividades didácticas y toma para esto último como base los supuestos planteados en el MCER. Por último, describe e interpreta los resultados del análisis desde cuatro puntos de vista: en relación con las ediciones (periodos literarios más representados, explicitación de los criterios de adaptación, información sobre el texto fuente utilizado), en relación con los textos, en relación con las herramientas y en relación con las actividades didácticas. Respecto a la relación con los textos y las herramientas, Vega Díez presenta los resultados de las treinta obras analizadas en forma de tablas con estadísticas, que permiten con un simple golpe de vista resumir el admirable trabajo realizado, y que acompaña de breves, pero acertados comentarios.

Marta de Vega Díez cierra su monografía con unas conclusiones sobre la presentación de las obras, sobre la adaptación textual, sobre las

---

herramientas de apoyo y sobre las actividades didácticas y defiende, con suficientes argumentos, que las lecturas canónicas adaptadas contribuyen al desarrollo de la formación literaria del estudiante extranjero en una doble vertiente: porque ayudan al desarrollo de la competencia lingüística necesaria para llevar a cabo las actividades de la lengua que precisa la comprensión del texto literario y porque atienden al desarrollo de la competencia literaria presentando formas de discurso y convenciones imprescindibles para la interpretación de lo específico de este tipo de textos.

La autora ha tenido la valentía de adentrarse en un campo sobre el que hasta la fecha había escasa bibliografía en español; por eso su obra abre la puerta a nuevas investigaciones y asienta un sólido pilar que, sin duda, agradecerán los autores de futuros trabajos. El libro resulta muy útil para profesores de ELE, así como también para los equipos editoriales que producen este tipo de materiales.

BEATRIZ GÓMEZ-PABLOS  
Universidad Comenius de Bratislava  
[gomezpablos@fedu.uniba.sk](mailto:gomezpablos@fedu.uniba.sk)



---

# Premios de investigación Asele 2017

---

## PARA TESIS DOCTORALES

---

### OBJETIVOS Y DOTACIÓN

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el español como lengua extranjera o lengua segunda y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente PREMIO DE INVESTIGACIÓN para tesis doctorales, dotado con 1.600 euros y su publicación electrónica en la colección *Monografías de ASELE*.

### BASES DE LA CONVOCATORIA

1. Podrán concurrir los autores de **tesis doctorales** relacionadas con el español como lengua extranjera o segunda lengua, **defendidas en el año 2016** en cualquier universidad nacional o extranjera.
  2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE o hacerse miembro de esta** antes de presentar la documentación correspondiente.
  3. Los **trabajos** deberán ser **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder jurídicamente contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado en cualquier soporte (con ISBN o ISSN).
  4. El trabajo premiado será publicado en la web de la Asociación: [www.aselered.org](http://www.aselered.org), con todos los protocolos de edición oficial (ISBN, DL, etc.), en la colección *Monografías de ASELE*.
  5. Los aspirantes **deberán enviar a [gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org)**, de la Secretaría de ASELE, los siguientes documentos como adjuntos y en formato Word o Pdf:
- a) **Escrito formal solicitando concurrir** al Premio ASELE de Investigación, según el modelo

que se encuentra en [www.aselered.org](http://www.aselered.org) (Premios de Investigación).

b) **Copia compulsada de certificación académica** de la fecha oficial de lectura o del expediente académico y con la calificación obtenida.

c) Trabajo completo (tesis o memoria de máster).

6. **Plazo de presentación: desde el 18 de enero al 30 de junio del año 2017**. La documentación enviada deberá llegar al correo de [gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org) dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 junio).

7. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta serán:

- Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de español LE-L2
- Actualidad del tema
- Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología
- Relevancia del trabajo para futuras investigaciones

8. La **resolución del premio** se hará pública el 07/09/2017 durante la Asamblea de socios en el Congreso anual de la Asociación (Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, 06-09/2017); asimismo, lo antes posible se comunicará el fallo por correo electrónico a la persona ganadora y al resto de participantes y se difundirá en la página web de ASELE: [www.aselered.org](http://www.aselered.org)

9. Las **consultas** al respecto serán atendidas en el **correo electrónico de la Secretaría de ASELE: [gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org)**

### OBJETIVOS Y DOTACIÓN

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el español como lengua extranjera o lengua segunda y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente PREMIO DE INVESTIGACIÓN para memorias de máster, dotado con 600 euros y su publicación electrónica.

