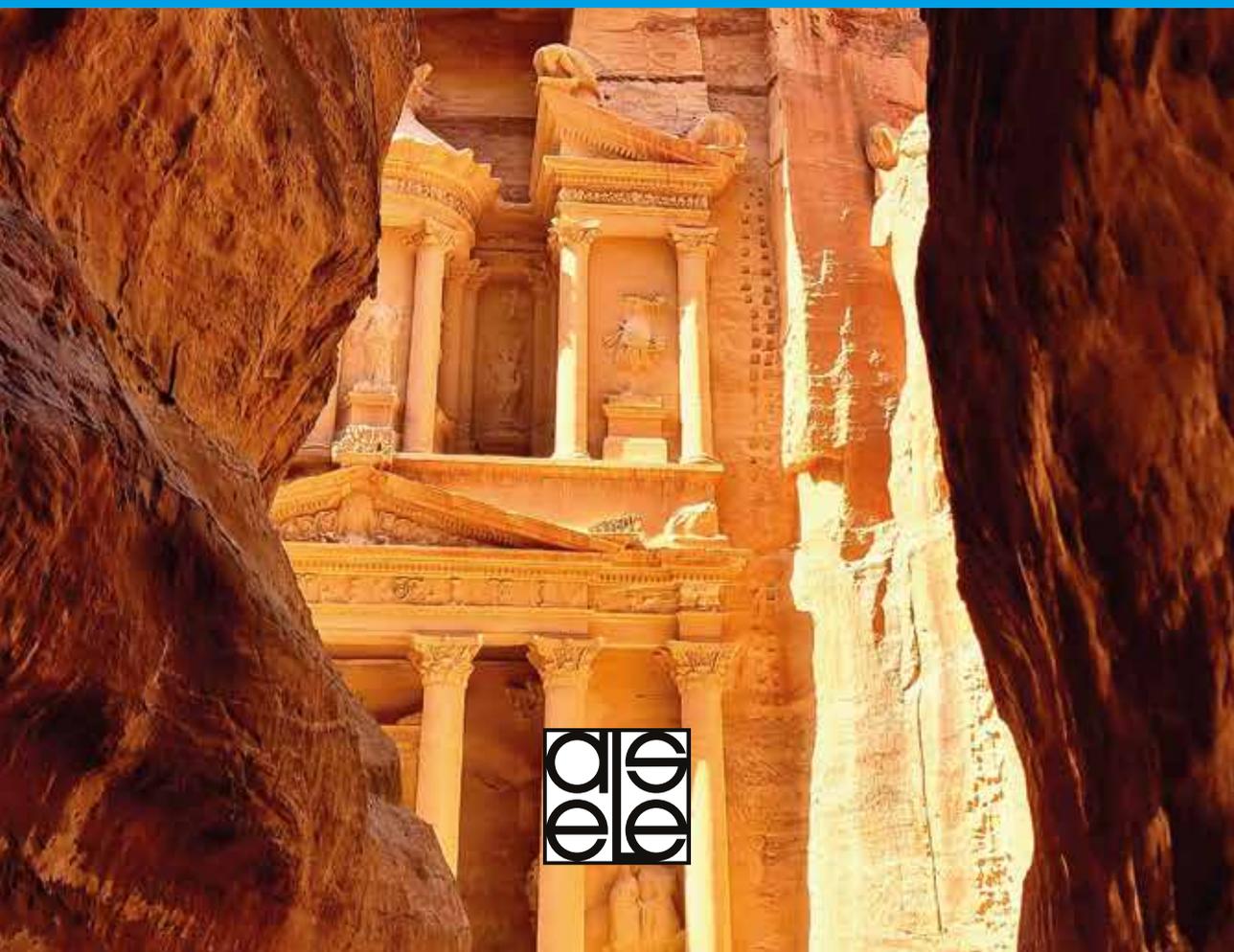




66

*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 66, mayo de 2022

1. Carta de las Directoras	5
2. Noticias de ASELE	6
Informe de la Junta Directiva	6
Estado de Tesorería	12
3. Informes de ELE en el mundo	13
Alicia de la Antonia Montoro y María M. Novo, <i>El español y la enseñanza de ELE en Jordania</i>	13
M. Capelusnik, M. Fritzler, I. Lerner, R. Sitman, <i>Hispanismo y enseñanza de ELE en Israel</i>	19
4. Artículo de fondo	27
Núria Enríquez, <i>Análisis de la actividad cerebral y lingüística durante las pausas en la producción oral de hablantes L1, L2 y herencia de inglés y español</i>	27
Ricardo Gabriel Gómez de la Fuente, <i>La falta de correspondencia categorial entre español y japonés como factor fundamental en los errores de los cuantificadores de grado -muy y mucho- en aprendices de EL2 japoneses</i>	49
5. Para la clase de Español	69
Meritxell Feliu Ribas, <i>Aprendiendo a escribir cartas de solicitud de empleo con los compañeros en un curso de E/L2 dirigido a un colectivo inmigrante</i>	69
6. Entrevista a Mariachiara Russo	91
7. Reseñas	95
8. Novedades bibliográficas	107
9. Normas de publicación	117

---

## JUNTA DIRECTIVA

---

### Presidente

Javier Muñoz-Basols  
Universidad de Oxford, Reino Unido

### Vicepresidenta

Mara Fuertes Gutiérrez  
The Open University, Reino Unido

### Secretario

Antoni Nomdedeu Rull  
Universitat Rovira i Virgili, España

### Tesorero

Paco Jiménez Calderón  
Universidad de Extremadura, España

### Vocal de Comunicación

María del Carmen Méndez Santos  
Universidad de Alicante, España

### Vocal de Publicaciones

Elisa Gironzetti  
Universidad de Maryland, Estados Unidos

### Vocal de Internacionalización

Marta Saracho Arnáiz  
Politécnico do Porto, Portugal

### Vocal de Sede

Matteo de Beni  
Università degli Studi di Verona, Italia

---

## BOLETÍN

---

### Directora

Elisa Gironzetti  
Universidad de Maryland, Estados Unidos

### Directora

María del Carmen Méndez Santos  
Universidad de Alicante, España

### Comité editorial

Isabel Iglesias Casal  
Universidad de Oviedo, España

María Prieto Grande  
Universidad de Oviedo, España

Dolores Soler-Espiauba

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

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

---

## EDITA

---



ISSN: 1135-7002  
Depósito Legal: M-27,508-1988

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

---

## CORRESPONDENCIA

---

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

---

## Carta de las Directoras

---

Queridas socias y queridos socios:

Esta primavera sentimos renacer la ilusión de la presencialidad en nuestras clases y también en el 32º Congreso de ASELE que se celebrará en Verona desde el 31 de agosto hasta el 3 de septiembre. ¡Qué ganas de celebrar el reencuentro de toda la familia aselera! Durante esos días tendremos el placer de asistir a varias conferencias plenarias impartidas por Jesús Fernández González (Consejero de Educación en la Embajada de España en Estados Unidos y Canadá), Esteban Montoro del Arco (Universidad de Granada), Sheri Spaine Long (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese) y Mariachiara Russo (Universidad de Bolonia). Justamente esta última es la protagonista de la entrevista de este número, cuyo autor es Antoni Nomdedeu Rull, Secretario de ASELE y profesor de la Universitat Rovira i Virgili.

Además de la entrevista, podréis encontrar entre las páginas de este Boletín el informe del estado de la Asociación, así como dos informes sobre el estado del español en el mundo: en Jordania, por Alicia de la Antonia Montoro y María Novo Rodríguez, e Israel, por María Capelusnik, Marcela Fritzler, Ivonne Lerner y Rosalie Sitman. Ambos trabajos nos traen buenas noticias sobre el creciente interés por el español y marcan los compromisos y estrategias que deberían llevarse a cabo para consolidar esa buena salud.

Asimismo, en la sección de artículos de fondo os ofrecemos el trabajo de Ricardo Gabriel Gómez de la Fuente (Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe), que nos presenta una reflexión sobre la enseñanza de los cuantificadores a hablantes de japonés como L1. Núria Enríquez (Universidad de Houston), por su parte, estudia la actividad cerebral y lingüística de los aprendientes durante las pausas en la producción oral para entender su funcionamiento y las diferencias entre estas cuando son realizadas por hablantes nativos de español, hablantes de español como L2 o lengua de herencia.

La propuesta didáctica que recogemos en este número corre a cargo de Meritxell Feliu Ribas y versa sobre la producción escrita de cartas de solicitud de empleo en cursos dirigidos a personas migrantes. Por último, como siempre, encontraréis reseñas de las últimas novedades bibliográficas publicadas: *Estrategias de lectura: leer para comprender*, de Encina Alonso y Victoria Rodrigo; *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*, de Manel Lacorte y Agustín Reyes Torres; *Guía para la clase de español con fines específicos: arte y humanidades*, obra coordinada por Pilar Valero Fernández, e *Introducción a la Lingüística aplicada para la enseñanza del español: 101 preguntas para ser profe de ELE*, de María del Carmen Méndez Santos. Además, también se ofrece la sección de novedades editoriales donde podréis consultar información sobre los últimos manuales de clase publicados.

¡Nos vemos en el congreso en septiembre y esperamos que disfrutéis mucho de la lectura de este número!

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

## INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

---

### INFORME DE SECRETARÍA

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

En 2021 celebramos nuestro congreso internacional en la modalidad virtual gracias al trabajo conjunto del Comité Organizador de la Universidad de León y de la Junta de ASELE. El congreso fue un éxito y pudimos compartir experiencias y conocimientos con colegas de diferentes partes del mundo.

Desde entonces, hemos seguido trabajando para recuperar la presencialidad, tan importante para esta cita única para el español. Así, en 2022 tendremos la oportunidad de reencontrarnos en persona en la bellísima e histórica ciudad de Verona (Italia) para celebrar el 32.º Congreso Internacional de ASELE, “Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH.”, del 31 de agosto al 3 de septiembre de 2022.

Reencontrarnos en persona nos permitirá seguir forjando amistades, compartiendo ideas y momentos inolvidables. Queremos transmitir todo nuestro cariño, entusiasmo y deseos de veros en persona, confiando en que os encontréis bien, y con muchas ganas de ese reencuentro durante los días del congreso. Verona, tradicionalmente llamada “la ciudad del amor”, no podría ser un lugar mejor para volver a vernos después de tanto tiempo.

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

JAVIER MUÑOZ-BASOLS  
Presidente de ASELE

## I. LÍNEAS TEMÁTICAS Y CONFERENCIANTES INVITADOS - 32º CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE 2022

La Università degli Studi di Verona (Italia) acogerá del 31 de agosto al 3 de septiembre de 2022 el 32.º Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). En esta ocasión, especialistas de todo el mundo en la enseñanza del español como lengua extranjera (LE), segunda lengua (L2) y como lengua de herencia (LH) se reunirán para dialogar y debatir acerca de *Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH*.

### I. COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL LE/L2/LH:

- 1.1. Comunicación presencial y virtual, discurso docente y enseñanza del español
- 1.2. Pragmática, análisis del discurso, gramática y enseñanza del español
- 1.3. Comunicación especializada, multimodal y aprendizaje del español
- 1.4. Diversidad lingüística, lengua de herencia y comunicación en el ámbito hispánico
- 1.5. Comunicación e interacción entre lenguas afines y distantes
- 1.6. Gamificación, interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en enseñanza del español

### 2. TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2/LH:

- 2.1. Prácticas innovadoras en traducción, translingüismo y enseñanza del español
- 2.2. Técnicas de traducción e interpretación y desarrollo de destrezas lingüísticas
- 2.3. Mediación, multilingüismo y enseñanza del español

- 2.4. Traducción literaria, especializada y audiovisual en la enseñanza del español
- 2.5. Traducción automática, traducción colaborativa y enseñanza del español
- 2.6. Cultura, lenguaje idiomático, fraseología contrastiva y enseñanza del español

### 3. HUMANIDADES DIGITALES EN EL ÁMBITO DEL ESPAÑOL LE/L2/LH:

- 3.1. Diseño de materiales, edición digital y enseñanza del español
- 3.2. Recursos lexicográficos, portales y plataformas digitales para la enseñanza del español
- 3.3. Corpus, bases de datos, repositorios para la enseñanza del español
- 3.4. Aplicaciones y herramientas didácticas digitales
- 3.5. Contenidos digitales colaborativos, acceso abierto y aprendizaje de lenguas
- 3.6. Inteligencia artificial y procesamiento del lenguaje natural del español

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

#### CONFERENCIAS PLENARIAS

*“La comunicación, la crisis global del COVID-19, los cambios irreversibles y la colaboración en la enseñanza del español”.* **Sheri Spaine Long**, Directora Ejecutiva de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP)

*“¿Cuándo se conoce de forma precisa una fórmula pragmática? Corpus lingüísticos, herramientas digitales y adquisición de la fraseología”.* **Esteban T. Montoro del Arco**, Profesor titular del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada

*“Un corpus para la investigación y la didáctica de la interpretación”.* **Mariachiara Russo**, Catedrática del “Dipartimento di interpretazione e

traduzione” de la Universidad de Bolonia - Campus de Forlì

*“¿Es posible hacer un retrato robot de los aprendices de lenguas extranjeras que llegan a un nivel nativo?”.* **Jesús Fernández González**, Profesor titular del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca y consejero de Educación en la Embajada de España en Estados Unidos y Canadá

#### MESA REDONDA

*“Humanidades digitales y enseñanza del español”.* Coordinador: **Antoni Nomdedeu Rull**, Universitat Rovira i Virgili, España

**Elena Dal Maso**, Università Ca’ Foscari di Venezia, Italia. *La fraseografía digital y su papel en el desarrollo de la competencia fraseológica*

**Mar Cruz Piñol**, Universidad de Barcelona, España. *Tecnologías e investigación sobre el español como LE/L2*

**Gianluca Pontrandolfo**, Università degli Studi di Trieste, Italia. *Los corpus en la enseñanza de la traducción especializada*

#### 2. CONVENIO DE COLABORACIÓN ENTRE ASELE Y AATSP (AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE)



Nos complace anunciar que ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) ha firmado un convenio de colaboración con AATSP (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese), la mayor asociación de profesionales del español y portugués. La idea de establecer un convenio

---

de colaboración entre ambas asociaciones se enmarca en la celebración del 32.º Congreso Internacional de ASELE que tendrá lugar en la ciudad de Verona (Italia) del 31 de agosto al 3 de septiembre de 2022 y cuyo país invitado es Estados Unidos.

Fundada en 1917, la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) ([www.aatsp.org](http://www.aatsp.org)) es la asociación profesional dedicada a la promoción, enseñanza e investigación sobre lenguas más antigua, grande y abarcadora de Estados Unidos. Cuenta con 10.000 miembros, educadores desde preescolar hasta los estudios de postgrado, y su misión es la de promover, desarrollar y avanzar en la enseñanza de las lenguas y culturas hispanas, luso-brasileñas y afines en los Estados Unidos y en otros países. Además de otros programas, publicaciones, como la revista *Hispania*, y proyectos de la asociación, esta concede anualmente becas a docentes y estudiantes destacados.

Como parte del convenio, los miembros de ASELE recibirán el mismo precio de matrícula con descuento que los de AATSP. Dicha ventaja es ya aplicable en el 104.º congreso de AATSP del 9-12 de julio de San Juan (Puerto Rico) y lo será igualmente en el 105.º congreso de AATSP que tendrá lugar del 26-29 de junio de 2023 en Salamanca (España). La firma del convenio tendrá lugar en San Juan (Puerto Rico) y en Verona (Italia) durante los respectivos congresos de ambas asociaciones.

Tras los efectos de la pandemia de la COVID-19, resulta necesario aunar esfuerzos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tender puentes y fomentar las colaboraciones a nivel intercontinental entre las y los profesionales de la lengua. De ahí que esta iniciativa suponga una oportunidad única de promocionar y poner en valor a escala global al profesorado de lenguas y las actividades de ambas asociaciones. Esta es la primera vez que dos asociaciones dedicadas a la promoción de la enseñanza del español firman un convenio de estas características.

### 3. PUBLICACIÓN EN ABIERTO (*Open Access*) DE LOS VOLÚMENES TEMÁTICOS DE SANTIAGO DE COMPOSTELA Y DE OPORTO EN EL CENTRO VIRTUAL CERVANTES (INSTITUTO CERVANTES)

Los volúmenes temáticos, que recogen una selección sometida a revisión (*peer review*), de los congresos de Santiago de Compostela y de Oporto se encuentran publicados en abierto (*Open Access*) en la página web del Centro Virtual Cervantes.

#### Volumen temático:

Taboada-de-Zúñiga Romero, P. y Barros Lorenzo, R. (Eds.) (2020). *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones Universidade de Santiago/ ASELE.

El volumen temático presenta una selección de los trabajos expuestos en el XXIX Congreso Internacional de ASELE, celebrado en Santiago de Compostela del 5 al 8 de septiembre de 2018. Las contribuciones que lo componen se ocupan de cuestiones relacionadas con los perfiles lingüísticos de los aprendices, el desarrollo de competencias, las lenguas maternas en la enseñanza del español (con estudios contrastivos y trabajos sobre su papel en el aula), el empleo de metodologías y prácticas innovadoras (como el aula invertida, la telecolaboración o el empleo de la tecnología), la perspectiva de género, las competencias del profesorado y sus creencias y los factores individuales (afectivos y cognitivos) que influyen en el aprendizaje del español como LE/L2.

Disponible en abierto en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/vol\\_02.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/vol_02.htm)

---

## Volumen temático:

Saracho-Arnáiz, M. y Otero-Doval, H. (Eds.) (2021). *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*. Oporto: ASELE.

A finales de abril de 2021, se publicó el volumen *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*. El volumen presenta una selección de los trabajos expuestos en el 30.º Congreso Internacional de ASELE, celebrado en Oporto del 4 al 7 de septiembre de 2019. La publicación, editada por Marta Saracho-Arnáiz y Herminda Otero-Doval, se inaugura con la aportación de cinco especialistas en multilingüismo (Jasone Cenoz), interculturalidad (Dale Koike), plurilingüismo (Sílvia Melo-Pfeifer), educación lingüística para la diversidad (Salomé Gómez Pérez) e internacionalización (Andrés Ordóñez). Incluye además sesenta y tres capítulos distribuidos en seis partes, correspondientes a los bloques temáticos en los que se agrupan las contribuciones de las investigadoras y los investigadores que han participado en el volumen:

**Parte 1.** Comunicación intercultural y formación del profesorado

**Parte 2.** Competencia plurilingüe y multilingüismo

**Parte 3.** Lenguaje figurado, fraseología y enseñanza de español LE/L2

**Parte 4.** Competencia multicultural a través de la literatura y humanidades digitales

**Parte 5.** Destrezas en el aprendizaje, español para fines específicos y necesidades educativas

**Parte 6.** Nuevas tendencias metodológicas

Disponible en abierto en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/vol\\_03.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/vol_03.htm)

## 4. PREMIOS DE INVESTIGACIÓN DE ASELE Y PUBLICACIONES

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

a) **Un primer premio ASELE-Routledge** dotado con 500€ (250€ por la firma del contrato de publicación + 250€ euros por la entrega del manuscrito final). El manuscrito de la tesis se deberá transformar en una monografía de investigación de un máximo de 70,000-80,000 palabras. La persona premiada contará con la figura de un/a mentor/a. La editorial Routledge publicará la versión final de la monografía siempre y cuando la propuesta inicial y el manuscrito hayan pasado las pertinentes evaluaciones (*peer-review*) y reúnan todos los requisitos de calidad investigadora;

b) **Un segundo premio ASELE-Monografías** dotado con 400€. El manuscrito será una versión revisada y abreviada de la tesis doctoral de un máximo de 70,000-80,000 palabras. ASELE publicará la versión final del manuscrito en versión electrónica en la colección de monografías siempre y cuando reúna todos los requisitos de calidad investigadora. El trabajo premiado será publicado con todos los protocolos de edición oficial (ISBN) en la web de la Asociación.

## COLABORACIÓN CON LA EDITORIAL ROUTLEDGE

El **Premio de Tesis Doctoral ASELE-Routledge** es el primero de sus características en el ámbito del español y el único premio internacional en la enseñanza de lenguas que cuenta con la figura de un/a mentor/a. Este premio tiene como objetivo impulsar las carreras académicas y docentes de jóvenes

---

investigadores/as para que lideren proyectos sobre el español.

Se trata de una colaboración entre Routledge, una de las editoriales académicas de mayor prestigio e impacto en el ámbito de la lingüística aplicada, y ASELE, una de las asociaciones de profesionales del español más longevas. La persona premiada contará con la figura de un/a mentor/a especialista en la materia que le guiará hasta la entrega del manuscrito final y se beneficiará de publicar su investigación con una editorial con distribución internacional.

El premio nace para contribuir a desarrollar nuevos planteamientos teóricos y aplicados en la bibliografía especializada y generar mediante esta iniciativa un impacto positivo en la enseñanza del español y en la profesión.

#### PREMIO DE INVESTIGACIÓN PARA MEMORIAS DE MÁSTER

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

Os agradecemos que difundáis la convocatoria de premios para 2021 (<http://www.aselered.org/bases-premios>) y que animéis a presentar sus trabajos en futuras convocatorias a todos aquellos que tengan reciente su defensa de tesis o memoria de máster sobre ELE y puedan estar interesados. La fecha límite es el 15 de julio de 2022.

#### 5. RENOVACIÓN DE CARGOS

El próximo 2 de septiembre de 2022, en la Asamblea General de socias/os que tendrá lugar durante el 32<sup>or</sup> *Congreso Internacional de ASELE* organizado por la Università degli Studi di Verona, se procederá, de acuerdo con el artículo sexto de los Estatutos de la Asociación, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Este año corresponde renovar los

cargos para la Secretaría, Tesorería, Vocalía de Internacionalización y Vocalía de Sede del Congreso.

El actual Secretario, Antoni Nomdedeu Rull (Universitat Rovira i Virgili, España), así como el Tesorero, Francisco Jiménez Calderón (Universidad de Extremadura, España), y la Vocal de Internacionalización, Marta Saracho Arnáiz (Politécnico do Porto, Portugal) han manifestado su intención de renovar en el cargo. La Vocalía de Sede del Congreso se presentará junto con la candidatura del Congreso Internacional de 2023 durante la asamblea de socias/os.

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

Las personas que presenten su candidatura deberán asimismo defenderla en persona, de viva voz, en cinco minutos durante la Asamblea General, a no ser que existan causas debidamente justificadas de fuerza mayor que lo impidan. Una vez que las/os candidatas/os hayan expuesto su motivación para pertenecer a la junta de ASELE, en caso de que haya más de una candidatura, se procederá a una votación.

Importante: los miembros de la junta directiva de ASELE no perciben remuneración alguna por desarrollar sus funciones. Formar parte de la junta directiva de la asociación requiere cumplir con una serie de funciones y con plazos concretos y fechas límite para acometerlos a lo largo del año, así como trabajar en equipo y con dedicación plena a lo

largo de todo el año. La dedicación a ASELE incluye también los periodos vacacionales y todo el verano, momento en el que se ultiman los detalles antes del congreso. A través del BOSELE (Boletín Electrónico de ASELE), se enviará el orden del día de la próxima Asamblea, con los demás puntos por tratar.

## ESTADO DE LA ASOCIACIÓN - SOCIAS/OS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

A fecha de 5 de abril de 2022, la Asociación cuenta con **786 socias/os en 66 países**. Con respecto a los datos correspondientes a la fecha del último Boletín, damos la bienvenida a **cinco nuevos países: Lituania (+ 1), República Dominicana (+ 1), Sri Lanka (+ 1), Turquía (+ 1) y Vietnam (+ 1)**. Por otra parte, también se han incorporado socias/os de otros países: **Alemania (+ 1), Islandia (+ 1), México (+ 1), Países Bajos (+ 1), Brasil (+ 1), Estados Unidos (+ 2), Italia (+ 2) y Suiza (+ 2)**. La distribución completa es la siguiente:

PAÍS	SOCIAS/OS A 11/11/2021
Albania	1
Alemania	22
Argelia	13
Argentina	2
Australia	4
Austria	2
Bélgica	10
Bosnia-Herzegovina	1
Brasil	18
Camerún	1
Canadá	6
Chile	5
China	8
Chipre	3
Corea	1
Colombia	1
Costa de Marfil	1
Costa Rica	2
Dinamarca	3
Ecuador	1
Egipto	2
Em. Árabes Unidos	2
Eslovaquia	2
Eslovenia	3
España	413
Estados Unidos	38
Estonia	3
Filipinas	1
Finlandia	3
Francia	11

Gabón	2
Grecia	7
India	2
Irlanda	5
Islandia	6
Israel	4
Italia	31
Japón	39
Jordania	1
Lituania	1
Marruecos	2
México	9
Namibia	1
Noruega	1
Nueva Zelanda	1
Países Bajos	5
Perú	2
Polonia	6
Portugal	13
Puerto Rico	1
Qatar	1
Reino Unido	30
Rep. Democrática del Congo	4
Rep. Dominicana	1
Rumanía	2
Rusia	2
Senegal	1
Serbia	2
Singapur	1
Srilanka	1
Suecia	4
Suiza	9
Tailandia	1
Taiwán	3
Turquía	1
Vietnam	1
<b>Total:</b>	<b>786 socios/as</b>

## ESTADO DE TESORERÍA

A fecha de 5 de abril de 2022, el saldo de la cuenta de la Asociación se sitúa en 24.215,17 EUR. En el último año, los gastos de gestión, secretaría técnica, comisiones administrativas y bancarias, devoluciones, impuestos, Premios ASELE, publicaciones y mantenimiento de la web ascienden a 8.457,42 EUR. Por su parte, los ingresos, derivados de las cuotas de los socios/os y los rendimientos del último congreso, suman un total de 21.101,72 EUR

EL ESPAÑOL Y LA ENSEÑANZA DE ELE  
EN JORDANIA

---

**BIODATA**

**Alicia de la Antonia Montoro** es Licenciada en Filología Hispánica (Universidad de Alcalá de Henares) y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (UIMP-Instituto Cervantes). Está cursando actualmente el Máster en Educación y Nuevas Tecnologías de la Universitat Oberta de Catalunya y es profesora de español en el Instituto Cervantes de Amán. Anteriormente, trabajó en el Instituto Cervantes de Estambul y en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Bogaziçi. Como formadora, ha participado en los cursos de formación de profesores del IC en Amán y en Estambul, así como en diferentes jornadas y congresos. Además, ha colaborado con el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Bogaziçi, la Dirección de Programas Educativos Embajada de España en Ankara y el Instituto Cervantes de Estambul en la organización de las seis ediciones de las Jornadas de Formación de Profesorado ELE de la Universidad del Bósforo.

**María M. Novo Rodríguez** es Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad Autónoma de Madrid, especialidad de Filología Árabe e Islam; también ha cursado el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá y el título de Experto Universitario de español como Segunda Lengua: enseñanza y aprendizaje de la UNED. Profesora de español desde el 2000, actualmente es coordinadora académica del Instituto Cervantes de Amán y las actuales Extensiones en Bagdad y Ramala, adscritas al centro de Amán. Ha sido profesora del Instituto Cervantes de Amán y de Argel, y lectora de español en las Universidades de Al-AlBayt y Yarmouk en Jordania. Ha im-

partido cursos de formación del profesorado de ELE y ha tutorizado las prácticas de estudiantes de máster de diferentes universidades españolas.

.....

**EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL EN LAS  
RELACIONES DIPLOMÁTICAS ENTRE ESPAÑA  
Y JORDANIA**

Jordania se ubica en Asia, en la región de Oriente Próximo. Tiene frontera con Siria al norte, al noreste con Iraq, al este y sur con Arabia Saudita, al suroeste con el Mar Rojo y al oeste con el Mar Muerto, Israel y Territorios Palestinos. Su extensión es similar a la de Portugal y su población es de unos 10 millones de habitantes. Esta región de Transjordania estuvo en manos del ejército británico durante gran parte del siglo XX, dado que había tomado el control de la zona en 1917 al vencer al ejército otomano, aunque este control no se hizo oficial hasta años después.

No fue hasta el 25 de mayo de 1946 cuando el antiguo Reino Hachemita de Transjordania, declaró su independencia de la corona británica y se convirtió en la actual Jordania. En lo que a España respecta, cabe destacar que un año después se creó la delegación diplomática española en Amán. Tanto el Rey Abdalá I como su hermano Talal, el rey Hussein y el actual rey Abdalá II han mantenido siempre excelente relación con los dirigentes españoles y esta actitud se extiende hasta nuestros días. De hecho, en 1951 se firmó el Tratado de Paz y amistad y se creó la entidad cultural Alianza Cervantes, dotada de una Biblioteca. En 1954 se fundó el Instituto Hispano-Árabe de Cultura de Madrid y en 1959 el Instituto Hispano-Árabe de Amán, que más tarde sería el Centro Cultural Hispánico. Según explica Pérez Mateo (2007, p. 36), dicho Instituto Hispano-Árabe de Cultura concedió becas para realizar estudios universitarios en España durante los años sesenta y setenta a más

---

de 3.000 estudiantes jordanos. Esa migración académica fue el origen del millar de personas que configura hoy en día la colonia de residentes españoles en Jordania, así como de la población jordana actual que reside en España, puesto que muchos de aquellos estudiantes se casaron con personas españolas y gran parte de estos matrimonios se trasladaron a vivir a Jordania (Pérez Mateo, 2007, p. 44). Con el paso del tiempo este centro se convertiría en los años noventa en el actual Instituto Cervantes, inaugurado por los Reyes de España en noviembre de 1994.

## 2. LA ACTUALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN JORDANIA

Según Simón (2009, p. 191), desde que en el 2007 Petra fue proclamada una de las siete maravillas del mundo moderno, se apreció un notable incremento en el número de turistas españoles que visitan el país. Jordania promueve el trabajo local a través de una ley por la cual los guías turísticos han de ser de nacionalidad jordana. Esto supone una motivación para los jóvenes para estudiar las licenciaturas de turismo y lenguas modernas, ya que gracias a esta ley se ven ampliadas sus salidas laborales.

Este es uno de los principales motivos por los que el interés por el español en Jordania ha ido en aumento en los últimos años. De hecho, son cada vez más las instituciones educativas que lo incluyen como asignatura optativa en sus planes de estudios. En primaria y secundaria se imparte español únicamente en centros privados locales o escuelas internacionales. En las universidades resulta curioso observar la gran demanda de cursos de lengua española, teniendo en cuenta que esta no está presente en el currículo de la enseñanza primaria ni de la secundaria en el sistema público jordano y, como ya hemos apuntado, solo lo encontramos como asignatura optativa en los colegios privados. Sin duda, el gran interés que muestran los jóvenes universitarios por el español es un ejemplo de la creciente popularidad que tiene el estudio de este idioma como lengua extranjera en todo el mundo. Como curiosidad, nos gustaría destacar que en las univer-

sidades jordanas predomina el número de mujeres con respecto al número de hombres que se acercan al aprendizaje del español.

Un punto de inflexión en esta trayectoria tan positiva ocurrió en 2010 como consecuencia de la crisis económica sufrida en España a partir del 2008 y que afectó a la enseñanza del español en el ámbito universitario jordano. Los cuatro lectorados existentes —dos en la Universidad Jordana, uno en la Universidad de Yarmouk y uno en la Universidad de Al-AIbait— se vieron reducidos a uno en la Universidad Jordana hasta la actualidad. No obstante, para el año académico 2022-23 se espera que puedan ser dos las plazas de lectorados para Jordania, recuperando así la plaza de la Universidad de Al-AIbait.

En cuanto a las motivaciones principales que acercan a los jordanos al estudio de la lengua española, deberíamos destacar las mayores oportunidades laborales o de negocios, la posibilidad de cursar estudios de postgrado en España y el interés por hacer turismo, entre otras. Además, no podemos negar el éxito que tienen entre la población jordana series de televisión como *La casa de papel* y *Las chicas del cable*. Por otro lado, los jordanos son grandes seguidores de La Liga española de fútbol y aman la música latina.

Asimismo, son muchos los ciudadanos de este país que se acercan al Instituto Cervantes de Amán para estudiar el idioma, acceder a su biblioteca y participar de sus actividades culturales. El perfil del alumnado del Instituto Cervantes de Amán es el de personas entre 18 y 60 años, estudiantes universitarios y profesionales liberales, cuya principal motivación es mejorar su proyección profesional. Las cifras de inscripción en los últimos años rondan las 700 matrículas y en torno a los 400 alumnos anuales. La incorporación de cursos en línea debido al repentino confinamiento decretado por las autoridades jordanas en marzo del año 2020 ha permitido a alumnos de otros países de la zona acceder a los cursos, lo cual ha enriquecido y ampliado el perfil del alumnado del centro al contar con un mayor diversidad cultural. Por ello, podemos afirmar que es evidente el creciente interés por el aprendizaje del español en esta parte del mun-

do. De hecho, cada vez son más los centros que demandan ser centros de examen DELE o ser Centros Acreditados del Instituto Cervantes. Actualmente, el Instituto Cervantes de Amán coordina y asesora a los centros de examen DELE existentes en Teherán, Abu Dabi, Dubái, Kuwait, Bahréin y Territorios Palestinos y está gestionando la posibilidad de abrir otros centros de examen en Catar, Arabia Saudí y Omán. Se puede ver la evolución de las inscripciones a los exámenes DELE a lo largo de los últimos 22 años en el siguiente gráfico (véase gráfico 1).

### 3. PERFIL DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN JORDANIA

El profesorado de las Universidades jordanas y centros educativos privados donde se imparte español son fundamentalmente doctores jordanos que, en muchos casos, han cursado sus estudios de especialización en España. Son docentes que imparten las asignaturas de lengua, literatura y cultura española a futuros filólogos y traductores, por lo que su perfil es diferente al del profesorado de ELE.



Gráfico 1: Evolución de las inscripciones de los exámenes DELE en la zona coordinada por el Instituto Cervantes de Amán.

Fuente: Instituto Cervantes (SICIC).

Como se puede observar, la vertiginosa ascensión en matrículas DELE en 2019 se debe al inicio de actividad del centro DELE en Irán, éxito que se ha visto interrumpido por la pandemia mundial que no ha permitido realizar las convocatorias DELE 2020-2021 con normalidad en dicho país. En el 2021 recuperaron su actividad con un gran número de matrículas que fueron canceladas semanas antes del examen ante el elevado número de casos positivos de Covid-19 entre los candidatos.

El referente para la especialización en enseñanza de ELE en Jordania y los países de la zona es el Instituto Cervantes de Amán, que organiza talleres y cursos de formación inicial para garantizar la calidad y la uniformidad metodológica de los profesores de su centro y sus Extensiones abiertas en Bagdad y Ramala, dado que en algunos casos provienen de ámbitos laborales diferentes y carecen de formación en didáctica de lenguas. Estas formaciones, tanto presenciales como en línea, están abiertas a todo el profesorado de español de los países de Oriente Medio

---

y el Golfo. Por ejemplo, en el 2021 se realizaron formaciones presenciales en Irán solicitadas por el Instituto de Lengua Española Alborz, centro acreditado del Instituto Cervantes en Teherán. Asimismo, desde las Embajadas de EUA, Kuwait y Catar han solicitado este tipo de acciones formativas para el profesorado ELE de sus países.

#### **4. NUESTRA EXPERIENCIA COMO PROFESORAS DE ELE EN JORDANIA**

Como profesoras del Instituto Cervantes y formadoras de profesores de ELE, uno de nuestros principales retos es contribuir a la mejora de la formación del profesorado en los países de la zona, donde los profesores locales parten de una visión tradicional de la enseñanza de idiomas en la que el profesor todavía es el centro del proceso de aprendizaje-enseñanza y no el alumno. Intentamos que reflexionen sobre sus creencias como aprendientes y profesores de lengua para que tomen conciencia de la importancia de situar al alumno en el centro del proceso. Del mismo modo, trabajamos para que el alumnado de español se sienta protagonista de su aprendizaje, desarrollando estrategias, ganando autonomía y asumiendo responsabilidades. Por su tradición educativa y la manera en la que han estudiado lenguas, los alumnos locales son, al principio, reticentes a este enfoque. Sin embargo, una vez que se sienten protagonistas de su aprendizaje y comprueban que son capaces de comunicarse en español desde la primera clase, se produce un cambio en la manera que tienen de experimentar el aprendizaje de la nueva lengua.

#### **5. EXPECTATIVAS PARA EL FUTURO**

A nivel personal, creemos que el objetivo más importante para el español en Jordania sería que fuese incluido como tercera lengua en las instituciones públicas de enseñanza primaria y secundaria o, en su defecto, como lengua optativa o extraescolar, en la enseñanza reglada jordana. Otro logro no menos importante sería recuperar los lectorados perdidos, así como las becas

y ayudas para jordanos que deseen estudiar en España y, así, favorecer la cooperación cultural entre ambos países y responder a la cercanía y empatía que los jordanos sienten y muestran por nuestro país y nuestra cultura.

ALICIA DE LA ANTONIA MONTORO  
MARÍA M. NOVO RODRÍGUEZ  
Instituto Cervantes de Amán (Jordania)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AL-MOMANI, R. R. y CABODEVILLA SIMÓN, T. (2009). Reflexiones acerca de la enseñanza del español del turismo en Jordania. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Volumen I (pp. 189-198). ASELE. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0189.pdf](https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0189.pdf).
- MOYANO ESCOBAR, A. (2006). El español en Jordania. En VV. AA. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 116-118). Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_19.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_19.pdf).
- NOVO RODRÍGUEZ, M. y PIQUERAS SALINAS, J.V. (2021). El español en Jordania. En R. Gutiérrez Rivilla (coord.). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021* (pp. 711-721). Bala Perdida.
- PÉREZ MATEO, M. (2007). Las relaciones hispano-jordanas en tiempos del régimen franquista: la dimensión cultural y educativa. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 3, 22-44. Disponible en <http://hdl.handle.net/10486/670098>.



Foto: Castillo de Al-Kharranah (Jordania) Fuente: María Méndez Santos

HISPANISMO Y ENSEÑANZA DE ELE  
EN ISRAEL

---

BIODATA

**María Capelusnik.** Licenciada en Letras (orientación Lenguas clásicas) y Maestría en Literatura española y latinoamericana por la Universidad Hebrea de Jerusalén. Profesora de ELE en la Universidad Hebrea de Jerusalén desde 1992.

**Marcela Fritzler.** Profesora Nacional Superior y licenciada en Tecnología Educativa por la Universidad Tecnológica Nacional de Buenos Aires. Es profesora de ELE y ELH desde 1995 y formadora docente. Además es autora de manuales en España, Argentina e Israel. Creadora del proyecto educativo Sin Fronteras y co-responsable de ELECI.

**Ivonne Lerner.** Licenciada en Pedagogía (1985), Máster en Sociología de la Educación (1992) y doctora en Sociolingüística (Universidad de Tel Aviv, 2021). Es profesora de ELE desde 1987 y formadora docente desde 1991. Actualmente es jefa de estudios del IC de Tel Aviv. Asimismo, es autora de manuales de ELE editados en Israel y en España.

**Rosalie Sitman.** Fundó los cursos de ELE en la Universidad de Tel Aviv a comienzos de los 80 y desde 2009 dirige el Departamento de Lenguas de esta Universidad. Doctora en Letras por la Universidad de Tel Aviv, se licenció en lenguas modernas por la Universidad de Oxford y recibió su maestría en pedagogía de lenguas por la Universidad de Londres. Autora de publicaciones sobre ELE y también historia cultural latinoamericana.

.....

I. INTRODUCCIÓN

Israel es una sociedad de inmigrantes. Desde la fundación del estado en 1948 hasta nuestros días, ha ido llegando al país un flujo constante de personas oriundas de todas las regiones del mundo, entre ellas de Hispanoamérica –sobre todo de Argentina– y de España, en menor medida. En un comienzo, debido a la concertada implementación de la ideología del “crisol de razas” (Spolsky y Shohamy, 1999), la comunidad hispanohablante, al igual que las demás, tendía a abandonar su lengua madre y abrazar el hebreo, símbolo del nuevo estado. Sin embargo, hacia los 90 del siglo pasado, la llegada masiva de inmigrantes del ex bloque soviético produjo un cambio radical en las prácticas lingüísticas de las comunidades inmigrantes, registrándose un significativo aumento en el mantenimiento lingüístico (Remennick, 2003). En la comunidad hispanohablante, estimada en un 1,7% de la población (Rein, 2020), esta tendencia se vio reforzada por la introducción de la televisión en cable, lo que permitió la emisión de telenovelas de América Latina y, consecuentemente, un verdadero furor en la población local. Esto, a su vez, llevó a una revalorización del español entre los inmigrantes de habla hispana (Lerner, 2013) y a una mayor presencia del idioma en el paisaje lingüístico urbano, debido a su percepción pública positiva en Israel (Lerner y Sitman, s/f).

En el seno de la sociedad israelí existe un claro aprecio e interés por el estudio del español y la multifacética cultura hispanoamericana. Entre otras explicaciones de dicho interés, cabe resaltar el gran número de mochileros israelíes que, después de terminar sus estudios o el servicio militar (Muchnik, 2012) y atraídos por la riqueza geográfica, humana y cultural de América Latina, recorren el continente y regresan deseosos de ampliar sus conocimientos de español y seguir descubriendo la magia del variopinto mosaico hispanohablante. Otro factor preponderante

---

del interés por el idioma ha sido la identificación de las nuevas generaciones con la lengua y la cultura de sus padres y abuelos hispanohablantes. Más recientemente, la promulgación de la Ley 12/2015 de nacionalidad española reforzó el vínculo histórico de la población de origen sefardí con el legado de Sefarad en la diáspora (Lerner y Martínez Mesanza, 2021) e impulsó a muchos de ellos a adquirir la certificación de los conocimientos lingüísticos y socioculturales requeridos por el gobierno español para la obtención de la ciudadanía (Lerner y Sitman, 2017). Por último, la proliferación de actividades de ocio presenciales y virtuales relacionadas con el mundo hispanohablante —literatura, música, cine, danza, gastronomía, turismo y deporte— dejan constancia de que en Israel “el español vende” (Lerner y Sitman, s/f).

## 2. EL HISPANISMO EN LAS UNIVERSIDADES ISRAELÍES

En sus comienzos, hace ya varias décadas, el hispanismo israelí se circunscribía al ámbito de la educación terciaria y abarcaba principalmente los estudios de la lengua, la historia y la literatura hispanas, en conjunción con los estudios del ladino o judeo-español, los cuales constituyen hasta hoy una parte integral del hispanismo en este país.

En la actualidad, las instituciones académicas dedicadas a la formación, docencia e investigación de las distintas ramas del hispanismo en Israel son la Universidad Hebrea de Jerusalén, la Universidad de Tel Aviv, la Universidad de Bar Ilán, la Universidad de Ben Gurión, la Universidad de Haifa, el Technion-Instituto Israelí de Tecnología y la universidad privada Reichman (IDC-Herzliya). También funcionan centros de español en diversos institutos de educación superior. El Instituto Gordon de Educación, estrechamente vinculado con el Ministerio de Aliá e Integración<sup>1</sup>, ofrece un programa de formación en ELE de tres semestres a fin de capa-

citar a profesores para la enseñanza del español en las escuelas.

En el marco de los estudios universitarios de grado y posgrado se imparten cursos de lengua, literatura, historia, política, sociedad y cultura española e hispanoamericana, a la par de cursos de estudios sefardíes y de lengua y cultura judeo-española. Una primicia bienvenida ha sido la apertura, hace pocos meses, de un programa universitario de formación para la enseñanza de ELE en la Universidad Hebrea de Jerusalén. A todo ello se suman la organización periódica de coloquios y congresos, la realización de proyectos de investigación, la gestión de cátedras de intercambio de profesores y de estudiantes y la publicación de revistas académicas como, por ejemplo, *Noaj*, *Reflejos* y *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. En la rica gama de actividades promotoras del hispanismo sobresalen los prestigiosos premios otorgados a investigadores y estudiantes por su contribución a los estudios hispánicos, así como también iniciativas estudiantiles, como la organización de congresos anuales, viajes de estudio y clubes de conversación y de difusión e intercambio de información pertinentes a la praxis del hispanismo en distintas esferas. A este respecto, destaca el papel desempeñado desde sus comienzos por el Departamento de Estudios Españoles y Latinoamericanos de la Universidad Hebrea de Jerusalén (1967) y el Instituto Sverdlin de Historia y Cultura de América Latina de la Universidad de Tel Aviv (1999). A ellos corresponde añadir la labor llevada a cabo por otros departamentos y centros de investigación universitarios cuyas actividades atañen también a los estudios hispánicos.

La Asociación Israelí de Profesores de Español (AIPE) fue creada en 1992 por profesoras de la Universidad de Haifa, la Universidad de Tel Aviv y la Universidad Abierta de Israel. En sus pocos años de existencia, la AIPE llevó a cabo una animada actividad formativa y docente, en colaboración con la Asociación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ASELE). En 2007 se constituyó la Asociación de Hispanistas de Israel (AHI), cuyo objetivo es el desarrollo y la difusión de las lenguas y culturas hispánicas en el país y a la vez dignificar la profesión del

---

1. “Aliá” significa inmigración a Israel en hebreo.

---

hispanista en las instituciones académicas y en la sociedad israelí en general (Fine, 2006). Cabe subrayar el rol cumplido por la AHI en la realización de importantes congresos nacionales e internacionales, como el XX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas celebrado en Jerusalén en julio de 2019.

Los hispanistas israelíes no solo han formado a generaciones de estudiantes e investigadores, sino que también han contribuido sustancialmente al mundo del hispanismo, tanto en Israel como en el extranjero, a través de sus prolíficas publicaciones y sus traducciones al hebreo de textos fundamentales de la literatura y la historia iberoamericanas. En reconocimiento a su labor, muchos de ellos han sido galardonados con premios y medallas de honor por las máximas autoridades de España y América Latina.

En 1997, la *Autoridad Nacional del Ladino i su Kultura* fue fundada con el objetivo de ampliar el conocimiento y la investigación de todas las manifestaciones de la cultura judeo-española. El Departamento de Literatura Hebrea de la Universidad de Ben Gurión destaca por su rica oferta de cursos de literatura medieval española y judeo-española. A comienzos del nuevo milenio, los estudios sefardíes se propiciaron con la fundación del *Sentro Naime i Yehoshua Salti para el Estudio del Ladino* y del *Sentro Moshe David Gaon de Kultura Djudeo-Espanyola*, en la Universidad de Bar Ilán, seguidos por la creación de la *Akademia Nacional del Ladino* en 2018 (Schammah Gesser, 2019). Además de publicaciones como *Ladinar*, *El Presente* y *Aki Yerushalayim: Revista Kulturala Djudeo-Espanyola*, hemos de destacar la realización de programas radiales, concursos de creación literaria y conciertos de música y canciones en ladino, auspiciados algunos de ellos por universidades. Sin embargo, solo en los últimos años, gracias a la mencionada promulgación de la Ley 12/2015 de ciudadanía española de octubre de 2015, estamos siendo testigos de una renovada efervescencia de los estudios de lengua y cultura judeo-españolas en Israel.

### 3. ENSEÑANZA REGLADA DEL ESPAÑOL EN ISRAEL

El sistema escolar israelí se rige por la Ley de Educación Obligatoria<sup>2</sup>, que estipula que todos los menores de edad han de estudiar en un marco educativo (jardín de infantes o escuela) desde la edad de 3 hasta los 17 años, es decir, desde la guardería hasta el final del grado 12 de la escuela secundaria. Los programas educativos dentro de este marco reglado se imparten en hebreo y árabe, en tanto lenguas mayoritarias del país. Por su parte, el inglés disfruta de una situación privilegiada porque es lengua extranjera obligatoria a partir del tercer grado de la escuela primaria. En el año académico 2020-2021 se enseñó ELE en cinco escuelas primarias de Israel (Lerner y Martínez Mesanza, 2021)<sup>3</sup>, indicio del interés manifestado por el aprendizaje de ELE desde una edad temprana.

En la escuela media, la enseñanza de una segunda lengua extranjera es de carácter obligatorio y forma parte del currículo. No obstante ello, también puede ser optativa en algunas instituciones. En la secundaria, desde los 15 hasta los 18 años, la enseñanza del inglés continúa siendo obligatoria, pero se suman a ella, en carácter de lenguas extranjeras electivas, el alemán, chino, italiano, ruso, yiddish, amárico, francés y español. De esta lista, después del ruso, el español es por lejos el idioma más estudiado en las escuelas, a pesar de no tratarse de una asignatura formal, sino optativa. En vista de la popularidad y el prestigio de que goza el español en Israel, tal como señalamos más arriba, no sorprende esta presencia de la enseñanza y el aprendizaje del español para niños y adolescentes dentro del marco educativo reglado y también dentro del ámbito no reglado, como veremos más adelante.

---

2. Ley de Educación Obligatoria (5709-1949). Ministerio de Aliá y de Integración, Departamento de Información y Publicación, Jerusalén 2018.

3. Datos aportados por Sally Goldaper, Directora Nacional de ELE, Ministerio de Educación Israelí, 28-1-2021.

---

Paralelamente a las instituciones que forman parte del sistema educativo israelí funcionan algunas escuelas plurilingües privadas –internacionales o confesionales– en las que se imparten distintos niveles de español a estudiantes de 5 a 18 años como una asignatura oficial comprendida dentro del horario escolar. Existen también otras escuelas que incorporan la enseñanza de lenguas como una oferta educativa extraescolar. En estas últimas, si bien la enseñanza del ELE no constituye una asignatura con calificación oficial, el hecho de llevarse a cabo en un contexto de aprendizaje formal favorece la continuidad de las clases y contagia el entusiasmo por el español a otros estudiantes.

En el caso de los adolescentes, el aprendizaje del español es de carácter optativo, por lo cual su elección dentro del marco de estudio dependerá del criterio institucional respectivo, del propio interés de los estudiantes y, en cierta medida, también de la demanda y presión por parte de los padres por que sus hijos aprendan la lengua en la escuela. Esto es significativo porque es el estudiante quien decide si el español será su segunda lengua extranjera obligatoria u optativa. En el primer caso, deberá escoger entre estudiar para el certificado de Bachillerato (*Bagrut*) en español de tres o de cinco créditos<sup>4</sup>. En este punto se equipara el estatus del español con el del inglés, ya que el currículo para el *Bagrut* requiere cinco horas semanales de estudio (Lerner y Katz, 2003; Fritzler, 2021). Es importante mencionar que si bien actualmente el colectivo de estudiantes comprende tanto a israelíes hablantes de hebreo L1 como a hijos de hispanohablantes (hablantes de lengua de herencia), el 90% de los estudiantes que se presentan al examen de *Bagrut* pertenece al primer grupo<sup>5</sup>.

---

4. El certificado de Bachillerato (en hebreo: Teudat Bagrut) demuestra que un estudiante ha aprobado con éxito los exámenes de la escuela secundaria en Israel.

5. Comunicación personal con Sally Goldaper, Directora Nacional de ELE, Ministerio de Educación Israelí, 4-4-2022.

Esto evidencia hasta qué punto la enseñanza del español para niños y adolescentes, ya sea como lengua extranjera o como lengua de herencia, está supeditada a la aplicación o no de una política educativa plurilingüe en las escuelas y a la inclusión o involucramiento de las familias en este proceso. En una sociedad con aulas plurilingües y multiculturales como la israelí, cabría esperar que en las escuelas se diera más cabida a las lenguas migradas (Ariolfo, 2013) y se adjudicara más peso a la decisión de cada familia de inmigrantes de que sus miembros adquieran o conserven la lengua de herencia de su comunidad de origen, ya sea para comunicarse dentro del hogar o con los parientes y amigos en el extranjero, y de esta forma fortalecer sus costumbres, sus tradiciones y su identidad frente al hebreo como lengua vehicular y mayoritaria (Fritzler, 2021).

Más aún, siendo Israel un país con un alto grado de desarrollo tecnológico, el fortalecimiento de la presencia y enseñanza del español y demás lenguas migradas como asignatura en el sistema escolar reglado no solo ampliaría el espectro educativo, sino que favorecería el desarrollo del plurilingüismo como herramienta para interactuar en la sociedad del conocimiento y la información. Es decir, hay que propiciar políticas lingüísticas y educativas que integren a los distintos agentes en este proceso –las familias, los docentes, las instituciones– a través de proyectos escolares y extraescolares, de carácter intercultural e intergeneracional, creando así, comunidades de aprendizaje (Fritzler, 2021). Dicho andamiaje beneficiaría tanto a los estudiantes de español como lengua extranjera como a los hablantes de herencia mediante la mutua retroalimentación multilingüe, propiciando la tolerancia y el respeto como personas en proceso de formación.

#### 4. LA ENSEÑANZA NO REGLADA DE ELE

En el ámbito no reglado, el estudio del español también despierta mucho interés; sin embargo, cabe señalar que precisamente la falta misma de

---

regulación lo hace susceptible tanto a factores externos como a la oferta y la demanda de otras actividades extracurriculares. En esta categoría incluiríamos los cursos para niños, adolescentes y adultos ofrecidos por varias municipalidades del país, así como también aquellos impartidos en los centros culturales y las academias de idiomas, y los cursos extracurriculares organizados por los centros de estudiantes de diversas universidades. Más recientemente, debido a la longevidad de la población, se ha registrado un aumento en la oferta de cursos de ELE tanto en viviendas tuteladas como en residencias de ancianos. El marco de la enseñanza no reglada de ELE abarca también las clases de español impartidas en el sector privado a diplomáticos y a empleados de algunos ministerios y empresas que mantienen lazos comerciales con países hispanohablantes. Asimismo, cabe destacar la importante labor de difusión y de formación llevada a cabo, de manera presencial y a través de plataformas digitales, por expertos docentes, también autores de manuales de ELE y de proyectos educativos con proyección internacional, quienes se desenvuelven independientemente de los marcos académicos más formales<sup>6</sup>.

En esta esfera del español no reglado sobresale, por supuesto, la labor de difusión de la lengua y la cultura hispanohablante llevada a cabo por el Instituto Cervantes de Tel Aviv (IC, en adelante), el cual viene desempeñando un papel clave para la promoción y la consolidación del hispanismo en Israel desde su fundación en 1998. Amén de la variedad de cursos de ELE y de lengua de herencia que ofrece, el IC imparte cursos de formación de profesores y talleres de actualización docente y actúa como centro examinador para los exámenes internacionales de certificación DELE, CCSE y SIELE. Además, desde un principio, en el IC de Tel Aviv se han llevado a cabo actividades en y sobre el judeo-español, en estrecha colaboración con la *Autori-*

*dad Nacional del Ladino*. Asimismo, el IC organiza actividades culturales de todo tipo –ciclos de conferencias, coloquios, cursos de literatura, conciertos, proyección de películas– las cuales acercan al público israelí a la riqueza y variedad cultural hispanohablante. A este respecto, la Biblioteca del IC, dotada de fondos en español, catalán, euskera y gallego y con un popular club de lectura, también hace un aporte importante a la difusión de la literatura iberoamericana en el país. Entre las actividades de la Biblioteca cabe mencionar las sesiones de *cuéntacuentos* para niños, que favorecen el desarrollo de la competencia literaria y ayudan a fortalecer y conservar el español, en especial entre los hijos de hispanohablantes. También es pertinente señalar el papel aglutinante del IC en función de su estrecha colaboración con las diferentes embajadas hispanoamericanas en Israel.

A pesar de los altibajos inherentes a este ámbito, está claro que la rica gama de actividades formativas, docentes y culturales llevadas a cabo para un amplio público da visibilidad e ímpetu al desarrollo del hispanismo en Israel.

## 5. CONCLUSIÓN

A la luz de todo lo expuesto, es gratificante poder concluir que el español en Israel “goza de buena salud” (Genafo Anselem, 2022, p. 28) y ello a pesar de la precariedad laboral, que afecta principalmente a los profesores en todos los ámbitos.

De lo que no cabe duda es la importante contribución al mundo del hispanismo efectuada desde Israel por investigadores, formadores, docentes, traductores y demás profesionales de la lengua y la cultura hispanohablantes. Si bien muchos de ellos proceden de América Latina y España, nos complace comprobar que, ciertamente gracias a sus esfuerzos, sus filas se siguen hinchando, pero ahora con un creciente relevo de estudiantes, académicos, profesores, expertos, profesionales o simplemente amantes del español “hechos en casa” y formados en Israel. Por supuesto, todavía queda mucho por hacer, sobre todo en el ámbito del ELE en el sistema

---

6. Dignos de mención a este respecto son los proyectos educativos y de capacitación integral Sin Fronteras: <https://www.marcelafritzlersinfronteras.com/> y ELECI: <https://eleci.net/>

---

educativo, tal como se ha indicado anteriormente. Aun así, los logros del hispanismo en y desde Israel son una fuente de gran satisfacción.

MARÍA CAPELUSNIK  
(Universidad Hebrea de Jerusalén)

MARCELA FRITZLER  
(Katedra Herzlya, Language and Culture, Sin  
Fronteras, ELECI)

IVONNE LERNER  
(Instituto Cervantes de Tel Aviv)

ROSALIE SITMAN  
(Universidad de Tel Aviv)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ARIOLFO, R. (2013). Español lengua extranjera y español lengua inmigrada en el contexto educativo genovés. En B. Bleuca y otros (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 112-122). ASELE.
- FINE, R. (2006). Estudios hispánicos en Israel. En *España e Israel. Una relación de veinte años*. Cuadernos de Sefarad (pp. 47-65). Hebraica Ediciones.
- FRITZLER, M. (2021). Lengua de Herencia: motor afectivo para construir la identidad heredada en el espacio ganado a la identidad adquirida. Ponencia presentada en el Coloquio internacional de Español como Lengua Materna y Extranjera (CIELME), noviembre de 2021 (en edición)
- FRITZLER, M. (2021). Lengua de herencia: El motor afectivo para *re-construir* la identidad heredada en Israel. Actas del XXXI Congreso Internacional de ASELE (en edición).
- FRITZLER, M. (2021). Las redes sociales como medio para el aprendizaje de la lengua de herencia de los nativos digitales en contextos de no inmersión lingüística. Estudio de caso: hijos de hispanohablantes menores de 15 años en Israel. Universidad Tecnológica Nacional. (en edición)
- GENAFO AMSELEM, S. (2022). Israel: el estado del español goza de buena salud. *Archiletras*, 15, 28-30.
- GUTBEZAHLE-LEVY, C. (2018). *El sistema educativo en Israel*. División de Información y Publicaciones. Ministerio de Aliá y de Integración.
- LERNER, I. (2013). Sin telenovelas no hay paraíso. Aprendizaje incidental de español en Israel. Ponencia presentada en el XII Congreso de la Asociación Israelí de Lengua y Sociedad, Universidad de Tel Aviv, junio de 2013.
- LERNER, I. y KATZ, B. (2003). La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel. Panorama general. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003* (pp. 205-252). Plaza y Janés.

- 
- LERNER, I. y MARTÍNEZ MESANZA, J. (2021). El español en Israel. En J. García Montero (ed.). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021* (pp. 723-734). Bala perdida.
- LERNER, I. y SITMAN, R. (2017). ¿Por qué español aquí y ahora? Lengua de expiación - instrumento de “repatriación”. En C. Fernández y M. C. Ainciburu (eds.). *La adquisición de la lengua española, aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estudios en homenaje a Marta Baralo Ottonello* (pp. 148-159). Autores de Argentina.
- LERNER, I. y SITMAN, R. (S/F). Spanish and the Spanish-speaking Community in Israel Today. En B. Spolsky, E. Shohamy e I. Or (eds.). *The Languages of Israel. Multilingual Matters* (en edición).
- MUCHNIK, M. (2013). El español como lengua electiva en Israel. En B. Blecua y otros (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 624-631). Universidad de Girona.
- REIN, R. (17 DE FEBRERO DE 2020). *Jewish and non-Jewish Latinos in Israel: Religion, culture, and identity* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/channel/UCDxXKMywGtRS-YIE7yOGgsgA>
- REMENNICK, L. I. (2003). From Russian to Hebrew via “HebRush”: Intergenerational patterns of language use among former Soviet immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24 (5), 431-453.
- SCHAMMAH GESSER, S. (2019). Virtually Sephardic? The Marketing and Reception of the New Iberian Laws of Nationality in Israel. *Lusotopie*, 18, 192-217.
- SPOLSKY, B. y SHOHAMY, E. (1999). *The Languages of Israel. Policy, Ideology, and Practice*. Multilingual Matters.



Foto: Anfiteatro de Amán (Jordania). Fuente: María Méndez Santos

## ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD CEREBRAL Y LINGÜÍSTICA DURANTE LAS PAUSAS EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE HABLANTES L1, L2 Y HERENCIA DE INGLÉS Y ESPAÑOL

---

### BIODATA

Núria Enríquez ([nenriquez@uh.edu](mailto:nenriquez@uh.edu)) licenciada en filología alemana, máster en enseñanza de español como LE/L2 y doctora en lingüística por la Universidad de Houston. Ha sido profesora de español, español de herencia, lingüística y didáctica en diversas universidades de Alemania y a día de hoy en EEUU, como también ha impartido cursos de formación de profesores. Sus intereses de investigación son la adquisición y aprendizaje del español como L2/LE y de herencia y sus aspectos psicolingüísticos.

.....

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en las estrategias de comunicación relacionadas con las pausas durante el discurso utilizando electroencefalografía (EEG). Este proyecto neurolingüístico investiga los procesos cognitivos y neuronales, centrándose en tres tipos de pausas durante el discurso –rellenas, vacías y alargamientos– en tres grupos de hablantes bilingües (inglés/español) utilizando su L1 y L2, mientras realizan un *role-play* de opinión en ambos idiomas. Para llevar a cabo dicho estudio encefalográfico, los participantes llevaban cascos equipados con sensores para registrar su actividad cerebral.

Desde un punto de vista lingüístico, se ha podido comprobar que las pausas menos utilizadas por todos los hablantes en su L1 y L2 son las pausas vacías, mientras que las más usadas son las rellenas. Asimismo, se ha constatado que los alargamientos requieren de cierta competencia

lingüística para su uso. Los resultados muestran también, que el motivo que causa las pausas en L1 y L2 es diferente y que es posible la utilización de estas, junto con otras pruebas, como medidores de competencia lingüística. Desde un punto de vista neurolingüístico, se ha confirmado que existen más áreas del cerebro implicadas en el lenguaje y no solo las tradicionalmente descritas como son las áreas de Broca y Wernicke, del mismo modo que se ha corroborado que las áreas implicadas en las pausas en la L1 y la L2 no son las mismas.

Por último, este trabajo enfatiza la necesidad de no estigmatizar las pausas, sino de enseñarlas en el aula y enseñar a profesores y estudiantes a gestionarlas, así como la importancia de conocer más acerca del funcionamiento cerebral y sus implicaciones en el aprendizaje de lenguas.

### 2. MARCO TEÓRICO

Las pausas han sido estudiadas desde diversos puntos de vista. De hecho, estas han sido consideradas como un recurso de la interacción oral y se han juzgado como parte de las formulaciones de cortesía (Brown y Levinson, 1987; Gallardo Paúls, 1989) o de colaboración (Transkanen, 2004).

Los primeros que estudiaron las pausas rellenas u oralizadas fueron Maclay y Osgod (1959) como un marcador dentro del discurso para señalar al interlocutor que no se quiere terminar con el turno, sino que se necesita tiempo para buscar la palabra o la estructura deseada. Estos autores apuntaron incluso que las pausas rellenas se pueden usar para establecer un control sobre la conversación. Jefferson (1988) también hablará de estos marcadores llamándolos *prolongadores* y Couldhard (1977) los denominó *“incompletion markers”*. Muy relevantes también son los estudios de Kowal et al. , ya que estos investigadores realizaron numerosas investigaciones sobre pausología. En muchos de sus

---

estudios, O'Connell y Kowal, relacionaban cuestiones sociolingüísticas como el género, la edad e incluso el nivel socioeconómico y no siempre fueron bien acogidos los hallazgos por las repercusiones sociales que implicaban. En sus estudios del 72, 75 y 79 (O'Connell y Kowal, 1972; Kowal, O'Connell, O'Brien y Byant, 1975 y Sabin, Clemmer, O'Connell y Kowal, 1979) exponen sus teorías sobre la relación entre la duración y la frecuencia de las pausas con la edad y la competencia lingüística. En O'Connell y Kowal (1980), postulan que los hablantes adultos tienen una "importante estabilidad en el uso de las pausas silenciosas" (p. 63) y que el uso de las pausas en los niños es diferente al uso que hacen los adultos. Asimismo, defendieron la existencia de una diferencia en el uso de las pausas por género, diciendo que los chicos tendían a hacer más pausas y más largas que las chicas (O'Connell y Kowal, 1980).

Importantes contribuciones al campo de la pausología son las de Levelt (1990) desde la psicolingüística, y de Cutler (1982) con su *Slips of the tongue*, que abrieron la puerta tanto en L1 como en L2 a analizar desde otra perspectiva la producción oral. En L2, Poulisse entre los 90 y los 2000 fue quizás quien más aplicó y exploró la vía de los deslices, los tipos de errores y los contactos lingüísticos de todo tipo (semánticos, léxicos, fonológicos, etc.) en el análisis y la comprensión de las producciones en L2.

Por otra parte, las pausas han sido estudiadas en relación con ciertas estructuras gramaticales en percepción auditiva (Wu, 2003), su distribución en un corpus de conversaciones telefónicas (Zhao y Jurafsky, 2005) o la influencia de las pausas en la longitud de los enunciados en la lectura (Fant, Kruckenberg y Barbosa, 2003). También han sido objeto de investigación en estudios longitudinales de adquisición de L2 infantil (Muñoz, 2003; Gost y Celaya, 2005) y en adolescentes y adultos en la adquisición del inglés como L2 (García Mayo y Gavela, 2001). Igualmente, han sido investigadas ampliamente como parte del discurso nativo, (Gallardo Paúls, 1993; Pose Furest, 2012; entre otros, en el español como L1; Levinson, 1987; Pomerantz, 1984;

entre otros, para el inglés como L1, pero han sido menos estudiadas en el inglés como L2 y menos aún en español como L2 (Díaz y Aymenrich, 1990; Díaz y Bekiou, 2006; Enríquez, Díaz y Taulé, 2015) sin mencionar la casi inexistencia de trabajos sobre las pausas en el discurso oral de los hablantes de herencia.

Los trabajos sobre pausas y enseñanza de lenguas se han limitado a clasificar las pausas como indicadores de falta de competencia en el uso de la L2 (Perales y Cenoz, 1996; García Mayo y Gavela, 2001), pero las pausas deben considerarse mucho más allá de un mero indicador de competencia. Son indicadores de sobrecarga de procesamiento, problemas de demanda cognitiva e incluso problemas pragmáticos ante los que el estudiante de L2 o herencia carece de las herramientas para resolver la situación, a pesar de contar con los mecanismos lingüísticos necesarios.

Un estudio realizado con el chino en conversaciones telefónicas orales (Zhao y Jurafsky, 2005) que contó con 37 participantes (17 mujeres y 20 hombres) todos ellos hablantes de chino, apuntó que la mayor cantidad de pausas las encontraron ante constituyentes sintácticos muy largos y menos ante constituyentes más cortos. Wu en su estudio de 2003 realiza una clasificación de frecuencia y disposición de las pausas en el discurso oral del chino:

1. Entre el sujeto y el predicado.
2. Entre el adverbio modificador y el encabezamiento de estructuras adverbiales.
3. Entre verbo y objeto.

Un trabajo dedicado exclusivamente a las pausas en el discurso es el de Erker y Bruso (2017). Este estudio se realizó a partir del *Boston Spanish Copora Collection*, que cuenta con un total de 185 entrevistas sociolingüísticas a hablantes de español del área de Boston, y analizaron tanto pausas léxicas (bueno, o sea, como) como pausas fonológicas (*em, am*). Encontraron que en general había una leve preferencia por las pausas léxicas, pero que esta preferencia no tenía nada que ver con la frecuencia de uso de las pausas por parte del hablante.

---

Dentro de los trabajos más recientes a este respecto, encontramos el de Enríquez, Sun y Díaz (2020). Este estudio cuenta con tres grupos de hablantes, uno de español como lengua de herencia, otro con L1 español/L2 inglés y el tercero con L1 inglés/L2 español y analiza el uso de tres tipos de pausas –pausas rellenas, pausas vacías y alargamientos– en inglés y español, así como las razones que causan las pausas durante el discurso. En los resultados se pudo comprobar, entre otras cosas, que el tipo de pausas menos utilizado, en general, en los dos idiomas fueron las pausas vacías.

### 2.1. ESTUDIOS EMPÍRICOS ENCUADRADOS EN LA PSICOLOGÍA Y NEUROLOGÍA

Dentro de los estudios de neuroimagen y cognición, tampoco son muy abundantes los estudios centrados en las pausas, pero sí podemos encontrarlas como parte integrante de algunos estudios. Un trabajo importante dentro de la psicolingüística es el de Poulisse (1999). Dicho estudio se realizó con 45 hablantes estudiantes universitarios nativos de holandés que tenían el inglés como L2. En este trabajo se unen dos líneas de investigación, una la de la representación de los errores dentro del discurso oral de L2, y otra, los modelos de procesamiento en el discurso oral bilingüe. Aunque en este artículo no se tratan las pausas de manera explícita, sí se tratan de una manera secundaria, y una de las conclusiones a las que llega la autora es que la producción de un L2 con más dominio lingüístico será más automatizada que la de un principiante. Esto explicaría por qué el que tiene más competencia habla más rápido y por lo tanto hace menos pausas y repeticiones (Lennon, 1990; Wiese, 1984).

Uno de los estudios que cabe destacar especialmente es el de Kircher, Brammer, Levelt, Bartels y McGuire (2003). En este caso, contaron con 6 sujetos a los que se les presentaban 7 imágenes, 3 minutos cada una. Pasados esos 3 minutos, debían hablar sobre lo primero que se le viniera a la cabeza justo después de haber visto la imagen. Todo este proceso se realizaba

con los sujetos dentro del fMRI para poder captar en todo momento la actividad neuronal de los mismos. El momento en el que ocurrían las pausas se correspondía con la respuesta *bold* (*Blood Oxygen Level Dependent imaging*) de una región del cerebro de la parte izquierda superior temporal, surco (*sulcus*), en la juntura entre los lóbulos temporal y parietal. Las pausas en las oraciones estaban asociadas a la activación de la parte superior temporal izquierda, superior frontal y en la mitad temporal y frontal de la circunvolución (*gyrus*). Las pausas en las unidades gramaticales estaban en la zona frontal inferior de la circunvolución (*gyrus*). Como se puede observar, las causas que provocan las pausas parecen tener influencia en la parte del cerebro que se activa, es decir, dependiendo de por qué se produzca la pausa, la región cerebral que se activará será diferente.

A pesar de que a priori se podría pensar que solo las zonas intrínsecamente relacionadas con el habla como son las de Broca y Wernicke son las que estarían también vinculadas con las pausas, no siempre es así. Existen estudios que vinculan el circuito ganglio basal tálamo cortical con el área de Broca y por lo tanto con el lenguaje. Esta zona subcortical del cerebro situada al lado del tálamo y a la altura del lóbulo temporal, está relacionada con la semántica y el léxico (Squire y Knowlton, 2000), con la adquisición de la gramática (Ullman, 2004) o con la memoria de trabajo (Braver *et al.*, 2001). Lieberman (2002) afirma que no solo las zonas de Broca y Wernicke están implicadas en el lenguaje, sino que hay otras estructuras corticales y subcorticales que son parte de los circuitos neuronales del léxico, la producción y percepción del habla o de la sintaxis, como podrían ser el cerebelo o las regiones frontales.

En un estudio de Marback, Sjöberg, Schwarz y Eklund (2009), los autores muestran como en las zonas de Broca y Wernicke no se registra una actividad significativa durante las pausas mientras que sí se registra en la corteza motora primaria (*primary motor cortex*).

El estudio de Mack *et al.* (2015) cuenta con 47 participantes distribuidos en 4 grupos, todos

---

ellos hablantes monolingües de inglés. Tres de los grupos están constituidos por hablantes con patología, concretamente con PPA (*Primary Progressive Aphasia*) y un grupo sin patología. Este tipo de patología se caracteriza por la pérdida progresiva del lenguaje. El objetivo del estudio era ver qué información se podía extraer sobre esta patología (PPA) a través de las pausas en el discurso oral. Los sujetos del estudio debían contar un cuento, Caperucita Roja, y se grabaron sus narraciones. En este estudio sí se contó con una base de neuroimagen, y aunque no queda muy claro en el estudio, parece que sí se usó durante las narraciones, ya que, en los resultados, se nos señalan las zonas en la que se producen las pausas y si estas son una predicción de problemas neuronales.

### 3. ESTUDIO

Una vez considerada la literatura revisada acerca de las pausas o vacilaciones, tanto desde un punto de vista lingüístico, como desde un punto neurológico y neurolingüístico, el presente estudio pretende indagar en el uso de las pausas en tres tipos de hablantes bilingües- inglés/español- para observar qué tipo de pausa es la más utilizada por cada uno de los grupos y cuál no, así como ver dónde se ubican las pausas y el motivo de estas. Asimismo, se persigue ver si existen diferencias tanto en el uso como en el motivo, dependiendo de si las pausas se producen en la L1 o en la L2. Con toda esta información, podremos conocer mejor el uso de las pausas y la información que nos brindan desde diferentes puntos de vista:

- Comunicativo: análisis de la propia interacción.
- Cognitivo: Desafío de la tarea en L1 y en L2 o LH.
- Psico/neurolingüístico: Qué supone el uso de la L1, L2 o LH.
- Didáctico: implicaciones para las aplicaciones didácticas en L2 y LH.

Del mismo modo, tener todos estos datos nos ayudará a mejorar las clases, especialmente

cuando se trabaje la destreza oral. Si el profesor puede detectar la razón por la que el estudiante está haciendo una pausa, podrá ayudarlo con más rapidez y eficacia, y de esta manera, evitar situaciones de estrés que pueden dañar tanto el componente afectivo en el aula, como la autoestima del alumno, provocando la no participación de este, y consecuentemente, del resto de la clase.

En cuanto a la psicolingüística y neurolingüística, los datos obtenidos nos proporcionan una información muy valiosa acerca del comportamiento del cerebro bilingüe, y en concreto, sobre los estudiantes de herencia, tan poco estudiados hasta el momento, especialmente en estos ámbitos. Se podrá comprobar si solo las zonas del cerebro propias del habla están implicadas en las pausas o hay más zonas, y si son las mismas en la L1 y en L2. Todos estos datos pueden ser también particularmente relevantes para el tratamiento de patologías del lenguaje o para el desarrollo de EEG-based brain-computer interfaces.