### BASES DE LA CONVOCATORIA

1. Podrán concurrir los autores de **Memorias de Máster** relacionadas con el español como lengua extranjera o segunda lengua, **defendidas en el año 2016** en cualquier universidad nacional o extranjera.
  2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE o hacerse miembro de la esta** antes de presentar la solicitud y documentación correspondiente.
  3. Los **trabajos** deberán ser **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder jurídicamente contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado en cualquier soporte (con ISBN o ISSN).
  4. El trabajo premiado será **publicado en línea** en la web de la Asociación: [www.aselered.org](http://www.aselered.org), con todos los protocolos de edición oficial (ISBN, DL, etc.), en la colección *Memorias de Máster*.
  5. Los aspirantes deberán enviar a la dirección [gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org), de la Secretaría de ASELE, los siguientes documentos como adjuntos y en formato Word o Pdf:
- a) **Escrito formal solicitando concurrir al Premio ASELE de Investigación**, según el modelo que se encuentra en [www.aselered.org](http://www.aselered.org) (Premio de Investigación).

b) **Copia compulsada de certificación académica** de la fecha oficial de lectura o del expediente académico y con la calificación obtenida.

c) Trabajo completo (tesis o memoria de máster).

6. **Plazo de presentación: desde el 18 de enero al 30 de junio del año 2017**. La documentación enviada deberá llegar al correo de ASELE [gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org) dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 junio).
7. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta serán:
  - Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de español LE-L2
  - Actualidad del tema
  - Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología
  - Relevancia del trabajo para futuras investigaciones
8. La **resolución del premio** se hará pública el 07/09/2017 durante la Asamblea de socios en el Congreso anual de la Asociación (Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, 06-09/2017); asimismo, lo antes posible se comunicará el fallo por correo electrónico a la persona ganadora y al resto de participantes y se difundirá en la página web de ASELE: [www.aselered.org](http://www.aselered.org).
9. Las consultas al respecto serán atendidas mediante el correo electrónico de la Secretaría de ASELE: [gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org).



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

---

### I. NORMAS GENERALES

1. *Envío de originales.* Los originales deberán ser enviados en soporte informático. Se incluirá, además, el nombre del autor o autores, su dirección postal y electrónica, y el nombre de la institución a la que pertenecen (si es el caso).

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

### II. ESTRUCTURA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### III. ALGUNAS CUESTIONES ORTOTIPOGRÁFICAS

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

---

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

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

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

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

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





### PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 19 **La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias**  
Paula Reyes Álvarez Bernárdez
- 18 **Lecturas canónicas adaptadas y formación literaria en español (LE)**  
Marta de Vega Díez
- 17 **El juego dramático en la práctica de las destrezas orales**  
Gabino Boquete Martín
- 16 **Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE**  
Isabel Sánchez López
- 15 **La lengua materna en el aula de ELE**  
M.ª Mar Galindo Merino
- 14 **Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera**  
Reyes Llopis García
- 13 **La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE:  
Una propuesta didáctica**  
Rocío Santamaría Martínez
- 12 **Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera**  
Susana Martín Leralta
- 11 **La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares**  
María Jesús Cabañas Martínez
- 10 **El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales**  
Carmen Ramos Méndez
- 9 **Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos**  
Marta Higuera
- 8 **La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera**  
María del Carmen Izquierdo Gil
- 7 **La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas**  
Marta Seseña Gómez
- 6 **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**  
María Lourdes Otero Brabo Cruz
- 5 **Lecturas graduadas hipertextuales**  
Bárbara Moreno Martínez
- 4 **Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera**  
Marta Samper Hernández
- 3 **La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español**  
Francisco Javier Domínguez Calvo
- 2 **La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical**  
Elisa Rosado Villegas
- 1 **Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera**  
María Begoña Arbulu Barturre



#### PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

- 6 Aprendizaje de la competencia inferencial para la comprensión lectora en nivel superior**  
Raquel Lozano Pleguezuelos
- 5 El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático**  
María Iglesias Pérez
- 4 La aparente descortesía del lenguaje coloquial**  
Luisa María Armenta Moreno
- 3 La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula de ELE**  
Sara Gómez Villa
- 2 Situaciones e interacción oral en el español del turismo**  
M.ª Ángeles Vergara Padilla
- 1 El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE**  
María Santaellas Esquinas