Así pues, las preguntas de investigación que han guiado este estudio son las siguientes:

1. ¿Es la pausa rellena el tipo de pausa más usado en detrimento, especialmente, de las pausas vacías?
2. ¿Está el uso de los alargamientos intrínsecamente ligado a la competencia lingüística, y por lo tanto a menor competencia lingüística, menor uso de los alargamientos?
3. ¿Solamente las áreas del cerebro tradicionalmente asociadas al habla, como son las de Broca y Wernicke, están asociadas también a las pausas?
4. ¿Las áreas que se activan durante una pausa son diferentes en la L1 y en la L2?

Como objetivo final, este trabajo pretende ser un puente entre la lingüística y la psico/neurolingüística, un puente para entender desde dentro de cada uno de nosotros cómo funciona la lengua, y de esta manera, poder transmitirla mejor. Asimismo, se busca mostrar la necesidad de formación específica de profesorado de LH, así como de instrucción específica para HLH,

pero no solo desde un punto de vista puramente gramatical, sino también sociocultural.

### 3.1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE ESTUDIO

Para la elaboración de los distintos *corpora* que se analizaron en este estudio, los participantes debían realizar 2 *role-plays* y un breve *free speech*. Este *free speech* versaba sobre un tema relacionado con los diálogos que habían producido anteriormente, todo ello sin preparación previa, para intentar obtener la mayor espontaneidad posible dada la situación. En este punto hay que remarcar, que el estudio que se presenta aquí es una pequeña parte del trabajo que se realizó, ya que solamente se va presentar el *free speech*.

Se llevaron a cabo un total de 180 grabaciones, 90 en español y 90 en inglés. Para el propósito del presente estudio solamente se analizarán 30 en español y 30 en inglés pertenecientes al *free speech*. Durante toda la grabación, que se realizó solo en audio, los participantes llevaban en la cabeza unos casquetes equipados con sensores (32 canales, 500 Hz) que registraban en todo momento su actividad neuronal, es decir, que se les realizó un electroencefalograma durante todo el proceso.

Para el *free speech* los participantes tenían que dar su opinión sobre el transporte público en Houston. Se optó por esta pregunta, para seguir con la temática planteada en los dos diálogos anteriores. En este caso, debían efectuar un discurso libre con la mínima intervención del investigador –este solo actuaba si el sujeto no seguía el discurso o era necesario que hablará un poco más–.



Imagen 1: Uno de los participantes durante la sesión de recogida de datos.



Imagen 2: Sujetos durante una de las sesiones de recogida de datos.

Antes de proceder a la recogida de datos, se pidió permiso al *Institutional Review Board* (IRB) de la Universidad de Houston para realizar las pruebas. Se contó con tres grupos de hablantes, cada grupo integrado por 10 personas y en total se registró la participación de 30 sujetos, 21 mujeres y 9 hombres con edades comprendidas entre los 19 y los 42 años. El primer grupo de hablantes –grupo Hispa– tenía como L1 español y L2 inglés, un segundo de hablantes de L1 inglés y L2 español –grupo USA– y, por último, un grupo de hablantes de español como lengua de herencia –grupo Herencia– con L1 español y L2 inglés. Los tres grupos se conformaron bajo las mismas pautas para obtener así grupos homogéneos utilizando cuestionarios de *background*.

---

Los 10 hablantes que conforman el corpus nativo de español e inglés como segunda lengua –grupo Hispa–, con 6 mujeres y 4 hombres, son originarios de México, Cuba, Venezuela, Argentina, España y Colombia y todos eran estudiantes de posgrado de la Universidad de Houston. Todos ellos completaron sus estudios, hasta la licenciatura, en sus países de origen y aunque su grado de competencia lingüística en inglés es bastante alto (con relativa uniformidad) su lengua de instrucción y su lengua dominante es claramente el español.

El grupo de L1 inglés / L2 español –grupo USA–, está integrado por 10 estudiantes no graduados –con 7 mujeres y 3 hombres–, del programa de español como segunda lengua del departamento de *Hispanic Studies*, también de la Universidad de Houston, que pertenecían al nivel 2302<sup>1</sup>. Se estimó oportuno que los integrantes del grupo USA fueran de dicho nivel, para que tuvieran una competencia lingüística suficiente como para completar las tareas de manera exitosa. Se controló que no tuvieran ningún familiar de origen hispano y que su conocimiento del español procediera de las clases que hubieran cursado en la escuela y/o la universidad, mediante la administración de un cuestionario diseñado para ellos y basado en los cuestionarios de herencia.

El corpus de español como lengua de herencia –grupo Herencia–, lo constituyen 10 estudiantes no graduados de la universidad de Houston –8 mujeres y 2 hombres–, que asistían a las clases de español como lengua de herencia. Todos ellos pertenecen al nivel 2308<sup>2</sup>. Los 10 hablantes de herencia son de segunda generación, y su lengua de instrucción ha sido el inglés, ya que todos ellos han sido escolarizados en los EE.UU., aunque la lengua dominante en su entorno familiar es el español y en sus círculos de amistades, al-

ternan entre el español y el inglés.

### 3.3. TRANSCRIPCIÓN DE DATOS, CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS

Todos los *corpora* constan de la transcripción ortográfica codificada con información lingüística y extralingüística de las grabaciones realizadas. Se transcribió el material de audio usando Transcriber (Barras *et al.*, 2001), programa de acceso libre que permite la sincronización de los archivos de audio con los textos y alinear los audios y la transcripción ortográfica. En cuanto al proceso, primero los diálogos se transcribieron ortográficamente a partir de los ficheros de MP3 y MP4 de manera manual y luego se codificaron para pausas. En cuanto a estas, se etiquetaron 3 tipos de pausas:

- Pausas rellenas
- Pausas vacías
- Alargamientos

El etiquetado y la anotación ortográfica iniciales se realizaron siguiendo las recomendaciones del *Expert Advisory Group on Language Engineering Standard* (EAGLES, 1996) y las convenciones del *Text Encoding Initiative* (TEI 2007, 2015).

Las herramientas utilizadas para hacer el análisis de los *corpora* desde un punto de vista lingüístico: herramientas de transcripción y alineación de audios –*Transcriber*– programas de análisis de corpus –*AntConc*– y software de análisis estadístico de los datos lingüísticos obtenidos –*G-Stat 2.0*–.

Para los datos encefalogramas se utilizaron unos cascos equipados con 32 electrodos o canales húmedos, es decir, que se utilizó gel para mejorar la conectividad y además eran activos, ya que los propios electrodos hacían una prelimpieza de los datos descartando ruidos. Para este estudio se contaron con electrodos húmedos activos a 500 Hz. Cuatro de los 32 electrodos se usaron para la electrooculografía (EOG) para monitorizar los artefactos oculares, es decir, los movimientos de los ojos y poder así limpiarlos

---

1. <https://www.uh.edu/class/spanish/language-programs/second-language/>

2. <https://www.uh.edu/class/spanish/language-programs/heritage-language/>



realizaron los recuentos de Types/Tokens y ratios con AntConc a los *corpora* OPI\_L1 y OPI\_L2 y los resultados se muestran a continuación en la tabla 1.

En la tabla 1 se observa que la ratio del corpus de L1 es un poco más alta que la del corpus de L2, con 0.20 y 0.17 respectivamente, lo que nos

L1 y un 17% en L2. En el corpus de L1 tenemos las pausas rellenas en segundo lugar con un 33% y como pausas más empleadas los alargamientos con un 54%. En este caso también, se pone de manifiesto que estas pausas son más utilizadas en la L1 por el conocimiento lingüístico que entrañan. En el corpus de L2 tenemos las pausas

OPI_L1			OPI_L2		
TYPES	TOKENS	TTR	TYPES	TOKENS	TTR
1111	5363	0.20	592	3299	0.17

Tabla 1. *Types/tokens y ratios de los corpora OPI\_L1 y OPI\_L2*

muestra que el corpus de L1 cuenta con más diversidad y riqueza léxica.

En la tabla 2 tenemos el número de pausas dentro de los *corpora* y el peso que representan dentro de este.

En el corpus de L1 las pausas tienen una presencia de un 8% para pasar a ser el doble en el corpus de

rellenas primero con un 51% y los alargamientos con un 31%.

Para comprobar si los resultados expuestos eran estadísticamente relevantes, se llevó a cabo la prueba estadística de Chi cuadrado ( $X^2$ ) que nos permite contrastar frecuencias. Como lo que hacemos es comparar frecuencias obser-

Pausas OPI_L1			Pausas OPI_L2		
CORPUS TOTAL	5363	100%	CORPUS TOTAL	3299	100%
PAUSAS TOTAL	449	8%	PAUSAS TOTAL	523	16%

Tabla 2. *Pausas totales y porcentajes en los corpora OPI\_L1 y OPI\_L2*

L2 con un 16%. Una vez más, se confirma que en la segunda lengua las pausas están más presentes que en la primera, como ya se ha venido comprobando a lo largo de los tres escenarios, las pausas son un indicador inmejorable para medir la competencia lingüística. Si desgranamos los resultados de las pausas totales por tipos y por corpus, tenemos los resultados que se muestran en la tabla 3.

En este role-play vemos como, las pausas menos usadas son las pausas vacías con un 12% en

vadas con frecuencias esperadas, se planteó la siguiente hipótesis nula ( $H_0$ ) e hipótesis alternativa ( $H_1$ ):

$H_0$ : El uso de los diferentes tipos de pausas en L1 y L2 no es diferente.

$H_1$ : El uso de los diferentes tipos de pausas en L1 y L2 sí es diferente.

Una vez realizada la prueba no paramétrica de Chi cuadrado tenemos el siguiente resultado:

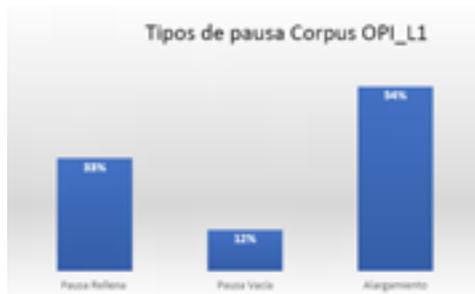
Tipo de pausa	OPI_L1	%	Tipo de pausa	OPI_L2	%
Pausas rellenas	149	33%	Pausas rellenas	269	51%
Pausas vacías	56	12%	Pausas vacías	89	17%
Alargamientos	244	54%	Alargamientos	165	31%
Total	449	100%	Total	523	100%

Tabla 3. *Ocurrencias y porcentajes por tipos de pausa en los corpora OPI\_L1 y OPI\_L2*

El uso de los diferentes tipos de pausas en inglés y español sí es diferente,  $X^2(2, N=30)=52.45, p=.00$

Como se puede ver en la fórmula reportada, tenemos un grado de libertad de 2, la muestra total es de 30 sujetos y el valor de Chi cuadrado es 52.45, lo que nos da un  $p$  valor de .00 demostrándose así, que sí que hay diferencia significativa en el uso de los diferentes tipos de pausas en L1 y en L2.

En las gráficas 1 y 2 podemos ver los porcentajes que se acaban de comentar de cada tipo de pausa dentro del corpus en L1 y L2 respectivamente.



Gráfica 1. Tipos de pausa en el corpus OPI\_L1



Gráfica 2. Tipos de pausa en el corpus OPI\_L2

De los datos obtenidos se extrajeron 6 corpora de opinión, distribuidos por grupos e idioma y fueron los siguientes:

Inglés / EN	Español / SP
Herencia_OPI_EN	Herencia_OPI_SP
Hispa_OPI_EN	Hispa_OPI_SP
USA_OPI_EN	USA_OPI_SP

Tabla 4. Corpora por grupo e idioma en la opinión

En los corpora de inglés, cuyos datos están presentados en la tabla 5, el grupo USA es el que recaba el menor número de pausas con tan solo 58, seguido del grupo Herencia con 79 y por último, el grupo Hispa. En esta ocasión, el comportamiento del grupo Herencia se asemeja más al grupo de L1 inglés (USA) que al de L1 español (Hispa). Como ya se ha venido constatando a lo largo de todo el presente estudio, las pausas vacías son, una vez más, las menos usadas por los tres grupos, 8% Herencia, 16% USA y 19% Hispa. Las segundas en número de ocurrencias son las pausas rellenas con 59% en Herencia y USA y un 45% en Hispa. Y las segundas empleadas son, en todos los casos, los alargamientos con Herencia 33%, USA 26% e Hispa 36%. Vemos que, a pesar de ser la L2 para grupo Hispa, es el que más uso hace de los alargamientos.

Tipo de pausa	Herencia	OPI_EN
Pausas rellenas	47	59%
Pausas vacías	6	8%
Alargamientos	26	33%
Total	79	100%

Tipo de pausa	USA	OPI_EN
Pausas rellenas	94	45%
Pausas vacías	40	19%
Alargamientos	75	36%
Total	209	100%

Tipo de pausa	USA	OPI_EN
Pausas rellenas	34	59%
Pausas vacías	9	16%
Alargamientos	15	26%
Total	58	100%

Tabla 5. Ocurrencias y porcentajes por tipos de pausa y grupo en los corpora OPI\_EN

Para saber si estos resultados son significativos realizamos la prueba no paramétrica de Chi cuadrado, con la que queda demostrado que el uso de las pausas sí es diferente dependiendo del grupo de hablantes,  $X^2(4, N=30)=9.46, p=.05$

Para ilustrar las opiniones en inglés, a continuación se presentan varios ejemplos:

89/H/E/O: ...to follow aaabhb thee traffic lights...

90/Hi/E/O: ...I haven't took aabh taken buses in Houston...

91/Hi/E/O: ...there's a lot of people eeehb aaand aaabhb the lines, mmmhb

92/U/E/O: ...and that iiiiss aahhh iiiiss useful if you live within the city...

Si pasamos a los *corpora* de español y examinamos los datos obtenidos –datos que se muestran en la tabla 6– las pausas vacías son las menos usadas con un 10% para Herencia, 14% para Hispa y 18% para USA. Se puede apreciar como el grupo USA registra un uso ligeramente mayor de las pausas vacías debido a su falta de competencia lingüística frente a los otros dos grupos. En el grupo Herencia los alargamientos son los más usados con un 56%, seguidos por las pausas rellenas 34%. En el grupo Hispa, igual que en el de Herencia, los alargamientos son los más usados con un 61% y las pausas rellenas con 25%. Por el contrario, el grupo USA emplea las pausas rellenas en un 54%, mientras que los alargamientos en su L2 son de un 27%. Si observamos un poco más detenidamente al grupo USA, vemos como pasa de 58 pausas totales en su L1 a 235

Aquí tenemos algunos ejemplos de las opiniones en español:

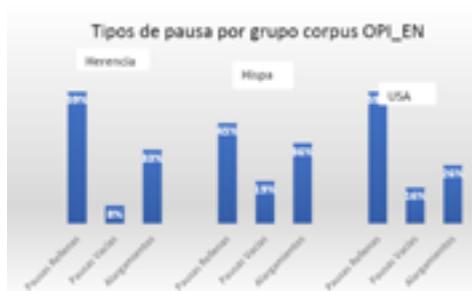
93/H/S/O: ...se quedan en suuuu aaabhb en suuu cómo se dice aaabhb pausa en su línea pues...

94/Hi/S/O: ...me parece muy bien que hay aaabhb que haya...

95/Hi/S/O: ...lo agarra gente pausa que tienee pausa pues mmbh bajos recursos...

96/U/S/O: Mmmh mi aaahh no mmmhh gusta.

En los gráficos 3 y 4 podemos ver los porcentajes que acabamos de comentar de los *corpora* en inglés y español de los tres grupos por tipo de pausa.



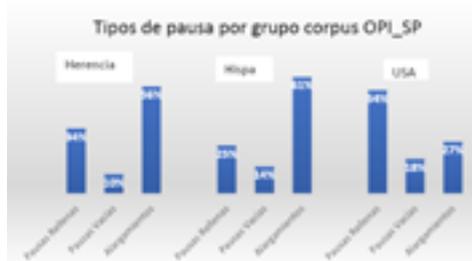
Gráfica 3. Tipos de pausa por grupos en los *corpora* OPI\_EN

Tipo de pausa	Herencia	OPI_SP	Tipo de pausa	Hispa	OPI_SP	Tipo de pausa	USA	OPI_SP
Pausas rellenas	60	34%	Pausas rellenas	55	25%	Pausas rellenas	128	54%
Pausas vacías	17	10%	Pausas vacías	30	14%	Pausas vacías	43	18%
Alargamientos	98	56%	Alargamientos	131	61%	Alargamientos	64	27%
Total	175	100%	Total	216	100%	Total	235	100%

Tabla 6. Ocurrencias y porcentajes por tipos de pausa y grupo en los *corpora* OPI\_SP

en la L2, aumenta en 177 pausas. Este dato parece lo suficientemente reseñable como para apuntar que las dificultades con la tarea de opinión en la L2 han sido mayores que en la L1.

Para saber si estos resultados son significativos realizamos la prueba no paramétrica de Chi cuadrado, con la que queda demostrado que el uso de las pausas sí es diferente dependiendo del grupo de hablantes,  $X^2(4, N=30) = 59.74, p = .00$



Gráfica 4. Tipos de pausa por grupos en los *corpora* OPI\_SP

#### 4.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS ENCEFALOGRÁFICOS

Para poder ubicar mejor las zonas del cerebro, veamos primero estas con más detenimiento, así como, sus funciones en la imagen 5.

pero numerosos estudios han demostrado que, especialmente el área de Broca, está intercomunicada con zonas corticales –en la corteza cerebral– y subcorticales –por debajo de la corteza–, Ullman *et al.* (1997), Moro *et al.* (2001), Buckner y Wheeler (2001). En concreto, el área de Broca

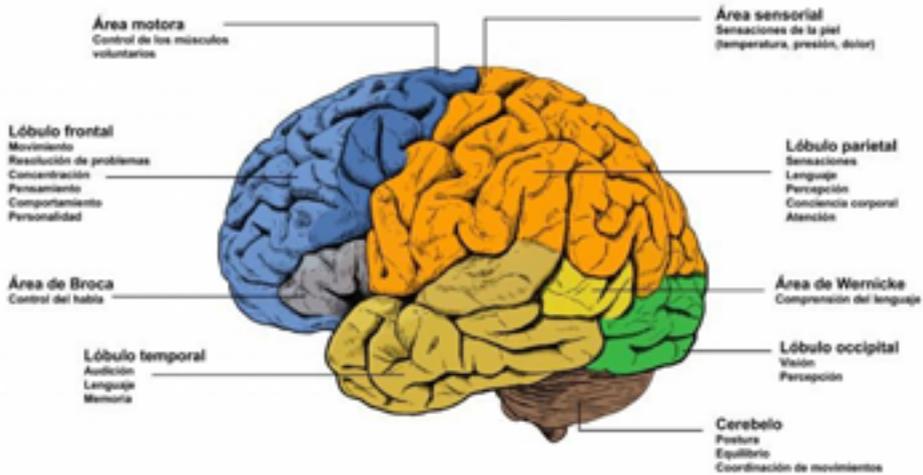


Imagen 5: Partes del cerebro y sus funciones. Imagen del CSIC

Como se puede comprobar, hay muchas zonas del cerebro implicadas en el habla, y estas partes no funcionan como un sistema aislado, sino que se intercomunican entre ellas. Durante mucho tiempo, se ha estudiado el área de Broca de forma aislada, así como el área de Wernicke,

se ha relacionado con el circuito ganglio basal y tálamo cortical que podemos ver en la imagen 6.

Así pues, se ha estudiado la existencia de un circuito ganglio basal y tálamo cortical que pasa por el área de Broca, lo que quiere decir, que este circuito está implicado en el habla. Otros estu-

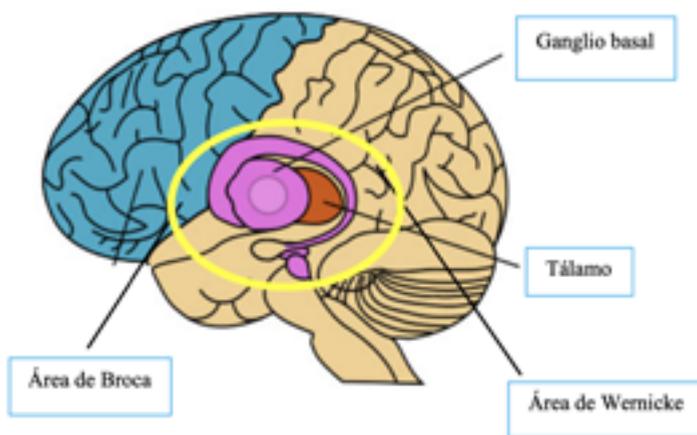


Imagen 6: Circuito ganglio basal y tálamo cortical

dios que han probado la relación del área de Broca con este bucle son los de Squire y Knowlton (2000), Eichenbaum y Cohen (2001) o Ullman (2004), que han demostrado, no solo la relación entre el área de Broca y este circuito, sino también su implicación en la memoria procedimental, la adquisición de la gramática, de la misma manera que Alexander (1997) o Crosson *et al.* (2003) lo relacionan con la selección léxica, Embrick *et al.* (2000) y Friederici *et al.* (2002) con la morfología y la sintaxis o Braver *et al.* (2001) y Jahanshahi *et al.* (2002) con la memoria de trabajo.

#### 4.1.1. ESTUDIO ENCEFALOGRÁFICO, GRUPO HERENCIA

Empezaremos los análisis por el grupo de Herencia, que como sabemos, tiene como su L1 el español y el inglés como L2. A pesar de este dato, como ya se ha demostrado en los análisis anteriores de las pausas, la competencia lingüística de este grupo es superior en su L2, es decir, en inglés.

En el mapa topográfico del corpus de inglés –imagen 7– vemos como la zona occipital tiene un azul más intenso y encontramos 3 electrodos significativos. En esta parte del cerebro tenemos la visión y la percepción. También tenemos una zona algo menos implicada pero que aún así nos aparece en rojo hacia el lóbulo frontal y con un electrodo significativo entre el área suplementaria motora y premotora. En toda

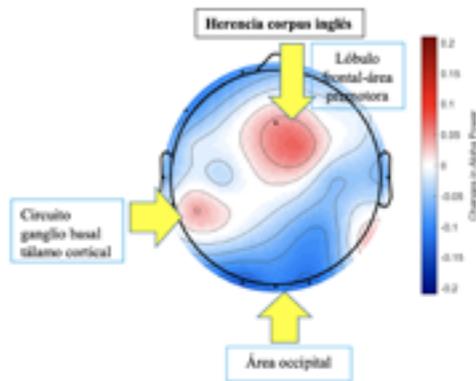


Imagen 7: Mapa topográfico y estadístico de las pausas en inglés del grupo Herencia

esta zona se encontraría tanto el control de los movimientos como la resolución de problemas, concentración y pensamiento. Por último, en el área del circuito ganglio basal tálamo cortical, aunque no tenemos ningún electrodo significativo, sí tenemos un área roja, lo que nos indica especial activación de la zona.

Si pasamos al corpus en español –imagen 8– vemos como tenemos mucha más actividad. Para empezar, tenemos 6 electrodos significativos en el lóbulo parietal, y con especial intensidad azul, es decir, más implicación, hacia la zona de Wernicke y el lóbulo parietal derecho. Hay que tener en cuenta que este lóbulo es responsable de guardar en la memoria todos aquellos estímulos que nos llegan. También podemos observar un electrodo con significancia en la zona de Broca y en la zona del circuito ganglio basal tálamo cortical, zonas ambas relacionadas e implicadas en la gramática (Embrick *et al.*, 2000), el léxico (Crosson *et al.*, 2003), etc. Asimismo, tenemos una zona roja con dos electrodos significativos hacia la zona del lóbulo frontal, como ya habíamos visto en el corpus de inglés, pero

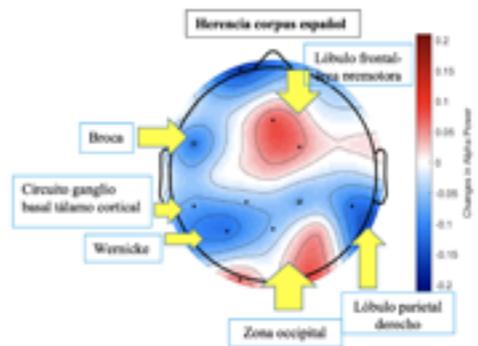


Imagen 8: Mapa topográfico y estadístico de las pausas en español del grupo Herencia

esta vez con más intensidad. El lóbulo frontal es una de las zonas más importantes del cerebro, que entre otras cosas, gestiona la memoria episódica, la detección y procesamiento de la información en situaciones nuevas (Goldberg, 2001) o la toma de decisiones subjetivas adaptadas al momento y al espacio (Goldberg y Podell, 1999). Este dato del lóbulo frontal, nos remite a los hallazgos de Kircher, Brammer, Levelt, Bartels y

McGuire (2003), en el que, entre otras regiones, habrían encontrado actividad importante en esa misma región.

Comparando los dos mapas y las estadísticas –imagen 9–, se puede postular que la actividad cerebral de los hablantes de herencia es mucho mayor en su L1 que en su L2, o sea, hay más carga cognitiva en la L1. Hay muchas más zonas del cerebro implicadas cuando utilizan la L1, entre ellas, las zonas prototípicamente relacionadas con el habla como son las de Wernicke y Broca, pero también otras como los lóbulos frontal y parietal, en los que encontramos funciones como la memoria, procesamiento de información nueva o la toma de decisiones.

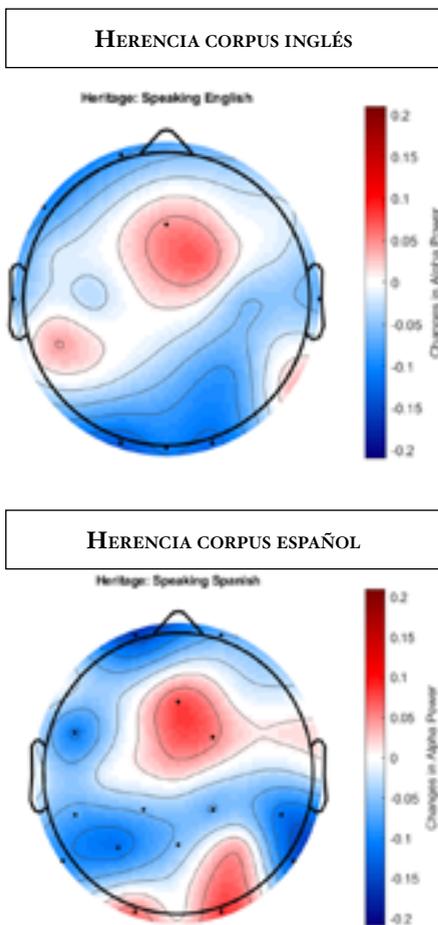


Imagen 9: Mapas topográficos y estadísticos de las pausas en inglés y español del grupo Herencia

#### 5.4. ESTUDIO ENCEFALOGRÁFICO, GRUPO HISPA

Pasemos a analizar ahora al grupo Hispa que, recordemos, tiene como L1 español y L2 inglés, y también que las grabaciones se realizaron primero en español y luego en inglés, cosa que incluso para los hablantes de español como L1, puede ser un factor que determine ciertos resultados.

En el corpus en inglés –imagen 10– vemos como tenemos bastantes electrodos significativos en el mapa topográfico, pero especialmente centrados en la zona parietal central, como ya habíamos visto con el grupo Herencia. Si nos fijamos, la zona azul más intensa, correspondería también a la zona parietal central, ya mencionada para los electrodos, y parte del área motora primaria. En el área motora primaria, encontraríamos la fluidez de lenguaje, sobre todo los verbos y las acciones (Wiess, Siedentopf, Hofer y Deisenhammer, 2003). Estos resultados tendrían su reflejo en los resultados reportados por el estudio de Marback, Sjöberg, Schwarz y Eklund (2009), en que se reportaba una especial actividad también en la zona motora primaria. Igualmente, tenemos un electrodo significativo, que nos mostraría cierta actividad en la zona de Wernicke, y en el circuito ganglio basal tálamo cortical, pero no en el área de Broca.

En cuanto al corpus de español –imagen 11–, los electrodos significativos son prácticamente los mismos, salvo que en esta ocasión también tenemos uno significativo hacia el área de Broca.

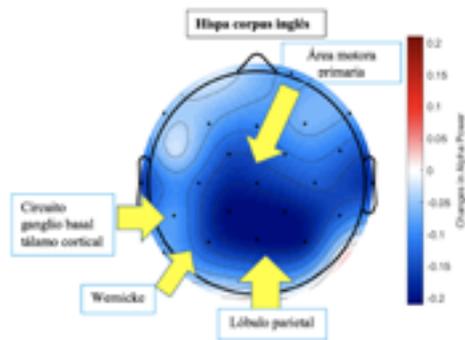


Imagen 10: Mapa topográfico y estadístico de las pausas en inglés del grupo Hispa

En cuanto al área marcada en azul más intenso, sería algo más extensa abarcando el área parietal central, izquierda y derecha, el área premotora y motora primaria, Wernicke y circuito ganglio basal tálamo cortical (Zurowski *et al.*, 2002; Ullman, 2004).

En el caso del grupo Hispa, podemos ver como en la L1 la zona implicada en las pausas es bastante más extensa que la zona que se detecta en la L2. Una explicación a esto sería que los

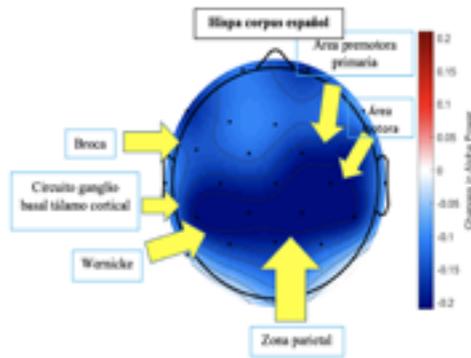


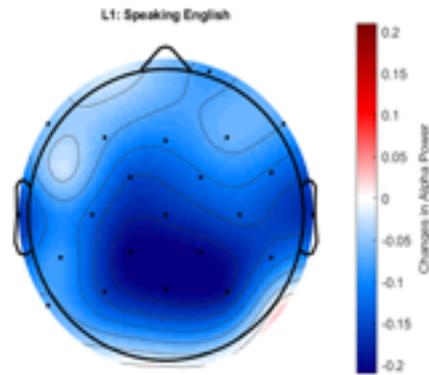
Imagen 11: Mapa topográfico y estadístico de las pausas en español del grupo Hispa

role-play se llevaron a cabo primero en español y luego en inglés, por lo tanto, la primera vez que se tuvieron que enfrentar a la tarea, aprender lo que debían hacer e improvisar, fue en español y aunque la segunda vez que realizaron el role-play lo hicieron en la L2, ya sabían lo que debían hacer y habían tomado las decisiones necesarias en la primera ronda, con lo que en la segunda debía traducir o trasladar lo hecho en la L1 a la L2. Este es un punto interesante que se volverá a retomar en los estudios futuros, porque el orden de realización de la tarea L1-L2 o L2-L1, puede hacer variar considerablemente los resultados, como podemos ver.

### 5.5. ESTUDIO ENCEFALOGRÁFICO, GRUPO USA

Pasamos ahora a analizar al grupo USA, y recordemos que tienen como L1 el inglés y como L2 el español.

### HISPA CORPUS INGLÉS



### HISPA CORPUS ESPAÑOL

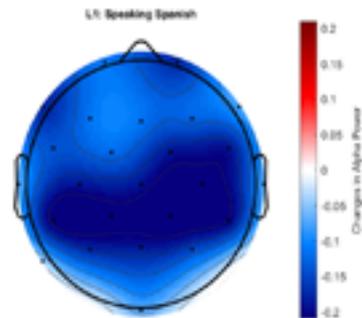


Imagen 12: Mapas topográficos y estadísticos de las pausas en inglés y en español del grupo Hispa

Como vemos en los resultados del inglés – imagen 12–, lo primero que nos llama la atención es la ausencia de zonas azul intenso, que son las que nos marcan una carga cognitiva más alta, pero sí tenemos varios puntos de rojo intenso. Se observa especial actividad en el lóbulo occipital, donde tenemos 2 electrodos significativos con dos zonas de rojo intenso. Recordemos, como se había mencionado en los resultados del grupo Herencia, que esta zona del cerebro se encarga esencialmente de la visión y la percepción. Igualmente, en el lóbulo frontal tenemos otra zona en rojo intenso, con especial impacto en el lado derecho. En esta zona del cerebro encontramos, entre otras funciones, la velocidad

y la precisión para actualizar la información necesaria (Lezak *et al.*, 2004). Y también veríamos actividad remarcable en la zona premotora derecha. Recordemos que ya se había dicho que en esta zona se encuentran la fluidez de lenguaje, sobre todo los verbos y las acciones. Por último, tenemos también cierta actividad en la zona del circuito gangliobasal tálamo cortical.

En lo que respecta al corpus de español –imagen 15–, tenemos un mapa muy diferente. Para comenzar, tenemos más electrodos significativos y tenemos varias zonas en azul intenso. La primera sería el área de Broca, típicamente relacionada con el habla y considerada el “centro del

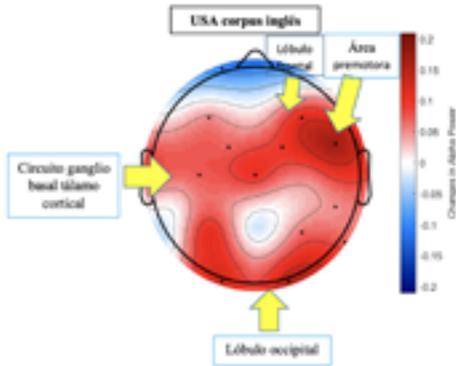


Imagen 13: Mapa topográfico y estadístico de las pausas en inglés del grupo USA

habla”. Sabemos que esta región es responsable de la producción del lenguaje, reconocimiento de estructuras gramaticales, regulación del ritmo del habla, etc. La segunda es el área comprendida entre el circuito ganglio basal tálamo cortical y el lóbulo parietal izquierdo, hacia el área de Wernicke. Y la tercera la tendríamos en el área motora primaria del lado derecho, relacionada con la prosodia del lenguaje y los gestos emocionales (Etchepareborda y López-Lázaro, 2005) y parte del lóbulo frontal.

Como se ha podido comprobar, el grupo USA experimenta una carga cognitiva mayor en la L2, con varias zonas en azul oscuro. Es importante ver también, cómo se activan en la L2 todas las zonas típicamente especializadas en el lenguaje, como son Broca y Wernicke, así como el circuito ganglio basal tálamo cortical (Benítez-Burraco,

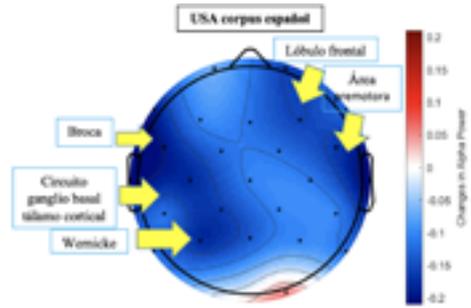
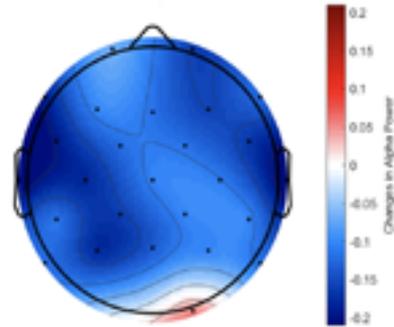


Imagen 14: Mapa topográfico y estadístico de las pausas en español del grupo USA

2009; Ullman, 2004) y la zona premotora (Marback, Sjöberg, Schwarz y Eklund, 2009), zonas estas últimas que como ya se ha comentado con anterioridad, también ha demostrado estar muy relacionadas con el lenguaje.

USA CORPUS ESPAÑOL



USA CORPUS INGLÉS

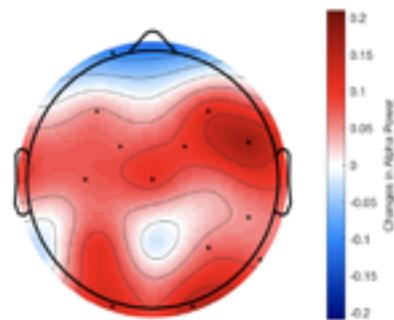


Imagen 15: Mapas topográficos y estadísticos de las pausas en inglés y en español del grupo USA

Si resumimos las áreas del cerebro con actividad significativa por grupos e idioma:

## 6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Se ha podido comprobar que el tipo de pausas

más usadas por los hablantes en los dos idiomas son las pausas rellenas, y las menos usadas son las pausas vacías. Estas últimas son utilizadas por el hablante cuando la dificultad para resolver la situación le sobrepasa las capacidades lingüísticas, y por lo tanto, son muestra de una ansie-

<b>Herencia L1 (SP)</b>	<p><b>Lóbulo parietal:</b> Memoria, procesamiento lenguaje oral y escrito.  <b>Lóbulo frontal:</b> Memoria de trabajo, lenguaje, creatividad.  <b>Wernicke:</b> Comprensión del lenguaje.          Broca: Control del habla.  <b>Lóbulo occipital:</b> Visual, pensamiento, interpretación imágenes.          Cir.ganglio basal tálamo cortical: morfología, sintaxis, léxico</p>
<b>Hispa L1 (SP)</b>	<p><b>Lóbulo parietal:</b> Memoria, procesamiento lenguaje oral y escrito.  <b>Área motora primaria:</b> Movimientos, concentración, pensamiento, matemáticas.  <b>Wernicke:</b> Comprensión del lenguaje.          Broca: Control del habla.          Cir.ganglio basal tálamo cortical: morfología, sintaxis, léxico</p>
<b>USA L1 (EN)</b>	<p><b>Lóbulo frontal:</b> Memoria de trabajo, lenguaje, creatividad.  <b>Lóbulo occipital:</b> Visual, pensamiento, interpretación imágenes  <b>Área motora primaria:</b> Movimientos, concentración, pensamiento, matemáticas.          Cir.ganglio basal tálamo cortical: morfología, sintaxis, léxico</p>

Tabla 7. *Áreas del cerebro con actividad significativa en la L1 por grupos*

<b>Herencia L2 (EN)</b>	<p><b>Lóbulo occipital:</b> Visual, pensamiento, interpretación imágenes.  <b>Lóbulo frontal:</b> Memoria de trabajo, lenguaje, creatividad.  <b>Área motora primaria:</b> Movimientos, concentración, pensamiento, matemáticas.          Cir.ganglio basal tálamo cortical: morfología, sintaxis, léxico</p>
<b>Hispa L2 (EN)</b>	<p><b>Lóbulo parietal:</b> Memoria, procesamiento lenguaje oral y escrito.  <b>Área motora primaria:</b> Movimientos, concentración, pensamiento, matemáticas.  <b>Wernicke:</b> Comprensión del lenguaje.          Cir.ganglio basal tálamo cortical: morfología, sintaxis, léxico</p>
<b>USA L2 (SP)</b>	<p><b>Wernicke:</b> Comprensión del lenguaje.  <b>Lóbulo frontal:</b> Memoria de trabajo, lenguaje, creatividad.  <b>Área motora primaria:</b> Movimientos, concentración, pensamiento, matemáticas.          Cir.ganglio basal tálamo cortical: morfología, sintaxis, léxico          Broca: Control del habla.</p>

Tabla 8. *Áreas del cerebro con actividad significativa en la L2 por grupos*

---

dad alta. Estas pausas son las que tenemos que evitar, en la medida de lo posible, en el aula, no dejando al estudiante en esa tesitura demasiado tiempo e intentando ayudarlo a resolver la situación. De esta manera, evitaremos situaciones de estrés que podrían tener una influencia muy negativa en el estudiante y en el aula en general. Otra manera en la que estas situaciones pueden ser evitadas, es enseñando al estudiante el uso de los circunloquios, mediante los cuales puede expresar lo que quiere decir evitando las dificultades.

En cuanto al uso de los alargamientos, vemos cómo efectivamente, la competencia lingüística sí determina el uso de los alargamientos, por este motivo, llevar al aula conocimientos básicos del sistema fónico de la lengua meta puede ayudarles, por un lado a saber de qué manera utilizar estas pausas y al mismo tiempo, el conocimiento de ese sistema fónico les puede ayudar a la hora de entender y mejorar desde la pronunciación hasta cuestiones gramaticales como la acentuación.

Si nos centramos en los análisis neurolingüísticos, se ha podido demostrar que no hay una única zona del cerebro implicada en las pausas, sino varias, y en ambos hemisferios. Se demuestra así que, los procesos tan complejos como el habla no requieren de solamente una región cerebral, sino de muchas, ni tampoco de un solo hemisferio, sino de los dos. No se puede entender el funcionamiento del cerebro como algo estanco, sino como conexiones eléctricas que se entrelazan y trabajan juntas para poder realizar las acciones que nos parecen tan comunes, y son al mismo tiempo tan inmensamente complejas, como hablar. Se ha comprobado también cómo dependiendo del grupo y del idioma tenemos zonas diferentes activas. Sí es cierto, que hay algunas zonas recurrentes, como especialmente el circuito ganglio basal tálamo cortical, que es la única área del cerebro que aparece en todos los mapas topográficos. Asimismo, la zona primaria motora o el lóbulo parietal y frontal. Estos datos nos indican que sería necesario centrar los estudios en estas zonas para poder ver más en detalle qué está ocurriendo. Debido a las limitaciones que este primer estudio

de los datos EEG nos plantea, solo podemos tener aproximaciones de las zonas más implicadas, pero no podemos decir con exactitud qué parte, por ejemplo, del circuito ganglio basal tálamo cortical, es el que realmente está implicado en las pausas. De todos modos, los hallazgos de este estudio coinciden con los de otros anteriores (Ullman, 1997; McGregor, Corley y Donaldson, 2010; entre otros), por lo tanto, los resultados obtenidos reafirmarían primero, que tal como ya hicieran estos estudios previos, se vuelve a verificar la implicación de dichas zonas en el habla, o en este caso en las pausas, que son parte intrínseca de la interacción oral, y por otro lado, que el estudio más en profundidad de estas zonas puede dar datos muy relevantes.

## 6.1. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Las pausas son parte inherente del lenguaje y no hay que verlas como estigmatizantes, sino más bien, todo lo contrario. Hay que, por parte del hablante, saber manejarlas tanto lingüística como pragmáticamente, y por parte del profesor, saber reconocerlas, extraer información y enseñar a usarlas. El presente estudio ha querido poner de manifiesto, principalmente, la necesidad de trabajar las destrezas orales en el aula. Estas destrezas orales no se resumen solamente al simple hecho de hablar, sino de dotar al estudiante de las herramientas necesarias para tener éxito en sus interacciones, tanto dentro como fuera del aula. Rose (2008), insiste en la necesidad de incorporar las pausas –las pausas rellenas– al aula y por lo tanto a la enseñanza, y nos propone algunas tareas para trabajarlas como son, el reconocimiento de las pausas, el parafraseo, los juegos de preguntas, las estrategias de mitigación o los turnos de palabra.

Otro de los aspectos que este trabajo ha querido señalar, es la necesidad de evitar en la medida de lo posible la ansiedad que las actividades orales, o cualquier interacción oral en la lengua meta, puede generar. Este aspecto iría dirigido más bien a la formación de los profesores, ya que son ellos los únicos que pueden y deben contro-

---

lar este aspecto. Por un lado, es necesaria más formación específica en enseñanza de lenguas de herencia (Valdés, 1995), y por otro, existen pocos programas de formación de este tipo de profesores (Zimmerman, 2011; Montrul *et al.*, 2013), y hay que tener en cuenta una cosa muy importante, como ya nos dice Kagan (2012), un maestro mal formado y sin la cualificación académica necesaria, no puede enseñar bien a sus alumnos.

Con la parte de neurolingüística se ha querido, por un lado contribuir a la falta de este tipo de estudios dedicados a los estudiantes de herencia. Como se ha podido comprobar, tienen un comportamiento lingüístico y neurológico diferente a cualquiera de los otros dos grupos y la escasez de estos estudios deja un vacío de conocimiento acerca de estos, que es necesario reparar. Por otro lado, también sería bueno que estos resultados puedan contribuir al apoyo y a la reivindicación de la necesidad de formación específica para profesores de herencia, la necesidad de programas específicos, etc. Al mismo tiempo, es imprescindible saber más sobre el aprendizaje y el uso de la lengua, en general y por parte de hablantes bilingües. Todos estos conocimientos nos son necesarios como lingüistas y como profesores, qué sentido tendría no saber el fundamento de algo que se está enseñando. Es básico conocer cómo se aprende una lengua, ya sea L1 o L2 para poder comprender lo que se está enseñando. Para concluir, este estudio podría ser también la base de estudios de patologías del lenguaje o de desarrollo de programas informáticos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALEXANDER, MP. (1997). Aphasia: Clinical and anatomic aspects. En TE. Feinberg y MJ. Farah (Eds). *Behavioral Neurology and Neuropsychology*. McGraw-Hill.
- BARRAS, E.; GEOFFROIS, W. y LIBERMAN, M. (2001). Transcriber: Development and Use of a Tool for Assisting Speech Corpora Production. *Speech Communication*, 33 (1-2), 5-22.
- BENÍTEZ-BURRACO, A. (2009). Enfermedad de Huntington: fundamentos moleculares e implicaciones para una caracterización de los mecanismos neuronales responsables del procesamiento lingüístico. *Revista de neurología*, 48, 75-84.
- BRAVER, TS.; BARCH, DM.; KELLEY, WM.; BUCKNER, RL.; COHEN, NJ.; MIEZIN, FM.; SNYDER, AZ.; OLLINGER, JM.; AKBUDAK, E.; CONTURO, TE. y PETERSEN, SE. (2001). Direct comparison of prefrontal cortex regions engaged by working and long-term memory tasks. *NeuroImage*, 14, 48-59.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- BUCKNER, RL. y WHEELER, ME. (2001). The cognitive neuroscience of remembering. *Nature Review Neuroscience*, 2, 624-634.
- COULTHARD, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman Group Limited
- CROSSON, B.; BENEFIELD, H.; CATO, A.; SADEK, J.; BACON MOORE, A.; WIERENGA, C.; GOPINATH, K.; SOLTYSIK, D.; BAUER, R.; AUERBACH, E.; GÖKÇAY, D.; LEONARD, C. y BRIGGS, R. (2003). Left and right basal ganglia activity during language generation: Contributions to lexical, semantic and phonological processes. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9, 1061-1077.
- CUTLER, A. (1982). The reliability of speech error data. En A. Cutler (Ed.). *Slips of the tongue and language production* (pp. 7-28). Walter de Gruyter/Mouton.

- DÍAZ, L. y AYMERICH, M. (1990). Repeticiones y reformulaciones en el discurso del profesor de ELE. *Cable*, 3, 39-44.
- DÍAZ, L. y BEKIOU, K. (2006). Lo que las reformulaciones y repeticiones (halladas en los relatos orales) de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal del español. En *Actas del 35 Simposio de la SEL*. Universidad de León.
- EICHENBAUM, H. y COHEN, NJ. (2001). *From conditioning to conscious recollection: memory systems of the Brain*. Oxford University Press.
- EMBICK, D.; MARANTZ, A.; MIYASHITA, Y.; O'NEIL, W. y SAKAI, KL. (2000). A syntactic specialization for Broca's area. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97, 6150-6154.
- ENRÍQUEZ, N; DÍAZ, L. y TAULÉ, M. (2015). Mental Processes in the oral production of Non-native Spanish Speakers. Pauses and self-correction. En *32nd Int. Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics: Language Industries and Social Change, Procedia- Social and Behavioral Sciences* (vol. 173, pp. 24-30) Elsevier.
- ENRÍQUEZ, N.; SUN Y. y DÍAZ, L. (2020). Pauses and mental processes during a transaction task. The case of English (L1/L2), Spanish (L1/L2) and heritage Spanish. En D. Levey (Ed). *Strategies and Analyses of Language and Communication in Multilingual and International Contexts* (pp. 55-65). Cambridge Scholars Publishing.
- ETCHEPAREBORDA, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista Neurología*, 40, 79-83.
- ERKER, D. y BRUSO, J. (2017). UH, BUENO, EM ...: FILLED PAUSES AS A SITE OF CONTACT-INDUCED CHANGE IN BOSTON SPANISH. *LANGUAGE VARIATION AND CHANGE*, 29/2, 205-244.
- FANT, G; KRUCKENBERG, A. y BARBOSA, J. (2003). Individual variations in pausing. A study of read speech. *Phonum*, 9, 193-196.
- FRIEDERICI, A.D. (2002). Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 6: 78-84.
- GALLARDO PAÚLS, B. (1989). Unidades de análisis para los datos de conversación. *Parole*, 2, 89-106.
- GALLARDO PAÚLS, B. (1993). La transición entre los turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos XI*, 21-22, 189-220
- GALLARDO PAÚLS, B. (2014). Tratamiento mediático del daño cerebral adquirido: aproximación a la prensa escrita. Conferencia invitada en el proyecto dirigido por Antonio Bañón. Observatorio sobre las enfermedades raras, subvencionado por la Federación Española de Enfermedades Raras, Almería.
- GARCÍA MAYO, P. (2000). Pauses and listening comprehension strategies: how advanced learners process new aural input. *Panorama actual de la lingüística aplicada*, (3), 1523-1532.
- GARCÍA MAYO, P. y GAVELA, M.B. (2001). *Repair strategies among advanced EFL*. En C. Muñoz et al. (eds). *Actas de Aesla 2000*. PPU.
- GOLDBERG, E. y PODELL, K. (1999). Adaptative versus veridical decision making and the frontal lobes. *Consciousness and Cognition*, 8, 364-377.
- GOLDBERG, E. (2001). *The executive brain, frontal lobes and the civilized mind*. Oxford University Press.
- GOST, C. y CELAYA, M. L. (2005). Age and the use of L1 in EFL oral production. En M. L. Carrió Pastor (ed.). *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada* (pp. 129-136). Universidad Politécnica de Valencia.
- JAHANSHAH, M.; ROWE, J.; SALEEM, T. et al. (2002). Striatal contribution to cognition: Working memory and executive function in Parkinson's disease before and after unilateral posterovenral pallidotomy. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 298-310.
- JEFFERSON, G. (1988). Preliminary notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one second in conversation. En D. Roger y P. Bull (eds.). *Conversation: an interdisciplinary perspective* (pp. 166-196). Multilingual Matters.
- KAGAN, O. (2012). Intercultural Competence of Heritage Language Learners: Motivation, Identity, Language Attitudes, and the Cu-

- riculum. En *Proceedings, Second Intercultural Competence Conference* (pp. 72-84). University of Arizona.
- KIRCHER, T. T.; BRAMMER, M. J.; LEVELT, W.; BARTELS, M., y MCGUIRE, P. K. (2004). Pausing for thought: engagement of left temporal cortex during pauses in speech. *NeuroImage*, 21(1), 84-90.
- KOWAL, S.; O'CONNELL, D. C.; O'BRIEN, E. A. y BRYANT, E. T. (1975). Temporal Aspects of Reading Aloud and Speaking: Three Experiments. *The American Journal of Psychology*, 88(4), 549-569.
- LENNON, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language learning*, 40(3), 387-417.
- LEVELT, W.J.(1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41-104.
- LEVELT, W. J. M. (1990). Some studies of lexical access at the Max Planck Institute for Psycholinguistics. En F. Aarts y Th. Van Els (Eds.). *Contemporary Dutch Linguistics* (pp.131-139). Georgetown University Press.
- LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge.
- LEVINSON, S. (1987). *Pragmatics and the grammar of anaphora: A partial pragmatic reduction of Binding and Control phenomena*. *Journal of Linguistics*, 23(2), 379-434. doi:10.1017/S0022226700011324
- LEZAK, MD.; HOWIESON, DB.; LORING, DW.; HANNAY, HJ. y FISCHER, JS. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press.
- LIEBERMAN, P. (2000). *Human language and our reptilian brain. The subcortical bases of speech, syntax and thought*. Harvard University Press.
- LIEBERMAN, P. (2002). On the nature and evolution of the neural bases of human language. *Yearbook of physical anthropology*, 45, 36-62.
- LIM, S.J.; FIEZ, J. A. y HOLT, L. L. (2014). How may the basal ganglia contribute to auditory categorization and speech perception? *Frontiers in neuroscience*, 8, 230. <https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00230>
- MACGREGOR, L. J.; CORLEY, M. y DONALDSON, D. I. (2010). Listening to the sound of silence: disuent silent pauses in speech have consequences for listeners. *Neuropsychologia*, 48 (14), 3982-3992.
- MACK, J. E.; CHANDLER, S. D.; MELTZER-ASSCHER, A.; ROGALSKI, E.; WEINTRAUB, S.; MESULAM, M. M. y THOMPSON, C. K. (2015). What do pauses in narrative production reveal about the nature of word retrieval deficits in PPA? *Neuropsychologia*, 77, 211-222.
- MACLAY, H. y OSGOOD, C. E. (1959). Hesitation phenomena in spontaneous English speech. *Word*, 15(1), 19-44.
- MÄRBACK, S.; SJÖBERG, G.; SCHWARZ, I. y EKLUND, R. (2009). Uhm... What's going on? An EEG study on perception of filled pauses in spontaneous Swedish speech. *Proceedings of FONE-TIK* (pp. 92-95). Stockholm University.
- MONTRUL, S. y BOWLES, M. (2010). Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Marking in Spanish. *Heritage Language Journal*, 7(1), 47-73.
- MONTRUL, S.; DAVIDSON, J.; DE LA FUENTE, I. y FOOTE, R. (2013). Early Language Experience Facilitates the Processing of Gender Agreement in Spanish Heritage Speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(01), 118-138.
- MORO, A.; TETTAMANTI, M.; PERANI, D.; DONATI, C.; CAPPÀ, S. y FAZIO, F. (2001). Syntax and the brain: Disentangling grammar by selective anomalies. *NeuroImage*, 13, 110-118.
- MUÑOZ, C. (2003). Variation in Oral Skills Development and Age of Onset. En M. García Mayo y M. García Lecumberri (Ed.). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 161-181). Multilingual Matters.
- O'CONNELL, D. C. y KOWAL, S. (1972). Cross-linguistic pause and rate phenomena in adults and adolescents. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, 155-164.
- O'CONNELL, D. y KOWAL, S. (1980). Pausological research at Saint Louis University. En D. Dechert y M.Raupach (eds.). *Temporal Variables in Speech: Studies in Honour of Frieda Goldman-Eisler* (pp. 61-66). Mouton.
- PERALES, J. y CENOZ, J. (1996). El significado de las pausas en la producción oral en segunda lengua. En M. Pérez Pereira (ed.). *Estudios sobre la*

- adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego* (pp. 689-694). Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago de Compostela
- POMERANTZ, A. (1984). Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes. En M. Atkinson y J. Heritage (Eds.). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 57-101). Cambridge University Press.
- POSE FUREST, F. (2012). La función de los actos truncados estratégicos. En E. Waluch, E. y J.A. Moya (eds.). *Español hablado. Estudios sobre el corpus PRESEEA de Granada* (pp. 165-216). Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia.
- POULISSE, N. (1999). *Slips of the tongue: Speech errors in first and second language production*. John Benjamins.
- ROSE, R.L. (2008). *Filled pauses in language teaching: why and how*. Semantic Scholar.
- SABIN, E.; CLEMMER, E.; O'CONNELL, D.; y KOWAL, S. (1979). A pausological approach to speech development. En A. W. Siegman y S. Feldstein (Eds.). *Speech and Time* (pp.35-56). Erlbaum.
- SQUIRE, LR. y KNOWLTON, BJ. (2000). The medial temporal lobe, the hippocampus, and the memory systems of the brain. En M.S. Gazzaniga (Ed). *The New Cognitive Neurosciences*. MIT Press.
- TANSKANEN, S.-K. (2004). Cohesion and collaboration. Patterns of cohesion in spoken and written dialogue. En Aijmer K. y A.-B. Stenström (eds.). *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora* (pp. 89-110). John Benjamins.
- TREMBLAY, P. y DICK, A. (2016). Broca and Wernicke are dead, or moving past the classic model of language neurobiology. *Brain and Language*, 162, 60-71.
- TROFIMOVICH, P. y BAKER, W. (2006). Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 Experience on Prosody and Fluency Characteristics of L2 Speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 1-30.
- ULLMAN, M.; CORKIN, S.; COPPOLA, M.; HICKOK, G.; GROWDON, JH.; KOROSHETZ, WJ. y PINKER, S. (1997). A neural dissociation within language: lexicon a part of declarative memory, grammar processed by procedural system. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, 266-76.
- ULLMAN, MT. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30, 37-69.
- ULLMAN, MT. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92, 231-270.
- ULLMAN, M. (2006). Is Broca's Area Part of a Basal Ganglia Thalamocortical Circuit? *Cortex*, 42 (4), 480-485.
- VALDÉS, G. (1995). The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges. *The Modern Language Journal*, 79(3), 299-328.
- VALDÉS, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-80). Center for Applied Linguistics.
- VALDÉS, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89, 410-426.
- VALDÉS, G. (2006). Making connections: Second Language Acquisition Research and Heritage Language Teaching. En R. Salaberry y B. Lafford (Eds). *The Art of Teaching Spanish. SLA from Research to Practice* (pp. 193-212). Georgetown University Press.
- WEISS, E. M.; SIEDENTOPF, C.; HOFER, A. y DEISENHAMMER, E. A. (2003). Brain activation patterns during a verbal fluency test in healthy male and female volunteers: a functional magnetic imaging study. *Neuroscience Letters*, 352, 191-194.
- WIESE, R.(1984). Language production in foreign and native languages: same or different? En Dechert, H.W; Mahle, D. y Raupach, M. (Eds.), *Second language productions* (pp. 11-25). Gunter Narr.
- WU, H. (2003). *Distribution of pause in read speech*. The humanities study forum: Bureau of International Cooperation, Chinese Academy of social Sciences
- ZIMMERMAN, N. S. (2011). *Who Is the Self That*

- 
- Teaches? A Perspective of Faculty as They Learn to Teach Spanish as a Heritage Language.* [Tesis doctoral, The Pennsylvania State University].
- ZHAO, Y. y JURAFSKY, D. (2005). A preliminary study of Mandarin filled pauses. En *Proceedings of DiSS'05, Disfluency In Spontaneous Speech Workshop*. Aix-en-Provence, France, pp. 178-182.
- ZUROWSKI, B.; GOSTOMZYK, J.; GRON, G.; WELLER, R.; SCHIRRMESTER, H.; NEUMEIER, B.; SPITZER, M.; RESKE, S.N. y WALTER, H. (2002). Dissociating a common working memory network from different neural substrates of phonological and spatial stimulus processing. *NeuroImage*, 15, 45-57.

LA FALTA DE CORRESPONDENCIA CATEGORIAL ENTRE ESPAÑOL Y JAPONÉS COMO FACTOR FUNDAMENTAL EN LOS ERRORES DE LOS CUANTIFICADORES DE GRADO *-MUY Y MUCHO-* EN APRENDICES DE EL2 JAPONESES

---

**BIODATA**

**Ricardo Gabriel Gómez de la Fuente** es estudiante de doctorado en Lingüística por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe (Japón), máster internacional para profesores de lengua (ELE) y cultura española por la Universidad Pontificia de Salamanca (España) y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nihon Gakko (Paraguay). Asimismo, se ha formado para la docencia de Educación Primaria por el Instituto de Formación Docente María Auxiliadora (Paraguay). Actualmente, profesor en la Universidad de Kansai, Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe y en Berkeley House Language Center para los cursos intensivos de español y guaraní para JICA (Japan International Cooperation Agency).

.....

**I. INTRODUCCIÓN**

Esta investigación trata sobre la adquisición del uso de los adverbios de grado *muy* y *mucho* del español en contraste con los adverbios del japonés *totemo* y *takusan*. El objetivo es profundizar en las raíces de los errores de los hablantes de japonés en el uso de estos adverbios al expresarse en español. Tras una revisión de la literatura lingüística sobre los cuantificadores de grado en español y en japonés, que revela una gran complejidad y versatilidad de uso de esta categoría en español, abordamos brevemente la falta de correspondencia entre las categorías sintácticas entre este idioma y el japonés. Asimismo, se analiza la pre-

sencia o ausencia de este tema en algunos libros de texto de uso frecuente en Japón. El método de investigación que se ha empleado es un estudio de caso, bajo el modelo del análisis contrastivo y análisis de errores. Sobre los resultados, es posible destacar que en los libros de texto se verificó el escaso desarrollo, explicaciones o actividades sobre cuantificadores y la nula explicación conducente a hacer ver al alumno la diferencia en las correspondencias gramaticales de estas formas. El trabajo propone la necesidad de profundizar en las diferencias lingüísticas entre estas lenguas a la hora de diseñar materiales apropiados para hablantes de japonés, en particular para aquellos que disponen de un tiempo limitado para aprender español.

**2. ERRORES EN EL USO DE LOS CUANTIFICADORES *MUY* Y *MUCHO***

Los errores en el uso de los cuantificadores *muy* y *mucho* y otros adverbios de grado son notables en la producción de los estudiantes jóvenes o adultos japoneses de español como segunda lengua de forma intensiva. Así, por ejemplo, se producen errores como los siguientes: \*muy felicidad (estoy muy feliz), \*está muy calor (hace mucho calor), \*mucho bien (muy bien), él/ella es mucho divertido/a (él/ella es muy divertido), \*mucho/muy llueve (llueve mucho), \*mucho caro (muy caro), \*estoy mucha felicidad (estoy muy feliz), \*en mi ciudad hay muy naturaleza (en mi ciudad hay mucha naturaleza), \*quiero más mucho curry (quiero más curry), \*En mi ciudad hace calor mucho todos los días (En mi ciudad hace mucho calor todos los días), etc. Parece tratarse de un tema bastante difícil para los hablantes de japonés, pero en los libros de aprendizaje no existe una definición clara o una explicación sobre estos adverbios que les ayude a decidir si lo correcto en esos casos es la forma *muy* o *mucho*. Al mismo tiempo, estos estudian-

---

tes suelen demandar conceptos teóricos incluso, aunque no puedan entenderlos, además, de tener una notable influencia del inglés. La escasez de información sobre los adverbios de grado en los libros de texto y la dificultad de entender las propiedades lingüísticas de estos adverbios para explicarlas a los alumnos es el punto de partida de esta investigación, en la que profundizaremos en la cuantificación de grado en español y japonés, con el objetivo de entender el origen de los errores más comunes.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### 3.1. LA CUANTIFICACIÓN DE GRADO EN ESPAÑOL

Palma (1999, p. 48) en su trabajo revisa las investigaciones de numerosos autores como Coyaud, Alarcos, Partee, etc., de entre los que destaca que sobre la cuantificación general han concluido que “no pertenecen a una clase gramatical homogénea”, y Muñoz Núñez (2010, p. 462) expresa que la cuantificación de grado (en adelante, los CC) sigue presentando algunos interrogantes sobre la aspectualidad, la distinción entre cantidad, cualidad e intensidad y la forma en que incide la cuantificación de grado en distintas unidades léxicas.

Por su parte, Palma (1999) sostiene que las clases de objetos cuyas propiedades se pueden cuantificar son muy variadas, ya que pueden denotar individuos, propiedades, eventos, proposiciones, modos, etc. Estas propiedades se pueden expresar mediante las categorías gramaticales del nombre, adjetivo, el verbo, y el adverbio; y, por tanto, es necesario definirlos por sus propiedades gramaticales distintivas. Teniendo en cuenta el aporte de Palma, en este estudio se pretende seguir este esquema distintivo entre las diversas categorías gramaticales para encontrar una posible explicación a los errores en cuanto a la cuantificación por los estudiantes japoneses.

En el caso de Sánchez López (1999, p. 1090), esta autora expresa que los cuantificadores de grado son cualquier medio gramatical que ex-

prese cantidad, número o intensidad de una realidad o cualidad respecto a una escala, ya que estos son interpretados como cualquier cuantificador. No obstante, la diferencia se encuentra en que, en los de grado, las variables no denotan individuos, sino niveles jerárquicamente ordenados dentro de una escala, situando al elemento cuantificado en un nivel dentro de ella, y será evaluado ya sea cuantitativa o cualitativamente y no solo afecta a entidades nominales sino también a adjetivos y oraciones. Además, Sánchez López (2006, p.9) en otro de sus trabajos expresa que ciertos adjetivos y adverbios (es el caso de los adjetivos *interesante*, o *grande* y de adverbios como *tarde*), pueden ser usados como {*muy/poco/bastante*} *interesante* {*sumamente/algo/demasiado*} *tarde*. Según esta aseveración, lo importante es tener en cuenta que no todos los adverbios y adjetivos tienen la capacidad de expresar grado.

Leonetti (2007) explica que estos cuantificadores de grado pueden ser adverbiales y adnominales o funcionan como determinantes indefinidos, y según su opinión, en todos los casos, tienen el mismo significado. Del mismo modo, retomando el trabajo de Palma (1999, pp.49-50), este refiere que son especies semánticas de cuantificadores adnominales. Una de ellas serían los numerales, mientras que *muchos*, *pocos*, *bastantes*, *demasiados*, *suficientes*, *excesivo* se denominan valorativos, siendo esta clase de los numerales la más extensa y la menos estudiada. Muñoz Núñez (2010), citando el trabajo de Bolinger, señala que las manifestaciones de grado e intensidad están asociadas a adjetivos y adverbios, no a nombres y verbos. Como podemos ver hasta el momento, la cuantificación de grado es un fenómeno complejo y lo más notorio es que cada autor trata de explicar el fenómeno con una disparidad en la nomenclatura, en la conceptualización y de lo que es una categoría graduable.

#### 3.2. CRITERIO Y ANÁLISIS DE LA GRADACIÓN

En lo que respecta al análisis de la gradación, Sánchez López (1999) expresa que:

---

[...] el criterio que determina la admisión de gradación no es categorial sino semántico, ya que cualquier categoría léxica admite cuantificación de grado si su significado se adecua a ciertos requisitos, como por ejemplo los adjetivos calificativos que denotan propiedades graduables, como joven, viejo, inteligente, pobre, espabilado, dispuesto, frente a los que denotan cualidades no graduables como inaudito, inmortal, caduco, eterno... Tampoco admiten cuantificación los relacionales, sean clasificativos o argumentales salvo que se re-categoricen como calificativos. Además, los adjetivos clasificativos pasan a denotar propiedades cuando se les asocian determinadas características o comportamientos estereotipados por la comunidad de hablantes (16.5.1, p. 1092).

Según su perspectiva, la gradación no es en sí misma un criterio de identificación categorial, sino que es necesario analizarla desde la semántica, ya que no se puede afirmar que una palabra determinada pertenezca a otra categoría gramatical por el hecho de admitir un adverbio de grado. Por ejemplo, para el caso que analiza sobre la presencia de muy en el sintagma muy inglés afirma que se trata de un proceso extralingüístico, y se requiere para asociar el significado de inglés a unas características estereotipadas de naturaleza cultural.

Por su parte, Leonetti (2007) en su libro hace una revisión de las investigaciones de varios autores como Bosque y Masullo, 1998; Doetjes, 1997, 2007 y manifiesta que mucho, bastante y más forman parte del grupo de los CC gradativos, y que para poder explicar el análisis de los cuantificadores de grado se presentan tres problemas de interés: a) su categoría sintáctica, b) cómo se deben interpretar, y cómo contribuyen al significado oracional, y c) cómo se distinguen de los cuantificadores de frecuencia. Abordaremos brevemente sus conclusiones: 1) los CC de grado pueden ser determinantes, adverbios y adjetivos, siendo su significado el mismo en todos los casos; 2) se evalúan sobre una escala y se pueden expresar, por ejemplo,

por medio de verbos (gustar), nombre (azúcar), adjetivos (intenso) o adverbios (lejos), es decir, con cualquier categoría que denote una realidad graduable o escalar; 3) mucho y bastante pueden aparecer como CC adverbiales con varias clases de verbos (pero no con todos), y no siempre se producen las mismas interpretaciones, ya que depende del tipo de situaciones denotadas por el verbo, es decir, en su aspecto léxico, además, los CC de frecuencia requieren un predicado que se pueda tomar como contable, y pueda dar lugar a pluralidad de eventos, pero no siempre tienen la misma interpretación, ya que no son intercambiables. El mismo autor advierte que no se cumple dicha evaluación en otros casos, ya que depende del tipo de verbo y que no son todos los que admiten la gradación.

Según nuestro parecer, sabiendo que existen estas excepciones no investigadas en profundidad, se requiere de un análisis con más detenimiento, es necesario buscar respuestas, en lo cualitativo, en los estereotipos culturales para comprender el sentido del habla, en el momento de expresar intensidad o gradación, para determinar claramente la forma de gradación y cuáles son sus límites, ya que muchas veces las expresiones de una lengua no se corresponden categorialmente en la otra lengua, provocando así errores del uso del léxico.

### 3.3. NUEVA DEFINICIÓN DE LA NGLLE (2009) SOBRE LOS CUANTIFICADORES

La RAE y la ASALE en su *Nueva Gramática de la lengua española* (2009) ofrece una nueva doctrina gramatical con nuevas propuestas de clasificación, actualizando el inventario de las clases gramaticales de palabras, donde distingue nueve clases sintácticas de carácter funcional y siete clases transversales de carácter fundamentalmente semántico (Oyanedel y Samaniego, 2014, p.235), como se observa en la Tabla número 1.

Del análisis de esta tabla se desprende la idea de que existe un movimiento de las clases de palabras en una doble direccionalidad, de lo sintáctico a lo transversal y viceversa, donde existen

Clases sintácticas (funcionales)	Clases transversales (semánticas)
Determinantes o determinativos	Demostrativos
Sustantivos	Posesivos
Adjetivos	<b>Cuantificadores indefinidos</b>
Pronombres	<b>Cuantificadores numerales</b>
Verbos	Relativos
Adverbios	Interrogativos
Preposiciones	Exclamativos
Conjunciones	
Preposiciones	

Tabla 1. Nueva Clasificación de la Nueva gramática de la lengua española.

Fuente: *Las nuevas clases gramaticales de palabras según la propuesta de la Nueva gramática de la lengua española* (Oyanedel y Samaniego, 2014, p. 237)<sup>1</sup>

palabras que pueden desempeñar distintas funciones y —de manera transversal— pueden formar parte de más de una clase sintáctica. Lo más significativo para nuestra investigación es que se agregan los cuantificadores indefinidos en la categoría transversal. Creemos que este acercamiento conceptual de lo que es un cuantificador nos puede ayudar a comprender mejor la complejidad de situaciones para entender lo que son los cuantificadores de grado sintácticamente, ya que existen una variedad de contextos y formas en los que pueden aparecer<sup>1</sup>.

### 3.4. CATEGORÍA SINTÁCTICA EN LA CUANTIFICACIÓN DE GRADO EN ESPAÑOL

A continuación, se presenta una descripción general sobre los cuantificadores de grado que muchas veces no son desarrollados adecuadamente, o al menos en nuestra opinión, en los materiales didácticos.

#### 3.4.1. CUANTIFICADORES ADJETIVALES

Bosque (1999) define concretamente como modificadores preadjetivales más característicos los adverbios de grado: *mucho/muy, bastante, de-*

*masiado, harto, más, menos, algo, nada, poco, un poco, medio, un tanto, tan, cuán*, y los adjetivos que admiten los modificadores gradativos que son los calificativos, los propiamente predicativos. Los relacionales lo rechazan, puesto que no designan propiedades y no aportan un restrictor para el cuantificador. De hecho, estos adverbios algunos relacionales que parecen admitir la modificación adverbial (como *muy francés, demasiado teatral*) se reinterpretan como calificativos y admiten gradación sintáctica, pero no léxica (e.g. *muy musical*). Además, este autor considera que la forma *mucho* incide sobre los adjetivos comparativos, y no sobre los simples, e.g. *mucho mejor*, ya que *mejor* incorpora la información léxica para que se comporte como sintagma comparativo; y los adjetivos calificativos admiten la forma apocopada *muy*, (e.g. *muy superior*).

#### 3.4.2. LOS SUSTANTIVOS CUANTIFICADORES

Respecto a la gradación de nombres, Bosque (1999) afirma que se deben distinguir dos casos según la escala en la que se sitúen, sea cuantitativa o cualitativa. En el caso cuantitativo este admite un cuantificador de grado que denote estrictamente cardinalidad, y ciertos nombres admiten ser graduados respecto a una escala que

1. Véase RAE y ASALE 2009, 2010 y 2011.

---

valore su calidad y no su cardinalidad (p. 1093). Según Oyanedel y Samaniego (2014), la clase de los sustantivos en la nueva gramática ahora reconoce a los cuantitativos, que permiten cuantificar a los sustantivos no contables, y los clasificativos, a la vez que incorpora los posesivos, los cuantificadores indefinidos y numerales cuando desempeñan la función propia del sustantivo.

Por su parte, San Julián (2016) expresa que el grueso de los estudios dedicados a los cuantificadores del español se ha ocupado de los adjetivos determinativos con propiedades cuantitativas, específicamente, la “sustantivación”, sin tener en cuenta el artículo y la adverbialización. Además, señala que la literatura es bastante limitada y que la terminología carece de univocidad. También indica que se requeriría un estudio previo de las propiedades semánticas de los distintos miembros del paradigma, ya que el contenido cuantitativo puede diferir de unos casos a otros, provocando errores, en nuestro caso, errores agravados por la falta de correspondencia entre lenguas. Según este autor, algunos sustantivos cuantificadores (portadores de una pluralidad léxica) solo pueden cuantificar a sustantivos discontinuos en plural, o a ciertos colectivos en singular, otros aceptan tanto a contables pluralizados morfológicamente como a medibles, y los que solo se aplican a sustantivos continuos, que requieren de una observación más general. Se llamarán sustantivos cuantificadores los sustantivos inherentemente relacionales (como *montón* y *kilo*), además, la determinación cuantitativa de adjetivos, y verbos queda solo al alcance de unidades adverbiales.

### 3.4.3. LOS ADVERBIOS CUANTIFICADORES

Kovacci (1999, p. 779) expresa que, “entre los sintagmas adjetivos y adverbiales, actúan como intensificadores los adverbios cuantitativos de grado y los no de grado, y que estos preceden al adverbio o al adjetivo, y tienen restricciones de coocurrencia”. Álvares (2000, p. 27) expresa que “el único morfema nominal que se manifiesta en el adverbio es la expresión de los diferentes

grados de una noción o cualidad”, es un rasgo característico de los adjetivos que permite distinguir entre sustantivos y adjetivos, que también pueden presentarse en los adverbios, pero no en todos. La autora explica que el adverbio puede expresar distintos grados de gradación, el adverbio se diferencia del adjetivo, porque funciona como complemento circunstancial o aditamento, mientras que el adjetivo es complemento del sustantivo; y el sustantivo, puede ser sujeto, complemento directo, indirecto, y suplemento. La semejanza entre adjetivos y adverbios es por el hecho de la gradación que está vedado al sustantivo. Según Oyanedel y Samaniego (2014) en la *NGLE* (2009) se agregan ciertas clases transversales que pueden desempeñarse como adverbios en determinados usos: los cuantificadores indefinidos, y los relativos, interrogativos, y exclamativos. Teniendo en cuenta que este tema de los adverbios es el más rezagado, creemos interesante y de suma importancia describir este tema en los materiales didácticos, y así ayudar a evitar confusiones y errores. Pero, como veremos en el apartado 6 de este trabajo, ni siquiera aparece la cuantificación como tema en la mayoría de los libros de texto.

### 3.4.4. LOS VERBOS Y SU RELACIÓN CON LOS CUANTIFICADORES

Según Sedano (2005, p. 643), el requisito para poder utilizar un cuantificador de grado con un verbo es que al utilizar el cuantificador *muy*, el verbo sea compatible con el adverbio intensificador neutro *mucho*. En el caso de los verbos transitivos, la condición es que el uso de *mucho* represente una intensificación de la acción (no puntual) o del proceso ejercido sobre una determinada entidad, *e.g. proteger mucho a alguien, o alguien muy protegido; acelerar mucho la moto, moto muy acelerada*.

Muñoz Núñez (2010) se hace una pregunta muy interesante; ¿los cuantificadores de grado afectan directamente a los sustantivos y a los verbos? Responde que cuando un cuantificador de grado acompaña a un verbo, nos encontra-

mos con distintas interpretaciones semánticas que nos hacen cuestionar la existencia de una auténtica cuantificación de grado verbal. Citando a Bosque, expresa que es una paradoja, ya que los eventos permiten modificaciones de grado, pero no aportan ninguna variable sobre los niveles (*extents*) en los que se predicán.

Creemos que, en lo desarrollado hasta el momento sobre las distintas categorías que admiten la gradación, existen todavía temas sin resolver, especialmente las excepciones a las reglas gramaticales que deben ser mejor investigadas para llegar a una mejor conceptualización, especialmente a la hora de enseñar español como lengua extranjera.

### 3.5. LOS ADVERBIOS Y LA CUANTIFICACIÓN EN JAPONÉS EN LAS GRAMÁTICAS PARA EXTRANJEROS

Para investigar más a fondo se realizó un contraste con la gramática japonesa para extranjeros en español y se realizó una correlación entre materiales de segunda lengua, se recurrió a *La*

*gramática de la lengua japonesa - Bunpo* de Matsuura y Porta Fuentes (2017, p. 294), donde se puede encontrar una definición de adverbio de grado o cantidad del japonés en español: «los adverbios que indican cantidad «como *totemo* (muy del español), *takusan* (mucho), pueden modificar al verbo, al adjetivo o a otro adverbio». Por su parte, los mismos autores en su libro *La gramática de la lengua japonesa – Jitsuyoo Nihongo Bunpo B1 – B2* explican que existen “adverbios genuinos, adverbios de modo, de grado o cantidad y adverbios que introducen expresiones modales” (p. 64). Podemos observar que en japonés existe una conceptualización algo diferente al español. Con respecto a la posición del adverbio en japonés, expresan que siempre precede al adverbio, adjetivo o verbo que modifica, en el caso del adjetivo o del adverbio, va justo delante (p. 67). Hirasawa (2020, p. 13) expresa más explícitamente que “un cuantificador numeral en japonés es capaz de ocupar varias posiciones, dependiendo de la construcción de la que forma parte”.

Para ahondar más en el estudio de los cuantificadores en japonés, presentamos la Tabla 2 en

Adverbios de cantidad/ grado del japonés	Significado en español
Chotto	un poco
<i>Hijoo-ni</i>	muy, extraordinariamente
<i>Hotondo</i>	casi, apenas
<i>Ippai</i>	mucho
<i>Juubun (ni)</i>	suficientemente, en abundancia
<i>Kanari</i>	bastante
<i>Mattaku</i>	completamente
<i>Motto</i>	más
<i>Naka naka (verbo neg)</i>	apenas
<i>Taiben</i>	muy
<i>Takusan</i>	mucho
<i>Totemo</i>	muy

Tabla 2. *Adverbios de cantidad/grado en japonés y su posible significado en español*  
Fuente: *Gramática de la Lengua Japonesa – Bunpo* (Matsuura y Porta, 2017, p. 294)

---

base a la postura de Matsuura y Porta Fuentes.

Aparentemente, según la Tabla 2, tanto en español como en japonés, existe una correspondencia categorial de forma generalizadora. Además, podemos observar, que en muchos materiales didácticos existe este tipo de información sobre los adverbios tanto en japonés como en español, pero no hacen referencia a que una expresión en japonés se puede expresar de diferente manera en español, es decir, puede haber una diferencia categorial entre una lengua y otra. Para ello, es necesario una explicación, ya que una palabra en un idioma puede funcionar como adjetivo y en otra lengua como adverbio, verbo o sustantivo, lo que podría resultar de ayuda para los estudiantes.

Katayama y Masui (2006, p. 28) en su investigación sobre la enseñanza de los adverbios en niveles básicos e intermedio de la lengua japonesa, señalan que “*Totemo (muy/mucho)* es, igual que *Hijouni (muy)*, *Taiben (muy)*, etc., son adverbios que indican el grado alto. Se usa ampliamente tanto en el lenguaje hablado coloquial como en el escrito, y se puede decir que es el adverbio más utilizado en el uso moderno”. Por su parte, Romero Díaz (2011, p. 102) expresa que “la lengua japonesa posee seis categorías léxicas, las cuatro categorías del español y dos más: el nombre verbal (NV) y el nombre adjetival (NA)”, y estas categorías son las que en muchas ocasiones provocan la producción de errores por falta de conocimiento profundo de las dos lenguas. En este sentido, Endo (1990), expresa que el N y el NA japonés se comportan de la misma manera que respecto a sus rasgos sintácticos, y las diferencias se deben a la presencia o ausencia de los rasgos semánticos, es decir, de la gradualidad (citado por Romero Díaz, 2011)<sup>2</sup>.

---

2. Para comprender mejor este tema se sugiere la lectura sobre los rasgos léxicos de Chomsky (1970).

Según Baker (2003) existen un continuum de categorías léxicas posibles y que son las lenguas que imponen una división de este continuum de diversas maneras, por ejemplo, en japonés

- i. El N, el NA y el NV están relacionados al compartir los rasgos [-V, +N]
- ii. El NA guarda estrecha relación con el A.

Ikuno (2017) sostiene que los adjetivos y los adverbios tienen una naturaleza distinta en comportamiento sintáctico especialmente sobre *muy* y *mucho* en contextos determinados, es así que provocan errores en su uso por parte de los estudiantes japoneses. Los cuantificadores de grado *muy* y *mucho*, equivalentes a su homónimo *totemo* y *takusan* en japonés, son capaces de modificar a diversas categorías léxicas en cada una de las lenguas de estudio; la dificultad existe cuando el cuantificador *totemo* se encarga de modificar a otras categorías que no tienen equivalencias en español. Además, sostiene que, *totemo* puede colocarse en distintas posiciones, sin alterar el significado de toda la oración, a saber, puede preceder al verbo adjetival (VA), o anteponerse a todo el sintagma verbal. La misma autora expresa que el japonés resulta ser más flexible con respecto a la posición, mientras que el adverbio de grado mucho debe ir inmediatamente detrás del verbo, y no en ninguna otra posición de la frase. En este sentido, creemos que el estudiante en su L1 piensa que la libre posición podría también ser correcta en otras lenguas cometiendo errores en la L2. Otro factor importante es el uso del diccionario electrónico, donde seguramente optan por la opción más generalizada teniendo en cuenta el uso de *totemo* en japonés. Creemos que, para comprender mejor sobre la correspondencia entre lenguas, el porqué de los errores, y cómo mejorar la planificación didáctica y la producción de materiales didácticos, es importante hacer una revisión de las categorías léxicas también en japonés.

### 3.5.1. FALTA DE CORRESPONDENCIA ENTRE LAS DOS LENGUAS (CATEGORÍAS LÉXICAS)

Como hemos dicho anteriormente, según Ro-

- 
- iii. El comportamiento de los adjetivos en japonés es muy similar a los verbos
  - iv. Los verbos se comportan como los NV cuando estos toman el verbo ligero “suru” “hacer” (citado por Romero Díaz, 2011, pp. 104, 105)

mero Díaz (2011) existen discrepancias en las categorías léxicas del japonés y el español, que se dan a un nivel subcategorial: por ejemplo, verbos transitivos en una lengua e intransitivos en la otra, nombres contables en una e incontables en otra, y otro punto importante, es que en japonés existen dos categorías más, que en español no existen, que son las categorías intermedias de nombre adjetival (NA) y el nombre verbal (NV). Esto quiere decir que «una sola categoría del español puede corresponder a varias categorías en japonés y viceversa» (Romero Díaz, 2011, p. 102). Según este autor, también existen algunos adjetivos japoneses (adjetivos *-i*, y adjetivos *-na*) que no se corresponden categorialmente en español. Por lo tanto, no se puede generalizar como en la tabla 2, expresando que siempre *totemo* corresponderá a *muy* del español o viceversa. Entonces, la pregunta que nos hacemos es, cómo podemos saber a qué categoría corresponde una palabra de una L1 a una L2, sin cambiar el sentido o el significado de una lengua a otra.

Según el autor, “el comportamiento de los adjetivos en japonés es muy similar al de los verbos, ya que poseen un sufijo para marcar el tiempo verbal cuando modifican un nombre” (Romero Díaz, 2011, p. 105). Estos son en japonés los adjetivos *-i*, pueden flexionarse y comportarse como un verbo, e.g. *estuve feliz* (en español), pero en japonés se dice *tanoshikatta* el sufijo *katta* indica el tiempo pasado de *tanoshii* (adjetivo-*i*) que significa *divertido* o *feliz*.

Ahora, veremos algunos ejemplos para comprender mejor la gramática japonesa respecto a los adjetivos *-i*.

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| 1.a. Utsukushi-ionna                         | (p.106)               |
| 1.b. Una mujer hermosa                       | (ibid.)               |
| 1.c. Utsukushikatta onna                     | (p.107)               |
| 1.d. Una mujer que era hermosa/<br>hermosaba | *una mujer<br>(ibid.) |

Como se puede ver, según el autor, en el caso (1.a) *utsukushii* (adj-*i*) modifica a un sustantivo (*onna*), y en (1.c.) *utsukushikatta* se comporta como verbo por la marca de tiempo *katta*, mientras que en (1.d.) es el verbo ser en pasado

es el que indica el tiempo, y no puede ser el adjetivo. Entonces, según el autor, si *-i* es la fusión de un elemento copulativo y un marcador de tiempo verbal que modifica a un nombre, entonces, estamos ante una oración de relativo.

Ahora veremos algunos casos cuantificados donde los errores aparecen con más frecuencia, por ejemplo:

- |  |         |
|--|---------|
| 2.a. Atsui desu.   | (ibid.) |
| 2.b. Hace calor/ Tengo calor.  | (ibid.) |
| 2.c. Totemo atsui desu.  |         |
| 2.d. <u>Hace mucho calor/</u> <u>*muy calor.</u>                         |         |
| 2.e. <u>Tengo mucho calor/</u> <u>*muy calor.</u><br>(subrayado nuestro) |         |

En el caso de *atsui*, que es un adjetivo-*i*, también se comporta como un verbo, pero en español (2.b) es un SV compuesto por los verbos *tener/ hacer* y el sustantivo *calor*. En (2d y e), así al cuantificar la intensidad de calor (sustantivo) admite *mucho*, pero en (2.c) *totemo* modifica a *atsui* (adjetivo-*i*). No hay correspondencia con el español. Por lo tanto, se debe tener cuidado con la flexión del adjetivo-*i* ya que puede corresponder a otras categorías en español.

Ahora veremos un ejemplo para comprender sobre el otro tipo de adjetivo japonés que son los nombres adjetivales (NA *-na*). Según Romero Díaz (2011) el NA es un adjetivo en significado, porque modifica atributivamente a los nombres y pueden funcionar como predicado. Los NA son diferentes a los adjetivos japoneses porque no pueden conjugarse y va seguido de cópula final *-da* en tiempo y modo, los adjetivos si se conjugan no van seguido de cópula y el SN sujeto de los predicados que incluyen un NA o un N va acompañado de la partícula de caso nominativa “ga”.

#### 4. BREVE ANÁLISIS SOBRE LA CORRESPONDENCIA DE ADJETIVOS DEL JAPONÉS AL ESPAÑOL

Para comprender mejor la correspondencia entre estas dos lenguas, tendremos en cuenta la

clasificación de Romero Díaz (2011, p. 110)<sup>3</sup> sobre los adjetivos japoneses que se corresponden con varias categorías del español con nuestros ejemplos cuantificados:

(i) Adjetivos que se corresponden con adjetivos, nombres y sintagmas verbales,

- 3.a. Atsu-i (A) caliente/ calor (A)
- 3.b. Atsu-i (A) qué calor (N)
- 3.c. Atsu-i (A) tener calor, hacer calor (SV)
- 3.d. Totemo atsu-i (A) Tener mucho calor (SV)  
(subrayado nuestro)

En (3.a) no existe ningún problema de correspondencia. En el caso de (3.b) el nombre (*calor*) se cuantifica con el exclamativo *qué*, mientras que en (3.c) es un SV con los verbos *tener* o *hacer*. En (3.d) se cuantifica con *mucho* + sustantivo, pero en japonés es *totemo* + *atsui* (adj-*i*).

(ii) Adjetivos que se corresponden con adjetivos, verbos, y sintagmas verbales.

- 4.a. Kanojo wa omoshiroi desu (A).  
Ella es graciosa/ divertido/a/
- 4.a'. Kanojo wa totemo omoshiroi desu. (A)  
Ella [es] muy graciosa (A)
- 4.b. Kanojo wa omoshiroi desu. (A)  
Ella tiene gracia (SV)
- 4.c. Kanojo wa omoshiroi desu. (A)  
(\* Ella es gracia
- 4.d. Kanojo wa totemo omoshiroi desu. (A)  
Ella tiene mucha gracia (SV) / \*Ella es muy gracia

En (4.c), el error podría ser debido al uso de la opción del diccionario más generalizada correspondiente al nombre, para hablar de la calidad personal (divertido/a), omitiendo el uso del adjetivo, donde lo correcto sería el caso (4.a). En (4.b) se expresa mediante un SV. En (4.d) también un SV, donde mucha modifica a gracia (sust), mientras que *totemo* modifica a *omoshiroi* (adj-*i*). Aunque en la cuantificación en (4.a') no

existe problema, se realiza mediante la cópula con el verbo [ser] + *mu*y, que en algunos casos olvidan los aprendientes de español.

(iii) Adjetivos que se corresponden con adjetivos, verbos y nombres.

- 5.a. Kowai-i (A) terrible, espantoso/a, horroroso/a, horrible, temible (A)
- 5.b. Kowai-i (A) ¡qué miedo! / \* miedo (N)
- 5.c. Kowai-i (A) Tener miedo (SV)
- 5.d. Totemo kowai (A) Tengo mucho miedo (SV) / \*muy miedo

En el caso (5.a) tampoco existe problema, en (5.b) el error es porque en japonés solo se dice *kowai*, pero en español decimos ¡qué miedo! En (5.c) la correspondencia se realiza con un SV, y (5.d) no hay correspondencia ya que *mucho* modifica al sustantivo *miedo*, mientras *totemo* modifica a *kowai* (adj-*i*).

Como se puede observar, dependiendo de lo que el estudiante quiera expresar del japonés al español, la correspondencia no siempre será igual de una lengua a otra. Esto provoca bastante confusión, sumándose a la falta de materiales didácticos que mencionen esta diferencia.

A continuación, queremos hacer referencia al trabajo de Ikuno (2017)<sup>4</sup> sobre su estudio del orden en que puede aparecer el adverbio *totemo* en japonés:

- 6.a. Watashi wa chokoreto ga **totemo** suki desu.
- 6.a'. Me gusta **mucho** el chocolate.
- 6.b. Watashiwa **totemo** chokoreto ga suki desu.
- 6.b'. \*Me gusta el chocolate **mucho**.  
(Ikuno, 2017)

Como ya hemos explicado más arriba sobre el trabajo de Ikuno (2017) el japonés presenta una mayor flexibilidad en la ubicación de las

3. Para más información se sugiere la lectura del trabajo del autor Romero Díaz (2011). "Discrepancias en las categorías léxicas del japonés y el español"

4. Para más detalle sobre el tema se sugiere la lectura del trabajo de Ikuno (2017). Las categorías adjetivales y adverbiales en japonés y español -en torno a los adverbios de grado *totemo* y *mucho*-.

---

palabras, en este caso del adverbio *totemo* en comparación a *muy* y *mucho* del español. Específicamente para nuestro trabajo es importante aclarar que *mucho* no va nunca pospuesto al sustantivo. Otro motivo posible por la cual se presentan errores al estudiar español es el «mal uso del diccionario bilingüe [...] su ciega confianza en el diccionario a veces les impide reflexionar sobre el sentido global de la frase» (Saito, 2005, p. 74; citado por Esparza, 2007). En nuestra opinión, el temor por cometer errores hace que piensen que los ejemplos del diccionario pueden ser reemplazados por una palabra que quieren utilizar, y así redactar oraciones sin error, e.g. *koko kara umi ga mieru* (desde aquí se ve el mar), pero al hacer su propia oración, escribe, *desde aquí se puede mirar mucho paisaje bueno*, donde lo correcto debería ser *desde aquí se puede observar un paisaje muy bonito*.

#### 4.1. LOS ADVERBIOS DE GRADO EN JAPONÉS: *TOTEMO* Y *TAKUSAN*

A continuación, haremos un repaso general sobre los trabajos de Kudo (1983) y Nitta (2002) desarrollados en el trabajo de Tawa (2011) sobre la clasificación de los adverbios de grado para ver la posible equivalencia al español. Tawa (2011) expresa que uno de los investigadores de la época que más hizo sobre el estudio de los adverbios japoneses fue Kudo<sup>5</sup>, y en su trabajo señaló que, los adverbios de grado tienen dos características: el de grado y el de evaluación<sup>6</sup>, y, además, expresa lo siguiente:

[...] en cuanto a los adverbios relaciona-

---

5. Nuestra traducción: Ver 工藤浩 (1983) 「程度副詞をめぐって」渡辺実編『副用語の研究』明治書院

6. Nuestra traducción: 特にその中で画期的だったのが、工藤 (1983) である。工藤 (1983) は、程度副詞に程度性と評価性の二面性があることを指摘した。

dos con la cantidad (adverbios de cantidad, adverbios de cantidad general, sustantivos numerales, se dice que “se pueden distinguir de los adverbios de grado en que no se combinan con adjetivos”, mientras que señala un punto en común entre los adverbios de grado y los de cantidad, puesto que tiene un aspecto que expresa “cantidad de estado” (p.26) [nuestra traducción]).

Según esta cita, un dato muy interesante a la hora de estudiar los adverbios de grado en japonés es sobre la diferencia entre los adverbios de cantidad y los adverbios de grado, siendo los de cantidad incompatibles con los adjetivos. Con respecto al trabajo de Kudo (1983), Tawa (2011) menciona [que Kudo] “señaló que, entre los adverbios de grado, existen de manera gradual desde los “objetivos y altamente condicionados” hasta los “subjetivos y altamente evaluados”<sup>8</sup>. Comparando con los adverbios de grado en español, podemos ver que las conceptualizaciones en japonés difieren bastante del español, ya que se refiere a una condición objetiva y a una evaluación subjetiva para establecer el rango o el límite de un adverbio de grado.

En este sentido, la autora en su trabajo “On the Evaluation of Degree Adverb” hace una síntesis de los trabajos realizados por Kudo (1983), Watanabe (1990) y Nitta (2002) donde podemos leer esta cita:

Watanabe (1990) fue quien se cree que desarrolló el asunto prestando atención al aspecto. Por otro lado, Nitta (2002) es quien se cree que desarrolló el contenido con un in-

---

7. 量に関する副詞(量副詞・概括量副詞・数量名詞)については、「形容詞と組み合わせられない点で程度副詞と区別できる」とする一方で、程度とは「状態の量」を表す側面があることから程度副詞と量副詞の共通性も指摘している。

8. Nuestra traducción: このように工藤 (1983) は、程度副詞の中に「客観的で状態性の濃い」ものから「主観的で評価性の濃い」ものまでが連続的に存在することを指摘した。

---

terés en el desarrollo interno de la “proposición” prestando atención al aspecto de grado. En respuesta a esta corriente, la investigación parece haber llegado a un punto en el que se manifiesta la posibilidad de integrar y organizar grado y evaluabilidad, y sistematizar la clasificación de los adverbios de grado (p.25) [nuestra traducción]<sup>9</sup>.

Según la cita podemos observar que el estudio de los cuantificadores en japonés en las últimas décadas ha ido avanzando notablemente, en especial sobre el interés de una clasificación más adecuada para los llamados adverbios de grado. Ahora, según la siguiente cita “[...] si recogemos las expresiones generales de “denotar cantidad” y las analizamos enfocando las similitudes, resulta ser un grupo de palabras con propiedad muy uniforme, y podría tratarse la categoría cuantificador como cualquier otra clase de palabras” (Utsunomiya, 1995, citado por Hirasawa, 2020), donde también podemos encontrar definiciones dispares entre los investigadores tanto como en español.

#### 4.2. CLASIFICACIÓN DE LOS ADVERBIOS

Según Tawa (2011), Watanabe (1990) clasifica a los adverbios de grado en evaluativos y no evaluativos:

El adverbio de grado no evaluativo expresa la limitación del grado del estado externo objetivo, mientras que el “adverbio de grado evaluativo” se basa en la escala de valor interno subjetivo. Se puede decir que representa un elemento, es decir, una “evaluación”. Ba-

---

9. この工藤(1983)を受け「陳述」への関心から程度副詞の評価的側面に注目し、内容を発展させたと考えられるのが渡辺(1990)である。一方、「命題」の内部への関心から、程度的側面に注目し、内容を発展させたと考えられるのが仁田(2002)である。現在の程度副詞研究は、これらの研究の流れを受け、程度性と評価性を統合・整理し、程度副詞の分類を体系化できる可能性が見えてきたという段階に到達しつつあるように思われる。

sados en la idea de evaluación de Watanabe (1990), “la evaluación” es “general”. Se puede decir que determina dónde se posiciona dentro del rango de la escala de valores del

hablante, como “sentido común general” y “prejuicio” (p.28) [nuestra traducción]<sup>10</sup>.

Como podemos observar, Watanabe habla de un estado externo objetivo como un sentido común general y un valor interno subjetivo como un prejuicio, es decir, expresa que el grado de un adverbio externo y objetivo e interno y subjetivo, son conceptos que distan del español, ya que en español se define al grado como la capacidad de expresar intensidad en una escala (Sánchez, 2006).

Aunque existen disparidades, hemos encontrado en el trabajo de Tawa (2011) una clasificación más clara sobre los adverbios de grado desarrollado por Nitta (2002), y hemos recurrido a las traducciones de los títulos de los tipos de adverbios al español desarrollados por Hirasawa (2020) que hemos resumidos en la siguiente tabla, teniendo en cuenta los adverbios *muy - mucho*, y *totemo - takusan* para nuestro estudio con aporte en su posible traducción y correspondencia al español<sup>11</sup>:

---

10. つまり、渡辺(1990)においては、「非評価系の程度副詞」が客観的な外部の状態の程度限定を表すのに対し、「評価系の程度副詞」は主観的な内面の価値尺度に基づく品定め—すなわち「評価」—を表すといえる。これまで本稿では「評価」ということばを定義せずに用いてきたが、以上のような渡辺(1990)の評価性の考え方を軸に程度副詞を眺めると、「評価」とは、「一般的常識」や「先入観」といった話し手の内面にある価値尺度の範囲の中で、どこに位置づけられるのかを品定めすることとも言えよう。

11. Se utilizó un diccionario electrónico y los diccionarios Japonés-Español/ Español-Japonés.

純粹程度の副詞	<b>Adverbios puramente de grado (*)<sup>12</sup></b>
Hijou ni	muy, sumamente. (hijou-na) grande, mucho/a
<b>Totemo</b>	<b>Muy+形容詞(adj)・副詞「adv」、動詞「verbo」+ mucho</b> ~(na)な「suelen funcionar como sustantivos」mucho/a, (muy) grande (hijou-na) extraordinario/ria, terrible, tremendo/a
Taihen ni	<b>Muy+形容詞(adj)・副詞「adv」、動詞「verbo」+ mucho</b> ~(na)な「suelen funcionar como sustantivos」mucho/a, (muy) grande (hijou-na) extraordinario/ria, terrible, tremendo/a
Sukoburu	(**) <sup>13</sup> (taihen) <b>muy/ mucho/a</b> , grande, (hijouna) extraordinario/a, terrible, tremendo/a
Taisou	(**) (taihen) <b>muy/ mucho/a</b> , grande, (hijouna) extraordinario/a, terrible, tremendo/a
Kiwamete	<b>muy</b> , sumamente, extraordinariamente
Ichijirushiku etc.	notablemente
量程度の副詞	<b>Adverbio de Cantidad / Grado (*)</b>
Yohodo	[mousukoshide] poco, por poco, un poco más
zuibun(to)	(**) (kanari) bastante, considerablemente; (hijouni) <b>muy, mucho</b>
Kanari	bastante, considerablemente. ~の(no) bastante, considerable, apreciable
Kekkou	~な(na) bueno/a, [subarashii] magnifico/a, esplendido/a, excelente.
Tashou	[ikuraka] un poco, algo; [aruteido] hasta cierto punto. ~の(no) un poco de..., alguno/a, algo de...
Sukoshi	un poco, algo, un tanto
Chotto	Un poco,
Isasaka etc.	(**) [sukoshi] un poco, algo, un tanto
量の副詞	<b>Adverbio cuantitativo (representativo) (*)</b>
<b>Takusan</b>	<b>Mucho</b> , abundantemente, copiosamente, en abundancia. ~の(no) [tasuu] muchos/as, numerosos/as, un gran número de... [taryou] <b>mucho/a</b> , gran cantidad de ... abundante.
Ippai	Lleno/a
Tappuri (to)	Abundantemente, en abundancia, copiosamente; mucho, bastante
Fundan(ni) etc.	En abundancia, en gran cantidad, profusamente, copiosamente.

Tabla 3. *Grado de compartición de la función adverbio de Nitta (2002)<sup>14</sup>*

Fuente: *Grado de compartición de la función adverbio (Nitta, 2002, citado por Tawa, 2011) y la traducción de los tipos de adverbios (Hirasawa (2020). Posible corresponden*

12. (\*) La traducción de los tipos de adverbios fueron hechos por Hirasawa (2020)

13. (\*\*) significa que cumple con la misma función que la palabra referenciada que está dentro del paréntesis.

14. Para mayor detalle en español se sugiere la lectura del trabajo: Tratamiento de los elementos que denotan cantidad / grado en japonés y español Hirasawa (2020) “Tabla 3. Grado de compartición de la función adverbio de Nitta (2002)”

---

Según se puede observar en la tabla 3, y según la descripción de Tawa (2011), en cuanto a la relación entre la clasificación de adverbio de grado y el nivel de grado en Nitta (2002, p. 29), “el área del “nivel alto de grado” está a cargo del “adverbio puramente de grado”, y el área considerada de “grado medio y bajo” está a cargo de los “adverbios de cantidad/ grado y cantidad””. Entonces, según la cita, el adverbio totemo es un adverbio puro, y takusan es un adverbio de cantidad. Para este trabajo se toma en cuenta esta tabla y una posible correspondencia que no se cree descabellada a la hora de preparar materiales didácticos con estas informaciones más cercanas a la realidad del habla en segundas lenguas.

En esta sección, se trató de dar un recorrido sobre la falta de correspondencia entre categorías sintácticas de las dos lenguas, en particular con respecto a los adjetivos-i y a los cuantificadores de grado del japonés. Hirasawa (2020, p. 8) expresa que “para entender el uso de los CC es necesario pensar a qué elemento cuantifican más que a qué clase de palabras pertenecen o qué consisten morfológicamente”. A nuestro entender, buscar la correspondencia adecuada depende de varios factores: qué se quiere expresar en la L1 (se requiere de un análisis semántico de los elementos según su función), a qué modifican, y finalmente cómo expresarlo correctamente en la L2 sin cambiar el significado.

En vista de lo anterior, y del hecho de que los manuales no suelen incluir información sobre estas categorías cuantificacionales, las preguntas son: ¿cuáles son los principales dificultades y errores en el uso de los adverbios cuantificadores *muy* y *mucho* del español por los hablantes de japonés?; ¿se pueden deber a la diferencia categorial entre los cuantificadores de estas dos lenguas?; ¿se trata también de una carencia en la pedagogía? Para lograr responder a estas preguntas, analizaremos algunos errores en el uso de los adverbios cuantificadores *muy* y *mucho* del español entre los asistentes a los cursos intensivos.

## 5. METODOLOGÍA

El método de esta investigación es un estudio de caso, mediante anotaciones en un diario personal, trabajos escritos y exposiciones. El enfoque del trabajo fue el análisis cualitativo de la interlengua de estudiantes (ver perfil en la siguiente sección) en la clase de conversación, tanto presencial como *online* promovida debido a la pandemia de COVID-19. La toma de datos se realizó sobre diversos temas que ellos eligen al azar. Fueron en total 100 estudiantes que han estudiado y practicado el idioma a través de Zoom.

### 5.1. PERFIL DEL ESTUDIANTE

Los alumnos del centro de capacitación son japoneses de todo el país, de distintas edades, profesiones y experiencias laborales, entre los que existen personas que ya tuvieron experiencia en el extranjero, o que fueron de viajes vacacionales a España o Hispanoamérica y tienen un nivel de motivación diferente a los otros estudiantes que nunca salieron de su país. Según el proceso educativo personal, este segundo tipo de personas se muestran bastante reacias a los cambios culturales y están más expuestas al estrés cuando estudian un nuevo idioma.

## 6. RESULTADOS DE LOS ERRORES MÁS COMUNES EN EL USO DE LOS ADVERBIOS CUANTIFICADORES EN ESPAÑOL

Según el estudio de caso a continuación, se presenta una serie de errores que frecuentemente ocurren en los cursos intensivos, y trataremos de explicar a partir de estos casos presentados para aportar algunas ideas a la hora de estudiar estos temas y para preparar materiales didácticos.

- 7.a. ¿Cómo están? \*mucho bien
- 7.b. (estoy) muy bien
- 7.c. Totemo genki desu/ totemo genkidayo/ meccha genki.

El caso (7a) “bien” es un adverbio calificativo o cualitativo, que admite *muy* y no *mucho* al no ser comparativo. En (7.c) podemos ver que en japonés *genki-na* es un adjetivo-*na*, del tipo NA (nombre adjetival) y cuando se usa como predicado seguido de la cópula *-da*, se comporta como un sustantivo ordinario (Kamiya, 2012)<sup>15</sup>. Como podemos ver, las categorías no son iguales, y este error puede ser debido al uso del diccionario, ya que en la primera entrada aparece como sustantivo.

- 8.a. \*El examen era mucho difícil
- 8.b. El examen era muy difícil.
- 8.c. Shiken wa totemo muzukashikatta desu.

En (8.a) el error es por el uso de *mucho*, ya que *difícil* es un adjetivo en español como también en (8.c) *muzukashikatta* es un adjetivo-*i* flexionado y modificado por *totemo*. En este caso, no existe problema de correspondencia categorial, los dos son adjetivos, pero se cree que como *-i* está flexionado y por influencia de *totemo*, el error podría ser debido a la estructura (verbo + *mucho*). Según este caso, sería importante que en los libros de textos apareciera la información de que: los verbos *ser* y *estar* pueden ir acompañados de los adverbios *muy* o *mucho* (no entramos en detalle en este tema porque no es tema de investigación, quedaría pendiente para investigaciones futuras)

- 9.a. \*La tienda está mucho lejos
- 9.b. La tienda está muy lejos
- 9.c. Mise wa totemo tooi desu.

En (9.a) el error es por el uso de *mucho*, ya que *lejos* funciona como adverbio en español, entonces lo correcto sería (9.b). En (9.c) *tooi* en japonés es un adjetivo-*i* modificado por *totemo*. No debería haber errores, ya que *muy + adj/adv* sería lo correcto, pero se cree que puede ser debido a la presencia del verbo correspondiente a la cópula *estar*, o por la capacidad de flexión de *tooi*.

15. Nuestra traducción: Na-adjectives, when used as predicates, behave like nouns. That is, the forma (the form without na) must be followed by the copula (be-verb) da, as must an ordinary noun.

- 10.a. \*Tengo muy hambre (propio)
- 10.b. Tengo mucha hambre
- 10.c. Totemo onaka ga suku. (Hirasawa, 2020)

En (10.a) el error se debe al uso de *muy + hambre*; siendo sustantivo, lo correcto sería (10.b) es un SV, donde *mucha* modifica al sustantivo. En (10.c) *onaka ga suku*, donde *suku* es un verbo modificado por *totemo*, que significa mi estómago está vacío, donde “el mecanismo de la cuantificación no funciona de la misma manera debido a la diferencia en su expresión” (Hirasawa, 2020, p. 4), es decir, la estructura puede ser causa de confusión.

- 11.a. \*Yo soy mucho felicidad
- 11.b. Estoy muy feliz.
- 11.c. Totemo shiawase da (desu).

En (11.a) vemos un error muy común en el uso de *felicidad* porque es sustantivo; en este caso, se debería usar el adjetivo *feliz* como (11.b) modificado por *muy*. En (11.c) *shiwase* seguida de la cópula *-da* (forma *-na + da*) funciona como sustantivo, y en español tienden a usar *felicidad* (f) sustantivo con *mucho*. En este caso, podemos decir, que la estructura (*-na + da*) en español corresponde a (*muy + adjetivo*), coincidiendo con el caso (7).

- 12.a. \*Gusta naranja mucho
- 12.b. Me gusta mucho la naranja.
- 12.c. Orenji ga totemo suki desu.
- 12.d. Totemo orenji ga suki desu.

En (12.a) no encontramos problemas de concordancia, pero sí el error de la posición de *mucho*. En (12.c) *suki* es un adjetivo-*na*, y funciona como un sustantivo ordinario por la cópula *da* (desu) modificado por *totemo*. Podemos ver la ubicación de *totemo* tanto en (12.c.) como en (12.d), y que podría ser por a la influencia de la flexibilidad del japonés o del inglés e.g. *I like orange very much* donde *mucho* está al final.

- 13.a. \*(lugar) Es mucho peligro
- 13.b. Es muy peligroso

---

13.c. Totemo kikendesu/ Totumo abunai desu.

En (13.a) encontramos el error de *mucho* + *peligro* (sustantivo), siendo (13.b) la opción correcta en la estructura (*muy* + adjetivo/*peligroso*). En (13.c) *kikendesu* (da), es un adjetivo-*na* actúa como sustantivo, modificado por *totemo* y no es normal usar *takusan* al ser un nombre adjetival, pero en español se corresponde con un adjetivo no con un sustantivo. En el caso de (*abunai*) no hay problema, ya que son adjetivos.

- 14.a. \*(estoy) Mucho cansado
- 14.b. (estoy) Muy cansado.
- 14.c. Totemo tsukareta.

En (14.a) es un error recurrente en los niveles de principiantes, es por el uso de *mucho* + *cansado* (adjetivo), siendo (14.b) la opción correcta, por la estructura *muy* + adjetivo/ adverbio, pero no verbo. En (14.c) *totemo* puede modificar a adjetivos y verbos, e.g. *tsukareta* es un verbo *tsukareru* (cansarse), donde en realidad *totemo* en español puede corresponder a mucho como en (10.c o 12.c), o a muy como en (7.b, 8.b, 9.b, 11.b y 13.b). En este caso se cree que como *totemo* puede modificar a adjetivos y verbos en japonés, también muy podría utilizar indistintamente con adjetivos y verbos, pero es un tema que requiere de una investigación más profunda.

- 15.a. \*Comí carne mucho
- 15.b. Comí mucha carne.
- 15.c. Niku wo takusan tabemashita
- 15.d. Takusan no niku wo tabemashita.

En (15.a) el error se debe a la ubicación de *mucho*. En (15.c) *takusan* modifica al verbo, y el error podría ser debido a la posición de *takusan* después del sustantivo (*niku*= carne), pero también puede estar antes como en (15.b) modificando a toda la oración. La razón podría ser que “radica en el alto grado de libertad en la posición que ocupan estos elementos en japonés” (Hirasawa, 2020, p.4). Este es un tema muy interesante que requiere de una investigación más profunda.

- 16.a. Pueden mirar mucho paisaje bueno.
- 16.b. Pueden mirar muy hermosos paisajes.
- 16.c. Totemo utsukushii fuukei wo miru koto ga dekimasu.

En (16.a) podemos ver el error en el orden de las palabras (verbo + *mucho* + sustantivo), similar a la fórmula del libro. En (16.b) el orden correcto sería (verbo + *muy* + adjetivo + sustantivo) que no se detalla en el libro de texto. En (16.c) *totemo* modifica a *utsukushii* (adjetivo-i), y en (15.b) *muy* modifica a hermosos, no hay problema de correspondencia.

## 7. RESULTADO DE LA REVISIÓN CONTRASTIVA DE LIBROS DE TEXTO

Para continuar con la investigación, se realizó un contraste de los libros de textos que son utilizados en los cursos para verificar su contenido y el tipo de actividades propuestas con respecto a los cuantificadores que detallados en la siguiente tabla (véase Tabla 4).

Libros de texto	Contraste regla gramatical sobre Adverbios	Definición de términos	Datos sobre cuantificadores	Ejercicios propuestos
Español Elemental (material propio del Centro de Adiestramiento) (2016)	Hay contraste de la regla gramatical sobre adverbios “muy y mucho” (español lengua y japonés) pero solo traduce al japonés. La explicación gramatical se refiere a muy + adjetivo, muy + adverbio. En el otro caso a verbo + mucho, mucho/a/os/as + sustantivo. Con respecto a los adjetivos, sustantivos y verbos, presenta una lista sin hacer mención al tema de grado.	No presenta definición.	No hay mención.	Presenta solo seis ejercicios de rellenar huecos.
Español 2000 Nivel Elemental Cuaderno de ejercicios (2009)	Es un material solo en español y no está dirigido a una población específica. Solo aparece el título en el índice sobre adverbio, luego no desarrolla el tema claramente. Presenta el contenido de los sustantivos y adjetivos con imágenes, no hace una clasificación y aparece una lista de verbos.	No presenta definición de términos referente a adverbios.	No hay mención sobre cuantificadores.	Sus ejercicios son del tipo pregunta y respuesta, transforma la oración, diálogos con audio.
Español 2000 Nivel Elemental Libro del Alumno (2007)	Es un material solo en español y no está dirigido a una población específica. No hay explicación gramatical.	No presenta definición de términos referente a adverbios.	No hay mención sobre cuantificadores. Existe un tema de gradación del adjetivo: positivo, comparativo y superlativo que lo desarrolla en forma de ejercicios. Además, hay un contenido sobre: comparativo y superlativo de los adverbios a través de un cuadro ¡Esquema gramatical! Estos son modelos de oraciones.	Los ejercicios son del tipo ordenar las palabras.

Español en Marcha 1. Libro del alumno (2005)	Es un material solo en español y no está dirigido a una población específica. Solo existe la mención del adverbio mucho en un ejercicio presentado en un cuadro. No hay explicación gramatical ni mención a la palabra adverbio. Aparece un esquema gramatical sobre superlativo relativo y absoluto sobre muy + adjetivo= adj+ísimo.	No presenta definición de términos referente a adverbios.	No hay mención sobre cuantificadores.	Aparece una serie de actividades diarias que se deben marcar: mucho, bastante, no mucho, nada.
¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1 (2006)	Es un material solo en español y no está dirigido a una población específica. No hay explicación gramatical.	No presenta definición de términos referente a adverbios.	No hay mención sobre cuantificadores.	Solo presenta un ejercicio de seis oraciones, donde los alumnos deben corregir la oración incorrecta según las opciones: muy, mucho/a/s, demasiado/a/s.

Tabla4. *Revisión de los libros de textos*  
Fuente: *Elaboración propia*

Entre los cinco libros de textos analizados, uno de ellos presenta explicaciones tanto en español como en japonés, ordenados secuencialmente. En el resto de los materiales, las actividades están basadas en audios, conversaciones, ejercicios estructurales de rellenar huecos, preguntas y respuestas, y las explicaciones gramaticales están simplificadas e incompletas que están dirigidas a una población asiática.

## 8. RECAPITULACIÓN, REFLEXIONES Y CONCLUSIÓN

En conclusión, a la diferencia categorial entre la cuantificación de grado en español y en japonés, se une que tanto el diccionario como las equivalencias propuestas en los libros de gramática simplifican la correspondencia entre los cuantificadores de grado de las dos lenguas e inducen a numerosos errores, y más aún su ausencia provoca un vacío conceptual en el alumno, ya que, durante las clases, se desarrollan los temas de manera rápida (por ser cursos intensivos), y los estudiantes requieren de una nueva lectura.

Creemos que la falta de conocimientos profundos sobre la lengua japonesa, especialmente en la forma en que puede producirse la correspondencia puede ser que sea una carencia pedagógica, pero sí podemos afirmar que hay una carencia conceptual en los libros de textos. También, hemos visto que tanto el japonés como el español son idiomas muy distintos, por lo que hemos presentado trabajos que demuestran la falta de correspondencia categorial. Por tanto, la fijación de muchos adultos japoneses con aprender a base de equivalencias de palabra por palabra agrava este problema.

Queda como futuro tema de investigación ahondar mucho más, sobre todo el uso que le dan los alumnos al diccionario electrónico, cuáles son las consecuencias mediatas e inmediatas, ya que por experiencia propia se han presentado varios problemas a causa del uso indiscriminado de este elemento sin haber realizado un esfuerzo real para entender la lengua meta. Otro tema relacionado susceptible de ser explorado en futuras investigaciones es el uso y la pedagogía de los sustantivos cuantificadores, los tipos

---

de adjetivos que admiten gradación y hasta qué punto se puede hablar de cuantificación verbal o sustantiva.

Pensamos que, para mejorar nuestra labor docente en la enseñanza de lenguas extranjeras, la investigación debe ser una prioridad del docente de español que debe procurar adquirir conocimientos específicos sobre lingüística y aplicarlos mediante la metodología de su enseñanza. Existen muchos temas, como el que se ha desarrollado a través de este artículo, sobre los adverbios cuantificadores *muy* y *mucho*, que se pueden abordar con rigor científico en su enseñanza práctica en el aula.

RICARDO GABRIEL GÓMEZ DE LA FUENTE  
Universidad de Estudios Extranjeros  
de Kobe, Japón  
[ricardo-gomez.5z@kobe-cufs.ac.jp](mailto:ricardo-gomez.5z@kobe-cufs.ac.jp)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AGENCIA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL DE JAPÓN (2016). *Español elemental para los voluntarios de JICA*. JICA.
- ÁLVARES MARTÍNEZ, M. Á. (2000). *El Adverbio* (3ª ed., Vol. 4). Arco Libros.
- BOSQUE, I. (1989). El criterio de la gradación. En I. Bosque (ed.). *Las categorías gramaticales. Relaciones y Diferencias* (pp. 118-121). Síntesis.
- BOSQUE, I. (1999). El sintagma adjetival. Modificadores y complemento del adjetivo. Adjetivo y participio. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 217-362). Espasa.
- CASTRO VIÚDEZ, F., DÍAZ BALLESTEROS, P., RODERO DÍEZ, I. y SARDINERO FRANCO, C. (2006). *Español en Marcha 1. Libro del alumno*. Sociedad General Española de Librería.
- DÍAZ ROMERO, J. (2011). Discrepancias en las categorías léxicas del japonés y el español. *Journal of foreign studies*, 62(4), 101-120. Obtenido de <http://id.nii.ac.jp/1085/00000460/>
- ESPARZA, C. (2007). La expresión escrita en español de los estudiantes japoneses. *Journal of inquiry and Research* (85), 195-208. Obtenido de <http://id.nii.ac.jp/1443/00006240>
- GONZÁLEZ, V. y ISSHIKI, T. (1986). *Diccionario de español - japonés*. Enderle Book Co., Ltd.
- HIRASAWA, A. (2020). *Tratamiento de los elementos que denotan cantidad/ grado en japonés y español*. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- IÑIGO, S., REY, I. y EL BENAI, F. (2006). *¿Cómo se dice ...? Manual de español para inmigrantes Nivel A1*. Fundación Montemadrid.
- IKUNO, Y. (2017). Las categorías adjetivales y adverbiales en japonés y español —en torno a los adverbios de grado totemo y mucho—. *The Kobe City Gaidai Ronso: The Kobe City University Journal*, 67(1), 149-160.
- IKUNO, Y. (2018). *Estudio comparativo de las mímisis del japonés y el español. Propuesta de marco teórico ante los problemas de traducción* [Tesis doctoral, Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Kobe].

- KAMIYA, T. (2012). *The handbook of Japanese adjectives and adverbs*. Kodansha USA.
- KATAYAMA, K. y MASUI, M. (2006). Enseñanza de los adverbios totemo, taihen, hijouni, sugoku, hontoni en los niveles básicos e intermedio de la lengua japonesa. *Kumamoto University Repository System* (9), 25-53. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2298/14994>
- KINDAICHI, H. y KINDAICHI, H. (2017). *Gakken Japanese dictionary*. Gakken.
- KOVACCI, O. (1999). Intensificadores. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española I* (pp. 705-786). Espasa.
- LAMÍQUIZ, V. (1991). *La Cuantificación Lingüística*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LEONETTI, M. (2007). *Los cuantificadores*. Arco libros.
- MATSUURA, J. y PORTA FUENTES, L. (2017). *Gramática de la lengua japonesa. Japonés para hispanohablantes*. Herder.
- MUÑOZ NÚÑEZ, M. (2010). Algunos aspectos de la cuantificación de grado (con especial atención a la llamada “cuantificación de grado verbal”). *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 58(2), 461-482.
- OYANEDEL FERNÁNDEZ, M. y SAMANIEGO ALDAZÁBAL, J. L. (2014). Las nuevas clases gramaticales de palabras según la propuesta de la Nueva gramática de la lengua española. *Boletín de Filología*, XLIX(1), 235-253.
- PALMA, H. L. (1999). *La interpretación de los cuantificadores. Aspectos sintácticos y semánticos*. Visor Libros.
- PORTA FUENTES, L. y MATSUURA, J. (2016). *Gramática de uso de la lengua japonesa B1 - B2*. Herder.
- RAE / ASALE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- RAE / ASALE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- RAE / ASALE. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa.
- RUBIO, C., 上田, 博., y RUIZ TINOCO, A. (2004). *Crown Diccionario japonés - español*. Sanseido.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (1999). Los cuantificadores de grado. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española I* (pp. 1090-1104). Espasa.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., & GARCÍA FERNÁNDEZ, N. (2007). *Nuevo Español 2000 Elemental. Libro del estudiante*. Sociedad General Española de Librería.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., GARCÍA FERNÁNDEZ, N. y GOMIS BLANCO, P. (2007). *Español 2000. Nivel Elemental. Cuaderno de ejercicios*. Sociedad General Española de Librería.
- SEDANO, M. (2005). Reflexiones sobre un asunto muy/bien complicado. En A. Quilis (ed.). *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis* (Vol. I, pp. 639-651). Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad de Valladolid.
- SAN JULIÁN, J. (2016). El sustantivo cuantificador en la lingüística hispánica: revisión crítica y nueva propuesta. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 380-435. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/54535>
- TAWA, M. (2011). On the Evaluation of Degree Adverb. 宇都宮大学教育学部紀要, 25-36.



Foto: Mercado Machane Yehuda, Jerusalén, foto de Marcela Fritzier

APRENDIENDO A ESCRIBIR CARTAS  
DE SOLICITUD DE EMPLEO CON LOS  
COMPAÑEROS EN UN CURSO DE E/L2  
DIRIGIDO A UN COLECTIVO INMIGRANTE

---

**BIODATA**

**Meritxell Feliu Ribas** es filóloga alemana y rusa. Después de realizar unas prácticas formativas en la Universität Leipzig, decidió formarse como profesora de E/LE en la Universitat de Barcelona y la Universitat Pompeu Fabra. Actualmente trabaja como docente de catalán y español en la Welcome Class –el aula de acogida– de la prestigiosa escuela barcelonesa La Miranda. Allí tiene la oportunidad de enseñar a los estudiantes recién llegados de sitios tan distintos como Argentina, Argelia, Brasil, China, Estados Unidos y Rusia, no solo sus dos lenguas maternas, sino también otras formas de ver, vivir y entender el mundo.

.....

**I. INTRODUCCIÓN**

Los flujos migratorios son una parte muy importante de la historia de España y, aún más, en la actualidad. De hecho, desde finales del siglo XX, la inmigración se ha intensificado, lo que la ha llevado a convertirse “en uno de los 20 países principales de destino de migraciones internacionales” (Consejo Económico y Social, 2019, p. 47). Paralelamente, desde inicios de los años 90, se han ido ofreciendo, tanto en centros dependientes de la administración pública como en no dependientes –ONG y asociaciones<sup>1</sup>– cursos de español para inmigrantes, ya que la prioridad y la necesidad inmediata de este colectivo es cono-

---

1. Estos últimos, tal y como afirma Llorente Puerta (2020), “cuentan con mayor ratio de alumnado inmigrante” (p. 110).

cer el idioma para integrarse y adaptarse mejor, y para tener más opciones de acceder al mercado laboral (Ríos Rojas y Ruiz Fajardo, 2008).

Dichos cursos de español dirigidos al colectivo inmigrante han dado prioridad a la lengua hablada por tratarse de una de sus necesidades más inmediatas (Villalba Martínez *et al.*, 2001), y han arrinconado, por consiguiente, la escritura. No obstante, investigadores como Cassany (2005) han resaltado la importancia de dominar esta destreza y han criticado el hecho de que esta suele ocupar un lugar secundario en el aula de lengua extranjera, probablemente porque muchas veces se ha interpretado que el enfoque comunicativo (EC, en adelante) pone su énfasis en las destrezas orales y no en las escritas (Grenfell, 2000).

La propuesta didáctica que presentamos a continuación tiene el propósito de superar dichos prejuicios y potenciar una de las destrezas que, aunque fundamental, menos domina en este colectivo: la expresión escrita. Asimismo, nuestra secuencia concibe la escritura como una tarea social y no únicamente comunicativa, puesto que el producto final que los alumnos elaborarán, carta de solicitud de empleo, responde a sus necesidades e intereses más inmediatos<sup>2</sup> y tiene una utilidad fuera del aula. En este sentido, cumple un propósito social más allá de la simple evaluación.

**2. MARCO TEÓRICO**

Nuestra propuesta didáctica se sustenta en cuatro pilares distintos: el colectivo inmigrante, el enfoque pedagógico, la escritura y el género

---

2. Antes de diseñar esta propuesta hicimos también un análisis de necesidades al grupo meta de la secuencia. En los resultados observamos que una de las necesidades más inmediatas y destacables de nuestros estudiantes era aprender a escribir documentos relacionados con el mundo laboral y la búsqueda de empleo.

---

escrito elegido, que es el epistolar. Para poder aplicar satisfactoriamente dicha secuencia es esencial conocer el enfoque a partir del cual la hemos diseñado y el tratamiento de la expresión escrita en el aula.

## 2.1. ENFOQUES Y TEORÍAS EDUCATIVAS

Esta propuesta se enmarca en el EC y, más concretamente, el enfoque por tareas (EPT, en adelante) y el aprendizaje cooperativo (AC, en adelante). La elección de dichas metodologías se sustenta en un análisis de necesidades en formato cuestionario que realizamos en noviembre de 2019 -con un grupo similar al de la implementación de esta propuesta que realizamos- para conocer mejor al colectivo con el que tratamos. En este sentido, les planteamos preguntas sobre sus orígenes, educación y vida laboral; su relación con España y el español; el hecho de aprender español (gustos, preferencias, dificultades, etc.) y el uso que hacen de la escritura en su lengua materna y en español. En este análisis los estudiantes expresaron un interés en aprender y practicar especialmente vocabulario, gramática y expresión oral, y una preferencia hacia el trabajo en pequeños grupos, por lo que, partiendo de la base de que se puede aprender más en colaboración (Slavin, 1985) y siguiendo las recomendaciones de Trujillo Sáez (2002) y Cassany (2004), decidimos incidir en estos aspectos combinando el EPT y el AC, dos propuestas educativas cuyos beneficios han sido poco estudiados conjuntamente en el alumnado inmigrante.

### 2.1.1. EL ENFOQUE POR TAREAS

El EPT es una “propuesta evolucionada dentro del denominado [ECJ]” (Zanón, 1999, p. 16), cuyo propósito es incentivar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua a partir de *tareas*. Este concepto ha sido definido de diferentes formas. Sin embargo, para nuestra secuencia, partiremos de la definición que propone Martín Peris (2004), porque incide en la participación activa y en la involucración personal del alumnado:

Una tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y que [...] [está] estructurada pedagógicamente, [está] abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales [de los estudiantes], [requiere] [...] una atención prioritaria al contenido de los mensajes [y facilita] [...] ocasión y momentos de atención a la forma lingüística. (p. 27-28)

Asimismo, en nuestra secuencia, mediante el uso de textos auténticos y verosímiles, introducimos distintos tipos de tareas, tales como las de reflexión lingüística, participación activa, transmisión y obtención de la información, y desarrollo del aprendizaje autónomo y responsable, siguiendo la distinción y la clasificación de Estaire (1999).

### 2.1.2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El AC es una propuesta educativa o un continuo de métodos que se populariza en los años 70 en Estados Unidos; que surge como reacción a la concepción educativa de la época que ponía el foco en el individualismo, la memorización y la competición, y que no tenía en cuenta la diversidad de las aulas; y que se basa en la construcción colaborativa del conocimiento mediante la organización del aula en pequeños grupos de trabajo (Barnett, 2003; Cassany, 2009b). Si bien el AC aporta grandes beneficios al aula (tales como el desarrollo de la autoestima, la mejora de los resultados académicos o el fomento de la interacción), es una metodología compleja, muy distinta a la tradicional, que requiere de un tiempo de aclimatación tanto por parte del docente como del alumnado, de modo que lo más idóneo sería introducirlo paulatina y gradualmente (Landone, 2004).

Para poder aplicar satisfactoriamente nuestra propuesta, es necesario, además, que conozcamos algunos conceptos clave del AC: equipo, etapas y técnicas y modelos. El equipo, que es

---

el instrumento fundamental y la base del AC, debe estar formado por cuatro o cinco personas y debe ser heterogéneo en cuanto a género, motivación, capacidad, origen y rendimiento. Todos sus miembros dependen los unos de los otros, por lo que el aprendizaje individual depende, y no es posible, sin la contribución de todo el equipo.

Las etapas de desarrollo son tres y deben trabajarse progresivamente. En la primera, los aprendientes que forman parte de un equipo se conocen y realizan actividades para formar su identidad como equipo (eligen un nombre, buscan puntos en común, etc.). En la segunda, los estudiantes aprenden que no deben competir con los otros equipos, sino que deben trabajar con ellos mediante actividades en clase abierta o actividades con grupos mezclados. En la tercera y última, una vez se han establecido las identidades de equipo, los alumnos ya pueden empezar a trabajar colaborativamente mediante distintos tipos de tareas que les permitan desarrollar sus habilidades sociales y metacognitivas, que incluyen actividades para compartir información o apuntar decisiones.

Por último, dentro del AC encontramos un sinnúmero de técnicas y modelos que han sido desarrollados por distintos investigadores. Para nuestra propuesta hemos elegido las 12 siguientes:

- *Talking Chips* (Kagan y Kagan, 2009)
- *Active Knowledge Sharing* (Silberman, 1996, citado por Duran, 2012)
- *Think-Pair-Share* (Lyman, 1992, citado por Kagan y Kagan, 2009) y *I-2-4* (Pujolàs Maset, 2008)
- *Lápices al centro* (Aguar y Tallón, s.f., citado por Pujolàs Maset, 2008)
- *Tabla en grupo* (Barkley et al., 2007)
- *Redes de palabras* (Barkley et al., 2007)
- *Numbered Heads Together* (Kagan y Kagan, 2009)
- *El Círculo* (Landone, 2004)
- *Subasta de errores y aciertos* (Cassany, 2004)
- *RoundTable Consensus* (Kagan y Kagan, 2009)
- *Corrección por el compañero* (Barkley et al., 2007)
- *Jigsaw II* (Slavin, 1980, citado por Slavin, 1985)

## 2.2. EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE E/LE Y E/L2

El EC defiende un equilibrio entre la parte oral y la escrita. No obstante, su desarrollo en la didáctica de E/LE y E/L2 ha beneficiado notablemente el aprendizaje de las destrezas orales, puesto que estas se han considerado las más importantes desde el punto de vista de las necesidades inmediatas de los aprendientes (Cassany, 2009a). Asimismo, autores como Soto Aranda y El-Madkouri (2002) han señalado que muchas veces los estudiantes—especialmente los inmigrantes—tienen acceso solamente al español oral, por lo que su atención se dirige a la potenciación de estas habilidades y, por ende, al arrinconamiento de las escritas.

Para conseguir desarrollar la expresión escrita de nuestros alumnos en español, es sumamente importante que les ofrezcamos “otra imagen” de la escritura (Cassany, 2009a, p. 56) y que reorientemos el tratamiento que le damos mediante la presentación de tareas auténticas o representativas de los usos reales, que les interesen y despierten su curiosidad, que respondan a sus necesidades y que tengan una finalidad, un lector real, de modo que creamos contextos que hagan necesaria la redacción de textos desde el punto de vista comunicativo y que constituyan situaciones reales de escritura con un propósito social real (Martín Peris, 2009).

La secuencia que hemos diseñado incorpora estos fundamentos. Como tarea final, los estudiantes deberán redactar, en clase, su propia carta de presentación para solicitar un trabajo. Para poder llegar a ella, deberán realizar una serie de actividades, tanto individuales como en equipo, a partir de las cuales aprenderán y ejercitarán distintos contenidos que necesitarán para la redacción correcta de la carta<sup>3</sup>. Finalmente, los

---

3. Antes del diseño de la propuesta, analizamos diferentes recursos y manuales para saber qué tratamiento daban a las cartas de solicitud de empleo. En términos generales, este tipo de carta recibe un tratamiento muy limitado y superficial, que se caracteriza por presentar y copiar el modelo o realizar actividades para extraer su información, sin incidir demasiado en sus partes y en sus características.

---

estudiantes se dan *feedback* sobre cómo mejorar sus cartas y, a partir de unos criterios establecidos entre todos, se coevaluará el producto final.

### 2.3. ESCRITURA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

En contra de lo que pueda pensar mucha gente, *escritura* y *AC* son dos términos que pueden ir cogidos de la mano. Como comenta Cassany (1999), la cooperación está al orden del día y “es una modalidad socialmente extendida” (p. 99). Ante este hecho, no deja de sorprender el tratamiento que suele recibir el texto escrito en las aulas de lengua extranjera. Entonces, si en la sociedad trabajar y escribir cooperativamente son prácticas generalizadas, especialmente desde la irrupción de las nuevas tecnologías (Cassany, 2011), por qué no hacerlo así en las clases de E/LE o E/L2.

A esta pregunta responden varios autores como Urbano Lira (2004) y Cassany (2005) que recomiendan introducir en el aula tareas de escritura en las que los alumnos tengan que colaborar entre sí, ayudarse y compartir opiniones, conocimientos, dudas y éxitos, ya que “la oralidad constituye la base comunicativa previa desde la que el aprendiz desarrolla lo escrito” (Cassany, 1999, p. 145). En este sentido, el diálogo se considera la herramienta más eficaz en la mediación de lo escrito, pues, entre otros, permite verbalizar los problemas que presenta la redacción del texto, ayuda a distribuir la carga cognitiva de la producción textual entre los compañeros y posibilita hablar de los usos y las formas de la lengua. De este modo, la oralidad es complementaria a la escritura y es una herramienta que contribuye al incremento del aprendizaje.

De hecho, Cassany (1999) propone distintas formas de trabajar con la escritura de forma cooperativa en el aula, que podemos adaptar a la enseñanza de E/LE y E/L2. En nuestra secuencia, hemos optado por el trabajo de la escritura de forma cooperativa en el proceso de composición, de modo que el aprendiente trabaja individualmente y crea el texto solo, pero cuenta con

la ayuda de sus compañeros para resolver tareas específicas durante el proceso de composición: hacer la planificación y la lluvia de ideas en equipo, leer y revisar el texto de un compañero y corregir los textos finales de los otros. De este modo, el alumnado no se enfrenta solo a la tarea de escribir, sino que cuenta con ayuda y apoyo a lo largo del proceso.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Como acabamos de comentar, la secuencia se enmarca en el enfoque comunicativo desarrollado a través del enfoque por tareas y teniendo el aprendizaje colaborativo como guía. Esto significa que hemos organizado la secuencia mediante tareas y que se realizan ejercicios propios del AC, pero no seguimos este método completamente.

La propuesta se articula en torno a la producción de una tarea final que consiste en la escritura de una carta de presentación para solicitar empleo, a modo de introducción al currículum. Con el propósito de que el proceso de escritura no sea una simple copia del modelo, hemos diseñado la secuencia pedagógicamente y partiendo de los conocimientos que los alumnos deben adquirir para realizar la tarea final adecuadamente. En este sentido, hemos planteado actividades pensadas para trabajar y experimentar con el género discursivo, el léxico y la gramática; que se han secuenciado de tal manera para que, a lo largo de ellas, el aprendiente tenga más libertad y autonomía; y que se han diseñado para incidir tanto en el contenido como en la forma lingüística. Además, hemos incluido actividades en las que los alumnos pueden participar activamente y hacer aportaciones, ya sea de conocimientos o de experiencia.

#### 3.1. DESTINATARIOS

La propuesta que presentamos está dirigida a alumnos inmigrantes que tienen un nivel A2.2 según los parámetros marcados por el *Marco*

---

*Común Europeo de Referencia (MCER)* (2020)<sup>4</sup>. Asimismo, ha sido diseñada para implementarse en un grupo heterogéneo de aproximadamente 16 estudiantes de distintas nacionalidades, edades, niveles de formación y situaciones laborales y familiares.

### 3.2. DURACIÓN

Esta unidad didáctica está pensada para llevarse a cabo a lo largo de 10 sesiones de 90 minutos cada una. No obstante, la planificación de las sesiones presenta una cierta flexibilidad acorde a las necesidades del grupo meta, por lo que el docente puede ampliar o reducir la duración de las actividades o puede añadir de complementarias si lo considera adecuado. Asimismo, es necesario mencionar que esta secuencia se debe implementar después de unas cuantas sesiones de clase, una vez se conoce mínimamente a los estudiantes, ya que, si no es así, es complicado poder respetar las premisas del AC en la formación de equipos.

### 3.3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Los objetivos globales de esta unidad didáctica son los siguientes:

- Introducir el AC a un colectivo inmigrante.
- Desarrollar las competencias sociales del alumnado (identidad de equipo).
- Desarrollar las estrategias comunicativas del alumnado (identidad de clase).

Los contenidos lingüísticos abordados fueron estos:

- Aprender vocabulario relacionado con las cartas de solicitud de empleo.

---

4. Tanto el *MCER* (2020) como el *PCIC* (2006) sitúan la introducción o producción del género carta de solicitud de empleo en niveles posteriores, a partir del B1 y del B2 respectivamente. Es por eso que, aunque la propuesta se enmarque en el A2.2, puede adaptarse a niveles superiores.

- Conocer y comprender el género carta de solicitud de empleo.
- Diferenciar y practicar la diferencia entre lenguaje formal e informal.
- Diferenciar y practicar la diferencia entre pretérito perfecto simple y compuesto.
- Hablar sobre experiencias laborales y vitales.
- Familiarizarse con los anuncios de ofertas de trabajo.
- Aprender a construir un texto: planificación – borrador – versión definitiva.
- Escribir una carta de solicitud de empleo.

### 3.4. DESTREZAS Y DINÁMICAS

La propuesta didáctica que presentamos tiene como objetivo promover la expresión escrita, pero sin dejar de lado las otras destrezas de la lengua. Por este motivo, partiendo del AC, hemos incluido tareas posibilitadoras en las que los estudiantes tienen que leer modelos de cartas, anuncios, rompecabezas con las características de las cartas; escuchar fragmentos cinematográficos y hablar de experiencia vital y laboral propias, o negociar en la realización de actividades. Asimismo, hemos incluido distintos tipos de dinámicas en función de la tarea. Si bien es cierto que la mayoría de actividades se realizan en equipos, algunas requieren de pasos previos individualmente con el objetivo de promover la reflexión personal para luego discutir estas opiniones con los compañeros, y de pasos posteriores en clase abierta para dar lugar a un intercambio de ideas conjunto y enriquecedor.

### 3.5. MATERIALES NECESARIOS

Para una correcta implementación de la propuesta es necesario disponer de los siguientes materiales:

- Fotocopias de los materiales: fichas de las actividades, cuestionarios, etc.
- Papeles en blanco.
- Una carpeta por equipo.
- Pizarra y rotuladores o tizas.
- Proyector.

- Pegamento.
- Fragmentos seleccionados de *Alicia en el País de las Maravillas* (1999): <https://www.youtube.com/watch?v=3DxIs6FIkSs&t=61s>
- Un dado por equipo.
- Una ficha del parchís por persona.
- Lápices de colores.

### 3.6. SECUENCIACIÓN

El proyecto se va a secuenciar del siguiente modo:

A continuación, presentamos una descripción pormenorizada de cada sesión, en la que detallamos el tipo de actividades que se realizan, las técnicas que se siguen y las dinámicas que se aplican.

mas clases: se les explica el porqué del proyecto y se especifica la tarea final. Se da a cada alumno un cuestionario inicial de autoevaluación para averiguar sus conocimientos previos sobre la escritura, las cartas de solicitud de empleo y el AC, y se forma cada equipo teniendo en cuenta los principios de heterogeneidad que defiende el AC y a partir de la observación en las sesiones previas a la implementación didáctica. A cada miembro se le designa un número y se realizan dos actividades para trabajar su identidad como equipo: buscar tres cosas que todos los miembros del equipo tengan en común y ponerse un nombre de equipo. Finalmente, se piensan las reglas que deben respetarse al trabajar en equipo, a modo de contrato didáctico.

Sesión	Contenidos/Actividades	Trabajo sobre el género	Tiempo
1	Presentación proyecto Formación e identidad de equipos Activación de conocimientos previos	Activación de conocimientos previos Introducción al género	90 min. (1 h. y 30 min.)
2	Género cartas de solicitud de empleo	Léxico Características: análisis de modelos	180 min. (3 h.)
3	Género cartas de solicitud de empleo		
4	Género cartas de solicitud de empleo Lenguaje formal e informal	Repaso características del género Reflexión lingüística Revisión general de sesiones anteriores	270 min. (4 h. y 30 min.)
5	Lenguaje formal e informal Tiempos verbales en pasado		
6	Tiempos verbales en pasado Repaso gramatical y léxico		
7	Género cartas de solicitud de empleo Negociación criterios de logro Presentación y planificación tarea final		
8	Elaboración borrador Revisión borradores	Repaso estructura y aspectos formales, léxicos y gramaticales Escritura de la propia carta de solicitud de empleo	360 min. (6 h.)
9	Escritura versión definitiva Coevaluación cartas		
10	Discusión proyecto Feedback profesor		

Tabla 1. *Cronograma de las sesiones*

#### 3.6.1. SESIÓN I

En esta primera sesión se presenta a los estudiantes el proyecto que se realizará en las próxi-

Para empezar a entrar en el tema de la propuesta didáctica, se realizan distintas actividades orientadas a activar los conocimientos previos de los estudiantes. Se muestran a los

alumnos algunas fotografías y se les pregunta sobre ellas y, también, sobre cuestiones personales y culturales relacionadas con el trabajo:

- ¿Qué veis en las imágenes? ¿Qué hacen estas personas?
- ¿Cómo podemos buscar empleo en España?



Figura 1. Activación de conocimientos previos: trabajos. Unsplash. <https://unsplash.com/>

- ¿Conocéis estos documentos? ¿Cómo se llaman?
- ¿Por qué son importantes? ¿De qué hablan?
- ¿En vuestros países o los países en los que habéis vivido también tenéis que redactar estos documentos?



Figura 2. Activación de conocimientos previos: documentos. Imágenes propias.

Estas preguntas se discuten en equipos: las de personas mediante la técnica *Talking Chips* y las de los documentos mediante *Active Knowledge Sharing*. Para terminar la clase, se pasa a los aprendientes un cuestionario sobre la clase, a modo de autoevaluación. En él se les pregunta

---

sobre qué y cómo han aprendido, cómo se han sentido al trabajar en equipo y qué han aportado a sus compañeros.

### 3.6.2. SESIÓN 2

El propósito de esta sesión es introducir al alumnado al género de la carta de solicitud de empleo a partir de la lectura. Para empezar la clase, los alumnos hacen hipótesis sobre el contenido que se encuentra en la carta de solicitud de empleo mediante la técnica *Think-Pair-Share*. Después, se leen dos modelos de cartas. Se hace una primera lectura individual y se resuelven aplicando *Lápices al centro* los ejercicios de vocabulario. Estos ejercicios, que recogen los términos clave subrayados en el texto, son de dos tipos, en función de la tarea que deben realizar los estudiantes:

- Definir algunas de las palabras: *estar cualificado, puntual, trabajador*, etc.
- Leer las definiciones y escribir los términos correctos, por ejemplo:
  - \_\_\_\_\_: *Documento que explica la formación académica, la experiencia laboral y las capacidades de una persona.*
  - \_\_\_\_\_: *Hacer.*
  - \_\_\_\_\_: *Dar las gracias con anterioridad a alguien.*

Luego, se leen las preguntas de comprensión y se hace una segunda lectura, esta vez conjunta y en voz alta. Estas preguntas se realizan individualmente, se comentan con el equipo y se ponen en común en clase abierta. Igual que en las actividades de vocabulario, estos ejercicios son de dos tipos:

- Responder preguntas de contenido relacionado con el género:
  - *¿Cuál es la intención de Edwin y Fátima?*
  - *¿De qué tratan los textos?*
  - *¿Contratarías a Edwin? ¿Y a Fátima? ¿Por qué?*
- Marcar si las oraciones sobre la información que dan los solicitantes del trabajo son verda-

deras o falsas, por ejemplo:

- *Edwin y Fátima han encontrado las ofertas de trabajo buscando en internet.*
- *Edwin ha trabajado en Barcelona.*

Después de realizar estos ejercicios, se comprueban las hipótesis planteadas al principio.

### 3.6.3. SESIÓN 3

En esta sesión se siguen trabajando las características de la carta de solicitud de empleo.

Se profundiza en el género aplicando *Jigsaw II*. Para hacerlo, se designa un número a cada miembro del equipo, este se reúne con los otros estudiantes que tienen su mismo número –grupo de expertos– y recibe un trozo de texto en el que se explica algún aspecto de la carta y en el que se ha resaltado la información más importante. Este, con su grupo de expertos, trabaja y entiende la nueva información que se le está proporcionando para explicarla, después, a su equipo.

Una vez cada grupo de expertos ha entendido su texto –con nuestro apoyo–, se reúne con su equipo original para intercambiar las informaciones y realizar, posteriormente, una pequeña prueba de comprensión en la que se les plantean las siguientes cuestiones:

- *¿Por qué es importante la carta de solicitud de trabajo?*
- *¿En cuántas partes podemos dividir una carta de solicitud de trabajo? ¿Cómo se llaman?*
- *¿Qué tipo de lenguaje usamos en una carta de solicitud de trabajo?*
- *¿Qué parte es la más importante en una carta de solicitud de trabajo? ¿Qué explicamos en ella?*
- *¿Qué no debemos hacer en una carta de solicitud de trabajo?*

En esta prueba los estudiantes no pueden usar los textos originales, pero sí que pueden tomar apuntes y revisarlos para ayudarse. Asimismo, no hay ninguna nota individual, sino que esta

sale de la media de todas las notas del equipo. De este modo, cada estudiante puede conocer su implicación personal y saber si ha aportado conocimientos al equipo.

Después, para seguir repasando el género y aplicando la técnica *Tabla en grupo*, se proporciona a cada equipo distintas frases –*estimado señor*-, *agradezco su atención*, *tengo formación en*, etc.– que deben pegar en una tabla vacía en uno de estos grupos: *asunto*, *salutación*, *motivo*, *experiencia y formación*, *final y despedida*.

Para terminar la clase, se pasa a los estudiantes un cuestionario para que reflexionen sobre su implicación y la de sus compañeros en las tareas realizadas.

### 3.6.4. SESIÓN 4

En esta sesión se repasan las características del género y se trabaja el lenguaje formal e informal. Para ello, los estudiantes, siguiendo una adaptación de *Redes de palabras*, hacen un esquema de la carta rellenando una estructura vacía<sup>5</sup>. Después, un representante de cada equipo valora el esquema de otro grupo, y se les da una copia de la respuesta para que puedan compararla y ver si han resuelto correctamente el ejercicio.

Para introducir el contraste entre lenguaje formal e informal, se pregunta a los estudiantes por el significado de *formal* e *informal*. Se reparte a cada equipo unas tarjetas con saludos y despedidas –*Hola Juan y Carla*-, *abrazos*, *atentamente*, etc.–, que deben clasificar en el grupo correspondiente.

A continuación, y para tratar el uso, la forma y la diferencia entre *tú*, *vosotros*, *usted* y *ustedes*, se visualizan algunos fragmentos de *Alicia en el País de las Maravillas* (1999) y se hace reflexionar a los estudiantes mediante distintas preguntas, aplicando *Numbered Heads Together*:

- *¿Alicia habla del mismo modo en las dos situaciones?*

5. No es imprescindible adaptar esta técnica. En nuestro lo hicimos porque la mayoría de estudiantes no sabía qué era un esquema y pensamos que sería más fácil para ellos si les dábamos la estructura vacía.

- *¿Por qué Alicia trata a algunas personas de tú y a otras de usted?*
- *¿Qué diferencia hay entre las dos formas?*
- *En una carta formal, ¿cómo debemos tratar al receptor?*

A partir del *input* del vídeo, los estudiantes reflexionan sobre el uso de las formas, su formación y reglas, y realizan individualmente un ejercicio de rellena huecos para practicar y sistematizar la forma.

### 3.6.5. SESIÓN 5

Los objetivos de esta sesión son profundizar en el lenguaje formal e informal, y presentar los tiempos verbales en pasado. Para seguir trabajando con el lenguaje formal e informal, se hace una práctica lúdica de gramática mediante tarjetas de verbos en infinitivo y dados: los alumnos cogen una carta y tiran el dado. Si sale 1 deben conjugar el verbo con *tú*, si sale 2 o 4 con *usted*, si sale 3 o 6 con *ustedes* y si sale 5 con *vosotros*. El equipo tiene 30 segundos para discutirlo y comunicar la respuesta. Si es la correcta, reciben un punto. Después, realizan otra pequeña práctica que consiste en un ejercicio de cambio de estilo, en el que deben transformar cinco frases informales a formales para poderlas emplear correctamente en una carta de solicitud de empleo, por ejemplo, *Os escribo para mostraros mi interés en el puesto de profesora* o *¡Muchísimas gracias!* *¡Adiós!*

Para introducir los verbos, los estudiantes reciben una de las cartas leídas en la sesión 2 e individualmente identifican y marcan, usando distintos colores preestablecidos por el docente, los tiempos verbales que reconocen. Por ejemplo, pueden marcar el presente en azul, el pretérito perfecto simple en verde, etc. Luego, lo ponen en común con los compañeros de equipo y, posteriormente, un representante de cada equipo lo comunica en clase abierta, donde se pone énfasis en el presente, el pretérito perfecto simple y el compuesto. A continuación, los estudiantes, a partir de distintas frases extraídas

---

de las mismas cartas, deben discutir en equipos por qué se usan dos pasados distintos y para qué se utiliza cada uno.

### 3.6.6. SESIÓN 6

En esta sesión se sigue trabajando la diferencia de uso y formación del pretérito perfecto simple y el compuesto, y se revisan los contenidos tratados en las sesiones anteriores. En este sentido, los aprendientes clasifican unas tarjetas con expresiones temporales *–hoy, en 2017, el otro día,* etc. – en el grupo correcto *aquí* o *allí*, en función del tiempo con el que las usamos<sup>6</sup>, y rellenan una pequeña biografía sobre los estudios y el trabajo de una persona a partir de unos verbos dados sin conjugar. Finalmente, se hace una última actividad en la que los alumnos practican los tiempos verbales y se implican personalmente: crean oralmente su propia biografía basándose en la anterior. Para ello, se emplea la técnica *El círculo*.

Luego, para repasar todos los contenidos tratados y a modo de síntesis, se lleva a cabo una *Subasta de errores y aciertos*, en la que los alumnos deben decir cuáles de las 12 frases que se les presentan son verdaderas y cuáles falsas. Para ello, discuten en grupo qué ítems son correctos y, por lo tanto, deben comprar. Aquí, recomendamos dar a los alumnos euros falsos –nosotros imprimimos billetes de 50€ y los plastificamos–, dado que les motiva más y pueden ver realmente cuánto dinero han invertido y cuánto dinero les queda aún por gastar. Cuando los estudiantes han comprado todos los ítems, se comenta en clase abierta y se revisa una por una cada frase. Por último, los estudiantes rellenan un cuestionario, mediante *RoundTable Consensus*, en el que deben analizar su trabajo y aprendizaje como equipo, y se les pide que busquen ofertas de trabajo que les interesen y que las traigan en la próxima sesión.

---

6. Para diseñar esta actividad, nos hemos inspirado en la *Gramática básica del estudiante de español* (2006).

### 3.6.7. SESIÓN 7

En esta sesión se repasan las convenciones y los formalismos del género, se discuten y acuerdan los criterios de logro para escribir cartas de solicitud de empleo y se presenta y empieza la tarea final. Para revisar la estructura y las características de la carta, así como todos los aspectos formales, léxicos y gramaticales tratados, se realizan distintas actividades: comparar dos modelos de carta, uno bueno y uno malo, y decidir cuál es el adecuado y por qué; reordenar una carta recortada y marcar sus partes; y, mediante *Lápices al centro*, rellena una carta incompleta en la que se le han quitado palabras clave –el asunto, el saludo, etc. – y a partir de una línea del tiempo de la persona que la escribe.<sup>7</sup>

A continuación, se presenta la tarea final y se negocian, mediante *Think-Pair-Share*, los criterios de logro indispensables para escribir y corregir una buena carta de presentación para solicitar trabajo. Luego, los aprendientes empiezan la planificación de su carta empleando *Corrección por el compañero*: crean su propia línea del tiempo, elaboran un esquema jerárquico de la estructura de su texto y responden cinco preguntas sobre el contexto comunicativo:

- ¿A quién escribo?
- ¿Para qué escribo?
- ¿Sobre qué tengo que escribir?
- ¿Qué estructura tiene el texto que debo escribir?
- ¿Tengo que usar un lenguaje determinado?

### 3.6.8. SESIÓN 8

En la sesión 8 los estudiantes, con la ayuda de una *checklist* creada a partir de la negociación de los criterios de logro, redactan su borrador individualmente, pero con el apoyo de los compañeros, la profesora y sus dispositivos móviles. Después, a partir de *Corrección por el compañero*, los alumnos revisan, ayudándose de la *checklist*, la

---

7. Para estas actividades se pueden crear modelos nuevos o se pueden usar cartas ya trabajadas.

---

carta de un compañero y le dan *feedback*.

### 3.6.9. SESIÓN 9

En esta penúltima sesión los aprendientes reescriben su borrador a partir de los comentarios de su compañero y elaboran la versión final de su carta.

Por último, los alumnos, en tríos, y gracias a una rúbrica elaborada a partir de la *checklist*, se coevalúan sus cartas y se ponen una nota numérica.

### 3.6.10. SESIÓN 10

En la última sesión se les proporciona a los estudiantes un espacio en el que pueden discutir sobre el proyecto y se les pasa un último cuestionario. Asimismo, el docente se entrevista con cada alumno para darle *feedback* sobre su carta de solicitud de empleo: no le pone una calificación numérica, sino que le comenta, basándose en el modo en el que han presentado y escrito la carta –y no en su educación o experiencia–, si le daría el trabajo que solicitan y por qué.

### 3.7. EVALUACIÓN

La evaluación se divide en dos bloques: el primero hace referencia al AC y el segundo al género cartas de solicitud de empleo. Para evaluar las competencias sociales y las estrategias comunicativas de los estudiantes, siguiendo las recomendaciones de Barnett (2003) y Kagan y

Kagan (2009), les pasamos al final de las sesiones 1, 3, 6 y 10 distintos cuestionarios de auto- y de coevaluación, de modo que puedan dar su opinión acerca de su involucración y la de los compañeros, sus sentimientos respecto a esta forma de trabajar, sus aportaciones al equipo, etc. Asimismo, el docente lleva a cabo una observación por equipo y por miembro que registra en una tabla. En dicha observación valora los siguientes aspectos:

- *Participar por igual y compartir el liderazgo*
- *Saber escucharse entre sí y dialogar*
- *Pedir ayuda y ayudarse mutuamente*
- *Compartir información y negociar*
- *Distribuirse las responsabilidades y el trabajo justa y equitativamente*

Por lo que respecta a la evaluación de los contenidos tratados y la elaboración de la carta, hemos optado por involucrar a los alumnos. En este sentido, y usando una *checklist* de auto- y coevaluación, los aprendientes se dan *feedback* sobre cómo mejorar la carta. Después de rehaerla, y mediante una rúbrica diseñada a partir de los criterios de logro establecidos entre todos –sesión 7–, se coevalúan el producto final poniéndose una nota numérica. Además, el profesor también forma parte de esta evaluación, pero no pone una nota final del texto, sino que toma el papel de empleador y comunica a los estudiantes si les da el trabajo que solicitan y por qué. De este modo, los alumnos pueden darse cuenta de qué han logrado aprender y hacer correctamente y qué no.

### 4. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

La propuesta didáctica que hemos presentado bebe de distintas investigaciones con el objetivo de unirlas y aplicarlas conjuntamente en el aula de E/LE y E/L2. En este sentido, su objetivo principal es promover la expresión escrita partiendo de conceptos como el de colectivo inmigrante, práctica letrada, tarea y cooperación.

Nuestro propósito con esta secuencia es acercar a los aprendientes de un curso de A2.2 una práctica letrada que se sitúa en niveles superiores –según el PCIC (2006), B2– y experimentar con una metodología muy investigada, pero poco estudiada y utilizada en el ámbito de E/L2. De este modo, planteamos esta propuesta como un reto que consideramos que debemos asumir para favorecer la inserción sociolaboral de estos estudiantes. Si bien es cierto que no tienen un dominio tan alto de la lengua y que, en consecuencia, les hemos simplificado ligeramente el *input* que han recibido, necesitan saber cómo escribir dicho documento para poder tener más opciones laborales. En este sentido, la carta de solicitud de empleo se presenta como una práctica letrada necesaria, relevante y de utilidad para su vida fuera del aula, por lo que esta secuencia cumple no solamente con un propósito didáctico, sino también social.

---

Esta propuesta la implementamos entre enero y febrero del año pasado en una institución de Barcelona que ofrece clases de español a inmigrantes, de modo que la que hemos explicado aquí es una versión mejorada a partir de la propia experiencia. Aunque es una propuesta que nos funcionó, especialmente por lo que respecta al uso del AC, cabe decir que deberíamos haber incorporado algunas actividades que profundizaran más en los aspectos pragmáticos del género. No obstante, todos los estudiantes hicieron un producto final aceptable y, algunos, incluso, prácticamente perfecto. Precisamente, la comparación entre borradores y versiones definitivas nos demostró que el AC había tenido un impacto positivo y beneficioso en los estudiantes, puesto que dichas versiones eran más adecuadas al contexto y al uso comunicativo que los borradores. Además, los propios alumnos valoraron positivamente su uso y consideraron que habían aprendido más gracias a él. Es por todo eso que, a pesar de este aspecto que deberíamos incorporar, valoramos positivamente el aprendizaje de los estudiantes.

Con todo, esta unidad didáctica pone de manifiesto la relación existente entre escritura y AC, y muestra cómo se pueden unir para potenciar el trabajo de los estudiantes sin dejar de ejercitar las otras destrezas ni de trabajar contenido léxico y gramatical. En definitiva, demuestra que, aunque a veces tengamos que recurrir a la simplificación o a estrategias que nunca antes habíamos aplicado, como el AC, es posible enseñar contenidos considerados de nivel más alto cuando hay una necesidad real y una voluntad de aprender por parte del alumnado.

MERITXELL FELIU RIBAS  
La Miranda School  
[meritxellfeliuribas@gmail.com](mailto:meritxellfeliuribas@gmail.com)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALONSO RAYA, R.; CASTAÑEDA CASTRO, A.; MARTÍNEZ GILA, P.; MIQUEL LÓPEZ, L.; ORTEGA OLIVARES, J. y RUIZ CAMPILLO, J. P. (2006). *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión.
- BARKLEY, E. F.; CROSS, K. P. y MAJOR, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Secretaría General Técnica y Ediciones Morata.
- BARNETT, L. (2003). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. En L. Barnett, M. del Carmen Martín, G. Echeita Sarrionandia, N. Escofet Pujol, C. Fernández Estévez, D. Guix Feixas, J. R. Jiménez Vicioso, F. Lloret Iniesta, G. López Cid, M. Maté Calleja, C. Mir Maristany, M. Ojea Rua, P. Pujolàs Maset, M. Redó Dalmau, J. Rué Domingo, P. Serra Joaquinet y N. Solsona Pairó (Eds.). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: El aprendizaje cooperativo* (pp. 117-124). Graó.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- CASSANY, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. En C. Pastor (Coord.), *Actas del Programa de Formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2003-2004)* (pp. 8-25). Universitat Pompeu Fabra: <https://www.upf.edu/documents/2853238/o/AprC0004.pdf/4c84be3f-7897-404c-8b13-b8afb805a145>
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- CASSANY, D. (2009A). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE*, (9), 47-66. [https://www.marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](https://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf)
- CASSANY, D. (2009B). La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. En E. Pato, L. Ochoa y J. Lloro (Eds.). *Tinkuy: Boletín de investigación y debate. La Enseñanza del Español como Lengua extranjera en Quebec. Proceedings del CEDELE 2008* (1-3 de mayo de 2008), (11), 7-29.
- CASSANY, D. (2011). *En línia: Llegir i escriure a la xarxa*. Graó.

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. (2019). *La inmigración en España: Efectos y oportunidades* (Informe núm. 2). Consejo Económico y Social de España <http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Info2019.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Centro Virtual Cervantes [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- DURAN, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo: Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J. C. Torrego y A. Negro (Coord.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (p. 139-166). Alianza.
- ESTAIRE, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En J. Zanón (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas* (p. 53-72). Edinumen.
- GRENFELL, M. (2000). Learning and Teaching Strategies. En S. Green (Ed.). *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (pp. 1-23). Multilingual Matters.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- KAGAN, S. Y KAGAN, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- LANDONE, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *RedELE: Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, (0), 1-11.
- LLORENTE PUERTA, M. J. (2003). *La docencia reflexiva en el aula de personas adultas extranjeras. Una experiencia de alfabetización en español como segunda lengua*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/57735>
- MARTÍN PERIS, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE: Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, (0), 1-37. Red de información educativa <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72256/00820083000369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MARTÍN PERIS, E. (2009). Tareas para aprender a leer. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la escritura* (pp. 63-80). Paidós.
- PUJOLÁS MASET, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- RÍOS ROJAS, A. Y RUIZ FAJARDO, G. (Eds.) (2008). *Didáctica del Español como 2a Lengua para Inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía.
- SLAVIN, R. E. (1985). An Introduction to Cooperative Learning Research. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, M. H. Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (Eds.). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (p. 5-15). Springer Science+Business Media.
- SOTO ARANDA, B. Y EL-MADKOURI, M. (2002). La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (Eds.). *Estudios de lingüística*, (16), 5-36.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de lengua. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades - Campus Melilla*, 32, 147-162.
- URBANO LIRA, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE. *RedELE: Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, (1), 1-17. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72247/00820083000361.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. Y AGUIRRE MARTÍNEZ, C. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Secretaría General Técnica.
- ZANÓN, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. En J. Zanón (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas* (p. 13-23). Edinumen.

### ANEXO 1: CUESTIONARIO INICIAL DE AUTOEVALUACIÓN (INICIO SESIÓN 1)

Antes de empezar a entrar más profundamente en el tema, vais a realizar un cuestionario cada uno. Esto nos ayudará a saber qué conocéis ahora. Cuando terminemos con estas sesiones, haremos otro cuestionario y los compararemos. ¡De este modo sabréis todo lo que habéis aprendido!

1. **Sé lo que es una carta de presentación:**  
No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar
2. **Sé cómo debo escribir una carta de presentación y qué partes tiene:**  
No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar
3. **Sé las diferencias entre una carta de presentación buena y una mala:**  
No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar
4. **Para mí, escribir bien una carta de presentación es muy fácil:**  
No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar
5. **Conozco los 4 pasos a seguir para escribir correctamente un texto:**  
No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar
6. **Conozco el vocabulario que aparece en una carta de presentación:**  
No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar
7. **Sé distinguir y usar perfectamente *tú, usted, vosotros* y *ustedes*:** No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar
8. **Sé distinguir y usar perfectamente el pretérito indefinido (*canté*) y el pretérito perfecto compuesto (*he cantado*):**  
No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar

### 9. **Sé trabajar en un equipo cooperativo (no es lo mismo que en grupo):**

No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar

### 10. **Conozco las normas del equipo cooperativo:**

No lo sé – Sé algo – Lo sé bastante – Lo sé y lo puedo explicar

### ANEXO 2: CUESTIONARIO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN (SESIÓN 1)

Ahora que ya estamos de la sesión 1, deberíais contestar estas preguntas y reflexionar sobre lo que hemos hecho hoy en clase. ¡Es muy importante que seáis sinceros!

#### 1. **¿Qué he aprendido hoy en clase? ¿Cómo lo he aprendido?**

---

---

---

---

#### 2. **¿Cómo me he sentido al trabajar en equipo?**

---

---

---

---

#### 3. **¿Qué he aportado al grupo?**

---

---

---

---

---

### ANEXO 3: MODELO DE CARTA (SESIÓN 2)

Edwin Lácson  
C/ Somosierra, 15  
08930, SANT ADRIÀ DEL BESÒS (España)  
603 43 59 41  
[Edwin.lacson@gmail.com](mailto:Edwin.lacson@gmail.com)

Hotel H10 Casanova  
Gran Via de les Corts Catalanes, 559  
08011, BARCELONA (España)

Barcelona, 23 de enero de 2020

Asunto: Solicitud de trabajo

Estimados señores y señoras:

Me llamo Edwin Santos y soy de Filipinas. Les escribo porque he leído su anuncio publicado en TuriJobs en el que buscan camareros para su hotel H10 Casanova en Barcelona.

Tengo formación en hostelería y trabajé primero como camarero durante tres años en el restaurante del hotel The Manila Hotel en Manila y después abrí mi propio bar. Aquí en Barcelona he trabajado como camarero en distintos eventos privados. Además, hablo perfectamente tagalo e inglés, bastante español y un poco de catalán. Me considero una persona positiva, trabajadora y amable. En el currículum que les adjunto, describo todos estos datos y otros que les pueden interesar.

Por mi formación y mi experiencia como camarero considero estar cualificado para realizar este trabajo. Por ello, me gustaría que tuvieran en cuenta mi perfil.

Agradezco de antemano su atención.

Atentamente,  
[Firma]  
Edwin Lácson

Adjuntos: C.V.

---

#### ANEXO 4: TEXTO PARA JIGSAW II (SESIÓN 3)

La carta de solicitud de empleo es un documento muy importante que enviamos a una empresa que publica una oferta de trabajo que nos gusta. Es tan importante porque, a través de ella, la empresa puede saber cómo somos.

La carta de solicitud de empleo es una carta formal que tiene unas características especiales. Esto significa que debemos saber algunas cosas antes de escribirla. Lo más importante que tenemos que saber es que es un texto corto, que tiene una estructura de 5 partes. Si miramos los modelos, vemos que no son textos muy largos, que tienen la misma forma y frases cortas y que utilizan un lenguaje especial. Este lenguaje es formal, es decir, “más educado” y trata de *usted* al lector, porque no conocemos a la otra persona y no podemos hablar con ella como hablamos entre nosotros en clase.

La carta tiene 5 partes. En cada parte ponemos una información diferente. La primera parte se llama “encabezamiento”. En el encabezamiento, a la derecha, escribimos nuestro nombre y apellidos, nuestra dirección, número de móvil y nuestro correo electrónico. A la izquierda ponemos los datos de la empresa que publica el trabajo: nombre de la persona de contacto o de la empresa y dirección. También tenemos que añadir el lugar y la fecha (día en números, mes en letras y minúscula y año en números) en el que escribimos la carta y el asunto. El asunto es el motivo por el que escribimos la carta, debe ser corto. Debajo del asunto saludamos a la persona de la empresa, pero no podemos decir “hola” o “buenos días”: debemos utilizar un lenguaje más formal, educado. Por eso utilizamos, como hemos visto en las cartas que hemos leído, “estimado + Sr./Sra. + apellidos”.

La segunda parte se llama “introducción” y debe ser breve. En la introducción explicamos 3 cosas: quiénes somos, por qué escribimos la carta y dónde hemos visto el anuncio de trabajo. Decimos nuestro nombre y nuestro país de origen (Filipinas, China, Marruecos...), y, si queremos, nuestra edad. Además, informamos a la empresa que hemos visto su oferta de trabajo en

internet, en un periódico o por la calle y que nos interesa.

La tercera parte, llamada “desarrollo” o “cuerpo central” es la más importante de todas. En ella explicamos qué hemos estudiado, qué experiencia en el trabajo tenemos y cómo somos. Esto lo explicamos de forma breve, es decir, no damos muchos detalles ni repetimos todo lo que pone nuestro currículum. Esto significa que, aquí, es donde mostramos de forma resumida nuestras cualidades para que la empresa se interese por nosotros y nos contrate.

La cuarta parte es el “cierre”. En el cierre le decimos a la empresa que creemos que somos buenos candidatos para el trabajo y le pedimos una entrevista. Si queremos, también podemos darle las gracias por haber leído nuestra carta. Además, le decimos adiós, pero de un modo especial. Tenemos que utilizar palabras muy formales, por ejemplo, “atentamente” y “les saludo cordialmente”, por lo que no podemos decir “¡hasta luego!” o “adiós”. Después de despedirnos, firmamos con nuestro nombre.

En la última parte, escribimos “adjuntos: C.V.”. Esto significa que no solo enviamos la carta, sino que, también, enviamos nuestro currículum (C.V.). En el currículum la empresa podrá ver con más detalle toda nuestra formación y experiencia.

Finalmente, tenemos que ser muy limpios: esta carta no puede tener errores de gramática o faltas de ortografía. Por eso, cuando la escribimos, podemos pedir ayuda a los compañeros, a la profesora o usar el diccionario.

#### ANEXO 5: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN (SESIÓN 3)

Ahora que ya estamos de la sesión 3, deberíais contestar estas preguntas y reflexionar sobre lo que hemos hecho hoy en clase. ¡Es muy importante que seáis sinceros!

#### YO COMO INTEGRANTE DEL EQUIPO

1. He aportado ideas al grupo: nunca – a veces  
– a menudo – siempre

2. **Me he dedicado a la tarea:** nunca – a veces – a menudo – siempre
3. **He escuchado y respetado a los demás:** nunca – a veces – a menudo – siempre
4. **He participado en el grupo:** nunca – a veces – a menudo – siempre
5. **He animado a los demás participar:** nunca – a veces – a menudo – siempre
6. **He ayudado a mis compañeros:** nunca – a veces – a menudo – siempre
7. **En general, creo que mi aportación en el grupo debería valorarse:** mala – regular – buena – muy buena
8. **¿En qué puedo mejorar?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### MIS COMPAÑEROS DE EQUIPO

#### 1. En general:

- a. **Mis compañeros de equipo me escuchan y me respetan:** nunca – a veces – a menudo – siempre
- b. **Mis compañeros de equipo me ayudan:** nunca – a veces – a menudo – siempre
- c. **Mis compañeros de equipo me animan a participar:** nunca – a veces – a menudo – siempre

#### 2. Individualmente:

\_\_\_\_\_ : 😞 😊 😠

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ : 😞 😊 😠

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ : 😞 😊 😠

¿Por qué? \_\_\_\_\_

### ANEXO 6: SUBASTA DE ACIERTOS Y ERRORES (SESIÓN 6)

1. Ayer, cuando llegué a casa, estudié mucho español.
2. En mi perfil explico con detalle mi formación, mi experiencia laboral y mis cualidades.
3. He estudiado para ser enfermera en Bangkok de 1994 a 1999.
4. Ustedes no son de aquí, ¿verdad?
5. Aquí en Barcelona he trabajado de camarera en un restaurante.
6. Me gustaría realizarle toda la información en una entrevista.
7. Estimado señor Pedro, le escribo para responderle al anuncio de empleo.
8. Marcos, acabo de enviarte la información que me pediste el otro día.
9. Señor y señora Palacios, ¿queréis tomar té o café?
10. Esta mañana he visto una oferta de trabajo que me ha gustado.
11. En el currículum que les adjunto describo todos mis estudios y mi experiencia.
12. La semana pasada he enviado mi candidatura a una empresa.

### ANEXO 7: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN EN EQUIPO (SESIÓN 6)

Ahora que ya estamos de las sesiones 4, 5 y 6, deberíais contestar estas preguntas y reflexionar, en equipo, sobre lo que hemos hecho en clase. ¡Es muy importante que seáis sinceros!

CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	Sí	No	Tenemos que mejorar porque
Aprender qué es el lenguaje formal			
Aprender a usar <i>tú, vosotros, usted y ustedes</i> de forma correcta			
Aprender la diferencia entre el pretérito perfecto simple ( <i>trabajé</i> ) y el compuesto ( <i>he trabajado</i> )			
Trabajar en equipo			
Ayudarnos y respetarnos unos a otros			
Hablar todos por igual y aportar ideas			

VALORACIÓN GLOBAL DE NUESTRO TRABAJO	Necesitamos mejorar	Bien	Muy bien
¿Hemos acabado las tareas dentro del tiempo previsto?			
¿Hemos aprovechado el tiempo?			
¿Nos hemos esforzado?			
¿Cómo de bien estamos trabajando todos juntos?			
¿Qué hemos hecho muy bien?			
¿En qué necesitamos mejorar?			

---

**ANEXO 8: MODELO CORRECTO DE CARTA (SESIÓN 7)**

Irina Shevchenko  
C/ Francesc Layret, 12  
08903, HOSPITALET DE LLOBREGAT (España)  
626 04 20 17  
[Ishevchenkoo7@yahoo.com](mailto:Ishevchenkoo7@yahoo.com)

Sra. Laia Vidal Florit  
C/ Floridablanca, 133  
08011 BARCELONA (España)

Barcelona, 3 de febrero de 2020

Asunto: Puesto de cajera en supermercado

Estimada Sra. Vidal Florit:

Mi nombre es Irina Shevchenko, tengo 27 años y soy de Ucrania. Le escribo para solicitar el puesto de cajera en su tienda Jespac, que he visto anunciado en CornerJob.

Me considero capacitada para realizar este trabajo, porque he sido empleada en varias tiendas y me gusta hablar con la gente. En Ucrania trabajé como vendedora en una tienda de ropa durante cuatro años, por lo que tengo experiencia y sé tratar con las personas.

Además, aquí en Barcelona también he trabajado como vendedora en Troika, una tienda de alimentación rusa. Hablo ucraniano, ruso y un poco de inglés y español.

Me gustaría tener la oportunidad de hablar con usted en una entrevista para explicarle mis conocimientos y mi experiencia.

Saludos cordiales,  
[Firma]  
Irina Shevchenko

Adjuntos: C.V.

---

**ANEXO 9: MODELO INCORRECTO DE CARTA (SESIÓN 7)**

João Sousa Pereira  
C/ Urgell, 22  
08820, EL PRAT DE LLOBREGAT (España)  
621 90 27 33  
[Joao\\_sousa\\_pereira@gmx.es](mailto:Joao_sousa_pereira@gmx.es)

Agustí Sala Mestres  
Av. D'Apel·les Mestres, 36  
08820, EL PRAT DE LLOBREGAT (España)

Barcelona, 3 de febrero de 2020

¡Buenos días, Agustí!

Soy João, de Brasil. Como puedes ver en mi currículum, he trabajado mucho y tengo muchísima experiencia. En Brasil, cuando tenía 16 años, empecé a trabajar de camarero en distintos bares de mi ciudad. Luego fui ayudante de cocina en un restaurante y, más tarde, ayudante de panadería. En la panadería tenía que ayudar a hacer pan y dulces y repartir los productos a varios hoteles, por lo que tengo experiencia para este puesto en tu empresa. Aquí en Barcelona he trabajado, también, de repartidor, pero no para una panadería, sino para Mercadona. Ahora estoy buscando un trabajo nuevo que me quede más cerca de casa, como Davui99.

Quiero tener una entrevista en persona contigo y explicártelo todo mucho mejor. Ah, pero ya no es necesario que busques más: yo soy tu candidato ideal porque tengo mucha experiencia y soy muy simpático y hablador.

¡Adiós!  
João

Adjuntos: CV

**ANEXO IO: CHECKLIST DE AUTO- Y  
COEVALUACIÓN (SESIÓN 8)**

Aspectos a valorar	Qué piensan mis compañeros (✓ - ✗)	Qué pienso yo (✓ - ✗)
El texto se entiende muy bien, ordena la información con claridad		
Sigue la estructura de la carta (5 partes)		
El texto tiene la longitud correcta: no es ni muy largo ni muy corto		
Trata de <i>usted</i> al destinatario		
La salutación y la despedida son apropiadas		
Usa lenguaje formal		
En la parte central explica brevemente su formación académica y experiencia laboral		
Le falta información importante en alguna parte		
Ha escrito todas las ideas planificadas		
Conjuga bien los verbos y en el tiempo correcto No hay errores de gramática		
Tiene faltas de ortografía		

**ANEXO II: RÚBRICA (SESIÓN 9)**

1	2	3
El texto no se entiende, porque la información no está bien ordenada ni dividida en párrafos	El texto se entiende bastante bien, pero no toda la información está ordenada o dividida en párrafos	El texto se entiende muy bien, porque la información está ordenada con claridad y dividida en párrafos
Le faltan dos partes o más de la estructura que hemos estudiado en clase	Le falta una parte de la estructura que hemos estudiado en clase	Sigue la estructura de la carta que hemos estudiado en clase (5 partes)
Trata de <i>tú</i> al destinatario	Trata a veces de <i>usted</i> al destinatario y otras de <i>tú</i>	Trata siempre de <i>usted</i> al destinatario
Ni la salutación ni la despedida son apropiadas	O la salutación o la despedida no es apropiada	La salutación y la despedida son apropiadas
Utiliza lenguaje informal	Utiliza lenguaje formal e informal	Utiliza lenguaje formal
Le falta mucha información importante en toda la carta	Le falta información importante en alguna parte de la carta	Aparece toda la información importante (estudios, trabajo, carácter...)
Hay 6 errores o más de gramática	Hay menos de 5 errores de gramática	No hay errores de gramática
Tiene 6 faltas o más de ortografía	Tiene menos de 5 faltas de ortografía	No hay errores de gramática

---

ANEXO 12: CUESTIONARIO FINAL  
PROYECTO (SESIÓN 10)

Ahora que ya estamos del proyecto, deberíais contestar estas preguntas y reflexionar sobre lo que hemos hecho todos estos días en clase. ¡Es muy importante que seáis sinceros!

EL PROYECTO

1. ¿Qué has aprendido?

---

---

2. ¿En qué has mejorado?

---

---

3. ¿Qué te gustaría trabajar más?

---

---

4. ¿Qué te ha gustado más? ¿Y menos?

---

---

5. ¿Qué recomendación le harías a la profesora para mejorar el proyecto?

---

---

EL TRABAJO COOPERATIVO  
EN EQUIPOS

1. ¿Te ha gustado trabajar en equipos?  
¿Por qué?

---

---

2. ¿Crees que has aprendido más gracias a los compañeros?

---

---

3. ¿En las próximas clases te gustaría trabajar así?

---

---

LA CARTA DE PRESENTACIÓN

1. Después de las clases, sé lo que es una carta de presentación: no lo sé – sé algo – lo sé bastante – lo sé y lo puedo explicar
2. Ahora sé cómo es una carta y qué partes tiene: no lo sé – sé algo – lo sé bastante – lo sé y lo puedo explicar
3. Sé las diferencias entre una carta buena y una mala: no lo sé – sé algo – lo sé bastante – lo sé y lo puedo explicar
4. Conozco el vocabulario que aparece en una carta: no lo sé – sé algo – lo sé bastante – lo sé y lo puedo explicar
5. Sé distinguir y usar *tú, usted, vosotros y ustedes*: no lo sé – sé algo – lo sé bastante – lo sé y lo puedo explicar
6. Sé distinguir y usar el pretérito indefinido (*canté*) y el pretérito perfecto compuesto (*he cantado*): no lo sé – sé algo – lo sé bastante – lo sé y lo puedo explicar
7. Escribir la carta ha sido: nada útil – un poco útil – útil – muy útil
8. Escribir bien la carta ha sido: muy difícil – difícil – fácil – muy fácil

ESCRIBIR

1. Preparar el esquema de la estructura ha sido: nada útil – un poco útil – útil – muy útil
2. La revisión del borrador por parte de mis compañeros ha sido: nada útil – un poco útil – útil – muy útil
3. Corregir y hacer recomendaciones de mejora a mis compañeros ha sido: muy difícil – difícil – fácil – muy fácil
4. ¿Conocías los pasos de planificación, textualización y revisión que hemos seguido?: sí – no
5. ¿Vas a utilizar estas estrategias en el futuro?: sí – no – no sé
6. ¿Cómo de preparado te sientes para escribir una carta de presentación para solicitar un trabajo?: nada preparado – un poco preparado – bastante preparado – muy preparado

---

## Entrevista a Mariachiara Russo

---



**Mariachiara Russo** es catedrática de Lengua Española y Traducción de la Universidad de Bolonia, delegada del Rector para el Multilingüismo e intérprete de conferencias free-lance. Se licenció en Interpretación de Conferencias en la Escuela Superior de Lenguas Modernas para Intérpretes y Traductores (SSLMIT) de la Universidad de Trieste, donde impartió clases entre 1993 y 2001. En 2001 se trasladó a la Universidad de Bolonia en Forlì, donde dirigió el Máster de Interpretación hasta 2021.

Ha coordinado el proyecto del Corpus de Interpretación del Parlamento Europeo (EPIC) y ha participado en la coordinación del proyecto europeo *SHIFT in Orality – Shaping the Interpreters of the Future and of Today*, sobre interpretación a distancia. Ha formado parte del Comité Directivo del Centro de Conocimiento sobre Interpretación de la DG-SCIC de la Comisión Europea (2018-2020) y desde 2018 es miembro del Consejo Directivo de la *Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires des Traducteurs et Interprètes* (CIUTI). Ha publicado extensamente sobre aptitud para la interpretación, interpretación basados en corpus, interpretación de con-

ferencias, interpretación de enlace, lingüística contrastiva, interpretación simultánea de películas e interpretación a distancia.

**CONFERENCIA: “UN CORPUS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN”**

Entrevista de **Antoni Nomdedeu-Rull** a **Mariachiara Russo**.

**Antoni Nomdedeu-Rull — ¿De qué manera crees que el español está consolidando su posición a nivel global como lengua de estudio?**

*Mariachiara Russo – Si atendemos a datos como, por ejemplo, los que ofrece el Instituto Cervantes o los del Observatorio de la lengua española y de las culturas hispánicas en los Estados Unidos sobre el número de hablantes de español, es fácil llegar a la conclusión de que el español es una lengua global, internacional y muy importante desde el punto de vista político y social. Por tanto, el estudio del español se hace imprescindible para quien desee tener una proyección internacional.*

*Desde mi perspectiva como docente de interpretación, vengo observando desde hace años que el español es una de las lenguas más demandadas por los estudiantes después del inglés, tanto en la licenciatura como en la maestría donde enseño. Por ejemplo, de los 32 estudiantes de la maestría matriculados este curso, 13 son de español, bien como primera lengua, bien como segunda lengua. Su nivel, además, es muy bueno, debido seguramente a la presencia del español en los institutos.*

*En definitiva, el español es una lengua cuyo interés de estudio por parte de los estudiantes es creciente. Además, es una lengua que gusta. Por ejemplo, cuando pregunto a los estudiantes por qué han escogido español, suelen responder porque abre las puertas a Hispanoamérica, por los aspectos culturales, porque es una lengua agradable de escuchar, entre otros factores. A este respecto, quisiera destacar que percibo en algunos países de Hispanoamérica una visión del mundo dinámica y con visión de futuro, también con espíritu*

---

revolucionario. Esta reactividad y riqueza humanas que los pueblos de Hispanoamérica demuestran es para mí fuente de gran interés y admiración. Es muy probable que esta visión sea un elemento que atraiga a nuestros estudiantes.

**A. — En el caso de Italia, ¿cuáles son algunas de las razones que explicarían el aumento en el interés por estudiar español?**

*M. — Los ámbitos de la traducción y la interpretación están muy solicitados. A parte de lo que he comentado hasta aquí, los estudiantes de español buscan acceder a las conexiones comerciales y culturales que el español en este caso les facilita. Desde este punto de vista, el interés en la economía, las finanzas, el mundo de los intercambios comerciales y culturales favorece el interés por este idioma.*

*Otra razón que ayudaría a explicar el aumento en el interés por estudiar español es el descubrimiento de las raíces y la etimología de las palabras. A este respecto, las conexiones lingüístico-culturales existentes entre español e italiano favorecen, sin duda, que el estudiante sienta un importante estímulo por acercarse a conocer dichas relaciones.*

**A. — ¿Cree que la traducción y la interpretación deberían reivindicar su papel en la enseñanza de lenguas?**

*M. — Se trata de una pregunta muy profunda e interesante.*

*Los estudiantes que acceden a la maestría tienen que poseer un nivel B2 o C1 de español. No acceden a la maestría para aprender este idioma, sino para aprender a usarlo en diferentes ámbitos y adquirir destrezas y competencias nuevas.*

*En la interpretación se acentúa la sensibilidad lingüística, los contextos de uso, el registro, la flexibilidad lingüística, etc. La traducción y la interpretación son un canal para afinar las competencias activa y pasiva. Los estudiantes entran en contacto con un abanico muy amplio de lenguajes sectoriales, con mundos científicos y culturales diversos que les sitúan en contacto con códigos lingüísticos muy variados con los cuales se familiarizan y aprenden.*

**A. — ¿En qué contextos está presente la traducción o la interpretación como práctica pedagógica en la enseñanza de lenguas en Italia?**

*M. — Los Departamentos de lengua y literatura en Italia suelen tener la traducción entre sus materias. Obviamente en nuestro Departamento de Interpretación y Traducción, la traducción escrita y oral está “de casa”. Por ejemplo, yo trabajo con mis estudiantes de interpretación las interferencias, porque si no se ponen en contacto ambas lenguas uno no se da cuenta de las asimetrías existentes entre ellas. Y si no se trabaja la traducción, seguramente se pueden escapar estas diferencias. Se trata, en definitiva, de una aproximación contrastiva necesaria.*

**A. — ¿Qué posibilidades ofrecen la traducción y la interpretación en la enseñanza de lenguas desde el punto de vista de la tecnología?**

*M. — Sobre cómo la tecnología puede contribuir positivamente en el aprendizaje lingüístico, los diferentes tipos de corpus se han convertido en instrumentos que ofrecen muchos datos para poder analizar, ya que permiten, entre otras acciones, observar problemas sintácticos, concordancias, colocaciones, pero también estrategias cognitivas y de traducción, etc. En este sentido, la tecnología permite tener acceso a una gran riqueza de datos sumamente útiles para la traducción y la interpretación. Además de los corpus, hay otras herramientas como DeepL o Linguee que son sumamente útiles en este ámbito, además de que traducen cada vez con más precisión.*

**A. — ¿Qué aporta el ámbito de la interpretación como herramienta pedagógica en el aprendizaje de segundas lenguas?**

*M. — El enfoque contrastivo de las lenguas de trabajo en contacto pone de relieve, por un lado, los usos propios de cada sistema lingüístico-cultural y, por otro lado, una riqueza enorme de temas, registros y situaciones comunicativas que la práctica de la interpretación supone.*

---

A. — ¿Qué le gustaría que se llevaran los asistentes del congreso de ASELE de su ponencia plenaria?

M. — *Que la tecnología nos puede ayudar a alcanzar nuestros objetivos didácticos y de investigación. No debemos tener miedo de la tecnología.*

ANTONI NOMDEDEU-RULL



Foto: Desierto de Wadi Rum (Jordania) Fuente: María Méndez Santos

MÉNDEZ SANTOS, MARÍA DEL  
CARMEN (2021)  
*INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA  
APLICADA PARA LA ENSEÑANZA DEL  
ESPAÑOL: 101 PREGUNTAS PARA SER  
PROFE DE ELE*

---

Edinumen,  
ISBN 9788491793961

Han pasado más de 40 años desde que tuvo lugar una de las primeras formaciones de ELE ocurridas en el ámbito académico en España: nos referimos a la primera Jornada Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera que se celebró en la localidad abulense de las Navas del Marqués, en el año 86, acto en el que se acuñó el propio término de “ELE” y se sentaron las bases de esta disciplina.

Desde entonces, nuestra formación no ha hecho más que ir evolucionando en paralelo con las metodologías de enseñanza de lenguas, que con el desarrollo de los enfoques comunicativos en las últimas décadas, requerirán de un perfil docente activo, que actúe como mediador entre el alumno, la lengua y la cultura, y que sea capaz de dar una respuesta eficaz en las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Con esta voluntad de coherencia nació el documento de *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), prueba inequívoca de la necesidad actual de una formación más abierta, compleja y sólida.

Bajo esta premisa, el libro *101 preguntas para ser profe de ELE. Introducción a la lingüística aplicada* aborda cuestiones relativas a la enseñanza y aprendizaje de ELE en todas sus dimensiones, teórica, formativa, profesional y de aula, y se presenta como un manual de consulta dirigido tanto a profesores en formación como a profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas, en particular, docentes, formadores y responsables académicos.

La autora, María Méndez Santos (Universidad de Alicante), ha confeccionado un libro que ofrece respuestas concretas y de manera organizada a dudas e inquietudes comunes presentes en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Una de las particularidades de esta obra radica en su perspectiva, crítica, reflexiva y alejada de visiones normativas y etnocéntricas. En sus páginas, el lector encontrará ejemplos de todo el mundo hispanohablante y se aproximará a una visión del español como patrimonio también de los no nativos.

El manual está accesible en dos formatos, en libro electrónico y en papel, e incorpora tareas reflexivas y recursos digitales relacionados con los contenidos de cada pregunta que invitan al debate y la discusión para activar las competencias de los lectores. Ambos formatos disponen de una extensión digital que da acceso a material complementario, en este caso, infografías y vídeos en los que la autora profundiza en las ideas clave de cada pregunta.

El tono del texto es divulgativo, con un estilo de redacción accesible y cercano pero sin dejar el rigor que debe requerirse a una obra de carácter académico, por lo que se hallará también terminología y lenguaje especializados.

El libro se estructura en torno a 101 preguntas organizadas en cuatro bloques temáticos: panorámica general (pp.16-39), aspectos profesionales (pp.42-63), aspectos didácticos (pp. 66-156), aspectos lingüísticos (pp. 158-226). Esta organización permite que la lectura pueda realizarse de manera lineal o por focos de interés, dependiendo de las necesidades de cada lector.

En el primer bloque, *Panorámica general*, se presenta la trayectoria de la profesión y de la disciplina teórica que la ampara, la lingüística. El segundo bloque, titulado *Aspectos profesionales*, aborda temas que tienen que ver con la dimensión profesional de la enseñanza, desde cuál es la formación necesaria para enseñar ELE, qué documentos de referencia debe manejar el docente de ELE o cómo conseguir trabajo, hasta

---

criterios a tener en cuenta a la hora de crear una academia de idiomas. Esta sección incluye también un apartado en el que muy acertadamente se analiza el significado de *industria del español* a la luz de sus implicaciones en el ámbito de la enseñanza, poniendo de relieve que, si bien el ELE puede ser objeto de negocio y recurso económico, en ningún caso esto ha de ser motivo para “mercantilizar el proceso y derivar en peores condiciones laborales, peor calidad de la enseñanza y una pobreza en el diseño curricular” (p. 39).

El tercero, *Aspectos didácticos*, significativamente más extenso que los anteriores, abarca los contenidos relacionados estrictamente con la enseñanza de la lengua: metodologías y enfoques de enseñanza, gestión de aula, evaluación y diseño y creación de materiales. Asimismo, en este bloque la autora se detiene en los diferentes modelos de contenidos, la evolución y descripción del dominio de los idiomas, los niveles de referencia para su medición, y hace un recorrido por las destrezas, sus características y la importancia de su tratamiento en el aula.

Por último, en el cuarto bloque, *Aspectos lingüísticos*, se analizan en detalle los conceptos necesarios para adentrarse en la investigación de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, entre otros, *input*, interlengua, competencia comunicativa, fosilización, y los términos básicos relacionados con la estructura de los idiomas.

Finalmente, el manual contiene un índice de siglas, índice de términos y un glosario que, más que un diccionario, pretende ofrecer una explicación de los términos de manera clara y cercana con la intención de facilitar la comprensión de conceptos académicos. El texto está repleto de remisiones internas cuya pista, si se sigue, brinda una panorámica conectada, con sentido, “donde el puzle del conocimiento se va construyendo pieza a pieza, pregunta a pregunta” (p. 4).

La obra está precedida de un valioso prólogo firmado por la Dra. Reyes Llopis, conocida por su trabajo en el ámbito de la lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas, y se cierra con un listado de referencias bibliográficas que la autora, María Méndez Santos, pretende

actualizar periódicamente añadiendo asimismo bibliografía recomendada para cada una de las preguntas.

El libro *101 preguntas para ser profe de ELE. Introducción a la lingüística aplicada* no solo representa una importante fuente de información sobre aspectos de lingüística y didáctica, sino que contribuye a un mayor entendimiento de lo que implica esta profesión para poder dignificar nuestro trabajo como profesionales de ELE y ser reconocidos socialmente. Sin duda, estamos ante una obra de consulta llamada a ser un clásico en el ámbito de la formación de profesorado de ELE.

VANESSA RUIZ TORRES  
CAMPAMENTO NORTE  
[vanessaruiزتorres@gmail.com](mailto:vanessaruiزتorres@gmail.com)

---

## Referencias bibliográficas

- INSTITUTO CERVANTES (2018). Las competencias clave del profesorado. Instituto Cervantes.
- TOLOSA J. y YAGÜE A. (2010). Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las Navas del Marqués. *MarcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, II.

---

**BARRIOS SABADOR, MARÍA JOSÉ; DE LA PISA BARREÑADA, PAULA; JIMÉNEZ PASCUAL, RAFAEL; BARTOLOMÉ ALONSO, PAZ; UREÑA TORMO, CLARA; NÚÑEZ BAYO, ZAIDA Y SEVILLA-VALLEJO, SANTIAGO. (2022) GUÍA PARA LA CLASE DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: ARTE Y HUMANIDADES**

---

**Eris Ediciones.**

En los últimos años, la enseñanza de Español con Fines Específicos (EFE, en adelante) ha experimentado un gran crecimiento que ha sido documentado por multitud de investigaciones (Doyle, 2018). De hecho, son muchos los másteres y cursos de enseñanza de Español como Lengua Extranjera los que dedican secciones de su temario a este ámbito. Por su parte, las principales editoriales especializadas en este área cuentan en sus catálogos materiales de EFE. En particular, estos están enfocados, sobre todo, al ámbito empresarial y comercial (Catalá Hall, 2017), al turismo, a la salud y la medicina y al derecho y la justicia (Méndez Santos y Gil del Moral, 2019), aunque es interesante señalar que el estudio del español académico también ha experimentado un gran auge últimamente (Gil del Moral, 2017; Pastor Cesteros y Ferreira Cabrera, 2018).

No obstante, pese a esta tendencia, todavía hay lenguas de especialidad que no gozan de tanta presencia en investigaciones y materiales. Por lo tanto, si un creador de materiales o docente de un curso de EFE debe desempeñar proyectos relacionados con el ámbito de, por ejemplo, la lingüística, la psicología, la moda o la biblioteconomía, es posible que le cueste encontrar obras de referencia que utilizar o en las que basarse. *La guía para la clase de español con fines específicos* viene a suplir esta carencia y, pretende, ya desde el primer volumen dar importancia a ámbitos del Español con Fines Específicos no tan habituales en congresos, manuales o cursos de formación, tal y como anuncia Dña. Ana Blanco Gadañón (Universidad Nebrija) en el prólogo de la mis-

ma. De los cuatro volúmenes que completan esta colección dirigida por Dña. M.<sup>a</sup> Pilar Valero Fernández, el primero de ellos analiza siete lenguas de especialidad relacionadas con el arte y las humanidades.

En cuanto a la organización de la guía, esta se inicia con un prólogo de la ya mencionada profesora Dña. Ana Blanco Gabañón, que sirve para introducir el volumen y explicar quiénes son los destinatarios de la obra, por qué la recomienda, cuál es su estructura y de qué capítulos consta. Todo esto sirve para que el lector pueda familiarizarse con el contenido que a continuación va a encontrarse.

Seguidamente, aparecen los diferentes capítulos que componen la obra. Son los siguientes: español de la lingüística, español del arte y la gestión cultural, español de la biblioteconomía, español del cine, español del diseño de la moda, español de la historia y español de la psicología. Todos ellos disponen de una misma estructura, algo que consideramos facilita la consulta de la obra. Por ello, en lugar de analizar en esta reseña cada capítulo, se hará una revisión de las diferentes partes que los componen.

Todos los capítulos se inician con una introducción. En ella, los autores presentan la materia en la que van a centrarse. Esto se hace necesario puesto que, por un lado, algunos objetos de estudio (como el español del arte y la gestión cultural) son muy amplios y es necesario acotarlos y, por otro, pueden no ser tan conocidos por lectores no especializados (como la biblioteconomía) y necesitan ser contextualizados. Así, por ejemplo, en el caso del español del arte y la gestión cultural, De la Pisa establece dos ámbitos de análisis: lo académico y lo relacionado con la gestión cultural y el mercado del arte. Por su parte, en el capítulo dedicado al español de la biblioteconomía, Jiménez Pascual advierte de que abordará el trabajo considerando las disciplinas de biblioteconomía y documentación como una sola.

Una vez presentada cada lengua de especialidad, en todos los capítulos se encuentran los apartados dedicados al análisis de la lengua, en los que se ofrecen una serie de consideraciones

---

sobre cada ámbito de manera amplia y detallada. Es importante remarcar que la guía no se limita a establecer únicamente a aportar un glosario de términos asociados a una rama profesional, sino que presta atención al lenguaje verbal (rasgos léxicos, morfológicos, semánticos, sintáctico-semánticos, discursivos u ortotipográficos) y al no verbal (entonación, ritmo, tono, movimientos o gestos corporales más esperables o adecuados en los intercambios comunicativos relacionados con cada lengua de especialidad analizada). Pese a que los diferentes capítulos, como ya hemos expresado, gozan de una clara homogeneidad estructural, en este apartado se observan diferencias debido a la naturaleza del tema que se analiza. Así, en el caso del capítulo dedicado a la Lingüística, escrito por Barrios Sabador, los rasgos léxicos aparecen agrupados bajo cada una de las subdisciplinas que la componen: Fonética y Fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica y Pragmática. Por el contrario, cuando se analiza el español del cine, Bartolomé Alonso ha optado por centrarse en la teoría y la narrativa cinematográfica (el punto de vista y el narrador, los códigos y significantes del cine, los géneros o el tema y el argumento), para después hacerlo en los aspectos propiamente lingüísticos. En el estudio de los elementos relacionados tanto con el lenguaje verbal como con el no verbal se aportan multitud de ejemplos, de manera accesible, fácil de entender y a menudo apoyados con enlaces a vídeos o con imágenes, que ayudan a clarificar. Como no podría ser de otra manera dada la heterogeneidad de las lenguas analizadas, hay algunos aspectos que se desarrollan más en unos capítulos y en otros se presenta menos información. Asimismo, en la guía también se otorga atención al análisis multimodal, es decir, aquello relacionado con la presencia o ausencia en mayor o menor medida de imágenes en el discurso; algo especialmente adecuado en los capítulos dedicados al español del cine o al español del arte.

Tras esto, en cada uno de los capítulos aparece el apartado *Recursos*, que recoge una gran cantidad de elementos de diferente naturaleza, tales como documentos para la consulta de de-

finiciones, obras normativas y publicaciones especializadas, páginas web, listas de distribución y foros o materiales audiovisuales disponibles en internet que tienen relación con el ámbito de análisis. Todos ellos son muy variados, significativos y auténticos y, además de material de consulta para profesores y alumnos, pueden servir como muestras reales de lenguas para la creación de tareas y actividades.

La siguiente sección es la referente a *Documentación de trabajo*, en la que se exponen los documentos que más se usan en cada ámbito. Así, por ejemplo, se encuentra una selección de corpus lingüísticos en el capítulo dedicado al español de la lingüística o fichas técnicas propias del diseño de moda en el capítulo relacionado con ello. Estos recursos serán muy útiles para el trabajo de la lengua de especialidad desde una perspectiva lo más auténtica posible.

En lo concerniente a la parte más práctica de una obra que ya de por sí lo es, encontramos el apartado *Propuestas didácticas*, con seis ejemplos de secuencias de actividades aplicables al aula. Cada una de ellas aparece presentada en una tabla, lo que facilita su consulta, compuesta de los siguientes apartados: material necesario, objetivos de la propuesta, breve descripción de la actividad (con explicación, directrices para el alumnado y pasos previos) y método de trabajo. Entre estas propuestas se encuentra la preparación de una exposición breve sobre una cuestión gramatical (español de la Lingüística); el cumplimiento de una ficha de inventario similar a la que utilizan los museos españoles sobre una obra de arte de un artista hispanohablante (español del arte y la gestión cultural); la simulación de un intercambio conversacional entre un usuario y un bibliotecario (español de la biblioteconomía); la creación de diálogos en una película muda (español del cine) o la reconstrucción de un hecho histórico con la narración de un viaje histórico llevado a cabo por los personajes importantes que lo vivieron (español de la historia).

Finalmente, se presenta una gran lista de referencias bibliográficas, así como otra serie de obras de consulta para ampliar sobre el tema en la bibliografía recomendada.

---

Una vez se tratan todos los capítulos, el volumen se completa con un glosario, previamente presentado por Josipa Mušura (Universidad Nebrija), que se agrupa por temas y está compuesto de cincuenta vocablos por cada lengua de especialidad, con definiciones y, en algunos términos, con ejemplos.

Por último, se presentan los agradecimientos de los autores y el *curriculum vitae* de estos, que pertenecen a universidades españolas como Universidad Nebrija, Universidad de Alcalá, Universitat Politècnica de València y Universidad de Salamanca.

Tras la lectura y análisis de la obra, destacamos el carácter pedagógico de la misma. Algo que consideramos que vertebraba toda la guía, desde la estructura (la misma para todos los capítulos), que facilita su consulta; pasando por la claridad de la información aportada; la concisión y la accesibilidad; y, especialmente, la presencia de propuestas didácticas y de material de consulta y de ampliación. En lo referente a las propuestas didácticas, consideramos que todas ellas son variadas, se explican de manera detallada y pueden ser aplicables al aula tal cual o adaptables a diferentes contextos o niveles de competencia en español.

Asimismo, la vasta bibliografía que impregna la obra y todo el trabajo aportado, denotan un trabajo riguroso y concienzudo llevado a cabo por profesionales de reconocido prestigio que, asimismo, pertenecen a universidades e instituciones muy vinculadas a la enseñanza de español como segunda lengua. Además, se indica que los autores han contado con asesoramiento externo para la realización de sus capítulos y glosarios.

En cuanto a las lenguas de especialidad analizadas, se agradece que los autores y la directora del volumen hayan apostado por tratar temas no tan habituales en lo que se refiere al EFE. Así, esta obra dedicada al arte y las humanidades viene a cubrir la poca presencia que estos ámbitos tienen en materiales especializados. Hay otros campos poco atendidos dentro del EFE que podrían haber encontrado acomodo en este volumen, tales como el español de la música o de la pintura y la historia del arte, aunque, tal vez, de-

bido a las limitaciones espaciales y la necesidad de acotar, hayan quedado fuera. No obstante, el trabajo aportado puede servir de base y motivación para futuras investigaciones en esta línea.

Por todo lo anterior, recomendamos *Guía para la clase de español con fines específicos. Arte y humanidades*, especialmente, a profesores y creadores de materiales de EFE, puesto que proporciona una serie de claves y propuestas mediante las cuales pueden desarrollar, ampliando si es necesario, su trabajo. También, esta guía puede resultar útil al alumnado que no tenga el español como L1 e inicie sus estudios en materias relacionadas con los ámbitos analizados (por ejemplo, un máster en gestión cultural o en diseño de moda), dado que su consulta les supondrá un acercamiento a las producciones de lengua más habituales en ese ámbito y posibilitará el desarrollo de la competencia comunicativa en español relacionada con un entorno profesional concreto.

FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ  
[Francisco.rodriguezrodriguez@educa.madrid.org](mailto:Francisco.rodriguezrodriguez@educa.madrid.org)

---

## Referencias bibliográficas

- CATALÁ HALL, A. (2017). *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- DOYLE, M. S. (2018). Spanish for the professions and specific purposes: Curricular mainstay. *Hispania*, 100 (5), 95-101.
- GIL DEL MORAL, A. M. (2017). *Aprendizaje de español académico por alumnado de movilidad internacional en la Universidad de Alicante*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- MÉNDEZ SANTOS, M. C. y GIL DEL MORAL, A. M. (2019). Introducción a la enseñanza de español con fines específicos. En G. Lima Moreira y G. Eres Fernández (orgs.). *Enseñanza del español con fines específicos: El caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica* (pp. 14-33). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- PASTOR CESTEROS, S. y FERREIRA CABRERA, A. (EDS.) (2018). L2 Spanish Academic Discourse: New

---

Contexts, New Methodologies /El discurso académico en español como L2: nuevos contextos, nuevas metodologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, special issue 5.2.

**MANEL LACORTE Y AGUSTÍN REYES-TORRES (2021)**  
***DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO 2/L EN EL SIGLO XXI***

---

**ArcoLibros.**

**ISBN: 978-84-7133-850-1**

Hay libros académicos que tienen como único logro no decir cualquier incongruencia y engrosar con más pena que gloria el vasto e inabarcable desfile de trabajos dedicados a la satisfacción de un currículum marcado por la cantidad y no por la calidad. Hay otros, en cambio, que son capaces de aportarnos claridad y novedad en aquellos espacios teóricos demasiados concurridos a veces por excesivos estudios improductivos. En esta última categoría es donde podríamos enmarcar la presente obra. Este libro firmado por Manel Lacorte (Universidad de Maryland) y Agustín Reyes-Torres (Universitat de València), titulado *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*, es buena muestra de lo que debe de ser un estudio riguroso, novedoso, clarificador, bien escrito y acorde con la necesidad de no divagar por la maraña bibliográfica con más desconcierto que precisión. Es, sin reparo en nuestra afirmación, el estudio que el área de investigación de español como segunda lengua (extranjera o no), venía reclamando con urgencia porque era más que necesario registrar una reflexión, tan certera como esta, sobre la pedagogía, la metodología y la didáctica que la materia requiere. Lejos de conformarnos con un recuento de aventuras personales, casi confesionales, este libro de Lacorte y Reyes-Torres se adentra en la revisión, muy firme, de qué ejes fundamentales deben guiar el trabajo del español como segunda lengua en todos los contextos educativos que hoy en día ofrece la sociedad a su ciudadanía, volcada, cada vez más, al multiculturalismo, al multilingüismo y otras formas de canalizar la globalización como fenómeno sociocultural.

El volumen, amplio y completo en todos sus aspectos, tiene un total de doce temas extremadamente compensados en extensión, profundidad y continuidad. Destacamos esto en particu-

---

lar porque no podemos olvidar que son dos voces quienes lo firman y, sin embargo, ni su discurso se resiente ni su rigurosidad decae, ya que todo tiene un tono muy coherente y continuado, un resultado muy sólido del trabajo investigador y una línea discursiva sin flaquezas, como apuntábamos. De hecho, en su magnífica introducción (y esto cabe recalcarlo porque incluso en el área estamos acostumbrados a introducciones un tanto pueriles, donde se nos describe, sin más, lo que vamos a encontrarnos de capítulo a capítulo sin una reflexión de fondo), se nos señala hasta qué punto el estudio no pretende ser un coágulo más de peripecias docentes, basadas en el “a mí me sirvió para enseñar español”, sino que, muy al contrario, “no le interesa la enseñanza de 2/L como medio para llegar a formar «hablantes nativos», sino para *desarrollar* futuros usuarios de 2/L capaces de *construir* y *aplicar apropiadamente* sus *conocimientos* a través de múltiples *recursos*” (p. 25-26). La cita no es gratuita y marca, muy inteligentemente, las líneas maestras que rigen este trabajo sobre unos términos muy concretos y remarcados, por nuestra cuenta, en dicha cita.

Veamos los términos que hemos subrayado en dicha cita: *desarrollo*, *construcción*, *aplicar adecuadamente*, *conocimiento* y *recursos*. Este sería, sin duda, un eje de sentido en todo el texto y veremos por qué: pongamos, en un primer plano, la idea de *desarrollo*, ya que hay un análisis, muy concienzudo, de cómo ha evolucionado la enseñanza del español como segunda lengua en contextos diferentes, de ahí que, tras la introducción (capítulo 1) se traten las tendencias actuales de la enseñanza comunicativa (capítulo 2). Así, la visión del enfoque comunicativo como axioma se impone metodológicamente, ya no solo como criterio curricular imperante, sino también como orientación educativa ante los retos sociabilizadores que marcan el actual siglo XXI. Dentro de ese criterio imperante, los enfoques por tareas y por proyectos como paradigmas para dinamizar el desarrollo de las competencias necesarias (de emisor y receptor, individuales o colectivos) para que pueda existir comunicación, más allá de las variantes individuales y sociales, más allá de los contextos edu-

cativos formales e informales y más allá, también, de las culturas (o mejor, de los enfoques culturales) puestas en relación.

Del desarrollo a la *construcción* de un pensamiento o la idea de que el aprendizaje (significativo) y la enseñanza (constructivista) de una lengua depende de la capacidad que tenemos de reflexionar con ella y sobre ella: se marca aquí el *uso* como elemento clave, pero no tanto desde la destreza de una imitación, sino desde la reflexión y la asimilación de unas pautas culturales de base. Por eso, la construcción de una idea de lengua requiere una enseñanza reflexiva (capítulo 3), sustentada ahora por la negociación de significados derivados — recordemos el constructivismo metodológico — de la puesta en común entre los conocimientos previos del alumnado y del profesorado, la mediación de este último para propiciar el feliz encuentro entre la situación comunicativa (externa e interna, social e individual) y los conocimientos de los estudios y su uso efectivo, no mecánico ni conductista: es decir, no solo hacer (mediar) en el aula, sino, sobre todo, *saber hacer*. Porque para que el/la docente llegue a cumplir adecuadamente su papel de mediador no basta con su intuición, su pericia o sus recursos intelectuales o emocionales en un momento dado: cabe planificar, secuenciar y contextualizar su intervención en el aula (capítulo 4) para que la metodología se convierta, entonces, en didáctica y, por extensión, pueda mostrar algunos parámetros generales, sistemáticos y regulares, que lo confirmen como pedagógico.

Desde luego, qué difícil resulta encontrar una perfecta planificación en muchos de los métodos que se aplican en la enseñanza-aprendizaje del español como 2/L: todo parece depender de lo inmediato, de la dinámica del *cortoplacismo*, de la efectividad de la inmediatez para que así el alumnado tenga la sensación de adquirir una destreza comunicativa que no responda a un plan formativo, coherente, consecuente, adecuado y ajustado a un diseño bien desarrollado con respecto a la evolución del hablante oyente de otra lengua. Por este motivo, es este uno de los capítulos más determinantes dentro de un libro plagado de logros: y lo es porque uno de los

---

errores más habituales entre los/las docentes de otras lenguas estriba en no saber, con claridad, cómo afrontar (y enfocar) su tarea, basándose (o resguardándose), sobre todo, en sus conocimientos como hablantes nativos potenciales, preparados para la comunicación, pero no tanto para saber diseñar modelos educativos que faciliten dicha comunicación en un aula y también fuera de ella. Desde la señalización de los contenidos, objetivos y competencias que marca la legislación, a la secuencialización y la contextualización que se marca el docente para sí (y sus materiales y actividades) y su manera de organizar vías de contextualización comunicativa en un ámbito, el educativo, que necesariamente es descontextualizado: elegir certeramente los tiempos, las herramientas para hacerlo casi efectivo (formativo, educativo) y cómo calibrar y equilibrar esa intermediación entre sociedad-aula-reflexión personal. He aquí, pues, un buen ejemplo de *aplicación apropiada* propuesta en las páginas de este libro.

Por otro lado, están los *conocimientos*, que tienen que ir en una triple dirección: en un primer caso, la enseñanza y aprendizaje de la gramática y el vocabulario, por ser indispensables (capítulo 9) para poder comunicarse en un idioma. En un segundo caso, la identificación de las destrezas comunicativas que deben combinar lo lingüístico (esa gramática y el vocabulario) y lo pragmático-cultural (aquellos textos, orales y escritos, que propician un conocimiento cultural del modo de comunicarse en esa lengua): lengua y uso, en su base, pero llevado a un debate algo más profundo que ese foro filológico de normativismo y desviación, de teoría y práctica, conocimiento y aplicación (capítulos 7 y 8). Y, en tercer lugar, la presencia —y esto sí es gran novedad al respecto— de la lectura literaria (o mejor, los mecanismos didácticos que nos *enseñan a enseñar* cómo apreciar una lengua y una cultura a través de su literatura, por tanto, a *aprender a aprender*) como depositario de una cultura de fondo, indispensable para la formación global en la adquisición de una segunda lengua (capítulo 10). Todo ello, aportando una clarificadora identificación de conocimientos necesarios

para el docente y su intención de planificar, de manera adecuada, un plan formativo y de intervención en el aula.

También resulta difícil encontrar —por seguir remarcando el hallazgo de este volumen— estudios tan efectivos en su intención y en su resultado en este sentido, ya que hacen de la bibliografía reseñada un instrumento útil de verdad y no un laberinto de citas, de teorías y contrateorías simplemente parafraseadas: se demuestra, precisamente, en este encadenado de capítulos el perfecto conocimiento de la materia de sus dos autores, más allá de su contrastada experiencia como docentes del español como 2/L.

Pero, por si acaso el lector todavía sigue sin ver, de manera clara, la utilidad de este volumen, nos salen al paso unos capítulos fundamentales, dedicados a la pedagogía de las multiliteracias varias que se nos abren en el actual panorama educativo (capítulo 5), y que resultan indispensables tenerlas muy en cuenta en cómo se articulan los textos hoy en día y cómo se leen, poniendo la base de nuevos dispositivos y/o canales de comunicación. De igual modo, se atiende al análisis del diseño e implementación de recursos didácticos, más o menos recurrentes (capítulo 6) y una valoración de la clase de 2/L como espacio social y de desarrollo personal (capítulo 12). Es decir, toda una guía bien trenzada de cómo hacer efectivos los *recursos* didácticos que tenemos a nuestro alcance o, por lo menos, deberíamos tener, sin perder de vista la necesaria creatividad indispensable del docente.

Así, aquel eje que se marcaba en la introducción se cumple a la perfección, respondiendo a las expectativas del lector: pero ni su lector eventual ni este libro propiamente buscan (o deben buscar) solo soluciones metodológicas, sino también aspiran a encontrar caminos de comprensión de por qué lo son y en base a qué responden a ello. No extraña, pues, que en esa misma introducción se nos vuelva a advertir de que “este manual pone especial énfasis en la mediación entre, por un lado, la experiencia y el conocimiento que el instructor pone a nivel personal sobre el aprendizaje y la enseñanza de 2/L y, por el otro, aspectos teóricos y prácticos

---

más generales planteados por expertos e investigadores en la didáctica, la metodología y la pedagogía de 2/L” (p. 26), de tal modo que los y las docentes actuales y futuros puedan “crear su propia visión crítica sobre los complejos [...] contextos educativos e institucionales en los que trabajan o trabajarán, y sobre las necesidades y perfiles de los agentes implicados— alumnos, docentes, administrativos, etc.—” (p. 26). Para conseguir esto, más allá del desarrollo del propio libro, analizado en estas breves líneas, Lacorte y Reyes-Torres, aportan, de todos los capítulos, un primer apartado de preguntas y reflexiones esenciales, que nos sitúan en las ideas básicas y fundamentales a tratar, más un apartado muy mesurado y equilibrado de lecturas recomendables y actividades de reflexión, que le dan una dimensión práctica (¿y qué reflexión sería de cómo se procede no lo es?) a un estudio que trata, de manera perfecta, un tema complejo y amplio al mismo tiempo.

Sin lugar a dudas, hay muchos estudios publicados sobre esta materia y algunos de ellos son —y serán— los auténticos referentes, incluso de manera atemporal: este libro lo es y lo seguirá siendo, pues constituye uno de los mejores estudios publicados en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, con todo merecimiento, en muchos años ya. Estamos, por tanto, de enhorabuena en el área, ya no solo porque este libro asiente unas bases que no siempre fueron sólidas, sino porque el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura ya va confirmando su total consagración como área de conocimiento, su necesidad social, su respuesta a las necesidades reales de la sociedad actual y, lo que es más importante: de manera efectiva y sin flaqueos. Otro acierto, pues, de la editorial ArcoLibros y de sus dos excelentes autores, Manel Lacorte y Agustín Reyes-Torres que, una vez más, suman trabajos de calidad real, de esos que siempre merece la pena tener, leer, usar y recomendar.

SERGIO ARLANDIS  
Universitat de València  
[sergio.arlandis@uv.es](mailto:sergio.arlandis@uv.es)

---

ALONSO, ENCINA Y RODRIGO,  
VICTORIA (2021)  
**ESTRATEGIAS DE LECTURA: LEER  
PARA COMPRENDER (COLECCIÓN  
INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA  
EN ELE)**

---

Madrid: Grupo Anaya  
ISBN 978-84-698-8725-7;  
ISBN digital 978-84-698-8896-4

*Estrategias de lectura: leer para comprender* (Alonso y Rodrigo, 2021) inaugura —junto con *Estrategias de escritura: escribir para comunicar* (Alonso, 2021) y *Pragmática: estrategias para comunicar* (Robles, 2021)— la colección *Investigación y transferencia en ELE*. Con estos tres volúmenes, Edelsa y AnayaELE inician una serie de títulos destinados a transferir el conocimiento resultado de la investigación a la práctica en el aula de ELE. Con esta colección no se pretende tan solo ofrecer una exposición teórica, sino que tiene también una orientación eminentemente práctica, analítica y reflexiva. En otras palabras, trata de rentabilizar en términos de formación docente la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua.

Esta obra se estructura en una introducción —en la que se presenta la historia de la lectura—; tres secciones (llamadas *La actividad de leer*, *El lector y el texto* y *La lectura en la clase*); once capítulos; un anexo de textos; las soluciones a las tareas propuestas, y una serie de recursos digitales.

La primera sección comienza con el primer capítulo, *Leer con los ojos*, en el que se describe lo que hacen nuestros ojos al leer; la relación existente entre el movimiento de nuestros ojos y el tipo de lectores que somos; lo que se entiende por velocidad lectora y comprensión, y los factores que intervienen en estas. El segundo capítulo, *Leer con la mente*, se centra en el proceso cognitivo de la lectura. Es decir, en qué hace el cerebro mientras leemos; en el concepto de esquema cognitivo y en su clasificación; en el proceso de identificación y de interpretación que conforman el modelo interactivo de lectura; en

---

la atención; en la memoria, y en el proceso de comprensión lectora. El tercer capítulo, *Leer con la experiencia*, aborda el aspecto sociocultural, esto es, los factores que intervienen en la interpretación de un texto; la lectura de un texto en L1 o L2; las convenciones textuales, discursivas y lingüísticas; las inferencias culturales, y la importancia de la lectura colaborativa o compartida entre docente y aprendientes en cuanto práctica social. El cuarto capítulo, y último de esta sección, *Leer con el corazón*, disecciona tanto los factores afectivos positivos como los negativos, y ofrece toda una serie de consejos para potenciar los primeros y mitigar los segundos.

La segunda sección se inicia con el quinto capítulo, *Leer textos variados*, en el que se define lo que es un texto; se empieza a esbozar el concepto de comprensión lectora, y se clasifican los tipos de texto. Asimismo, hace reflexionar sobre una cuestión central como es la de los elementos que deben considerarse a la hora de elegir un texto y sobre el uso de elementos paralingüísticos. Por último, aborda otro de los debates más controvertidos como es el de si se puede manipular un texto y cuestiona si es legal o ético hacerlo. El sexto capítulo, *Leer con tácticas*, define qué hemos de entender por estrategia y por destreza o habilidad de la comprensión a pesar de las dificultades para distinguirlas; señala la razón de la importancia de desarrollar las estrategias de comprensión; ofrece una clasificación de estas, y presenta un conjunto de pautas para trabajarlas en clase. El séptimo capítulo, *Leer con palabras*, trata sobre un tema crucial como es el conocimiento del léxico para la comprensión lectora, así como sobre la relación circular léxico-lectura y la distinción entre léxico receptivo y léxico activo. Asimismo, destaca la relevancia de las palabras clave y de la inferencia que aborda desde el cotexto y el contexto. Finalmente, recomienda aplicar el criterio de frecuencia y ofrece consejos sobre el tratamiento del léxico en los textos y del diccionario. El octavo capítulo, *Leer de manera diferente*, finaliza esta sección con las modalidades de lectura y sus características, y describe los aspectos que hemos de tener en cuenta a la hora de diseñar las tareas. Especialmente

interesante es el apartado dedicado a la lectura extensiva tanto por la finalidad de este tipo de lectura, el placer de leer, como por las ventajas que supone para los que la practican. Así, expone los principios básicos, los fundamentos de un programa de lectura extensiva y la logística necesaria para ponerlo en marcha.

La tercera y última sección abre con el noveno capítulo, *Leer para preparar*, en el que se señalan las tres etapas de las actividades de comprensión lectora (de prelectura, de lectura y de poslectura) y se profundiza en la primera de ellas, proponiendo diferentes tipos de tareas y ofreciendo ejemplos de actividades de prelectura. El décimo capítulo, *Leer para comprender*, nos acerca a la etapa de lectura empezando por la primera lectura individual y distingue entre las tareas de ayuda a la comprensión, que se clasifican y desarrollan en este capítulo, y las tareas evaluativas, que se encuentran en el siguiente. Tras recomendar el trabajo en parejas o en grupos, dedica los siguientes apartados a las instrucciones y los enunciados, la comprobación de lo aprendido y la retroalimentación, y la gestión del tiempo. El undécimo y último capítulo, *Leer para actuar*, destaca la importancia de las actividades de poslectura, clasifica las tareas de profundización y las actividades de evaluación, y recomienda la integración de destrezas.

Como broche final, se encuentran el anexo de textos y las soluciones a las tareas, en la versión papel, y los recursos, en la versión digital, a los que se pueden acceder también con el código impreso al principio del libro. El anexo recoge diez textos que cubre todos los niveles (A1-C2) y permite concretar la teoría en ejemplos prácticos; las soluciones a las tareas ayudan a la reflexión con posibles respuestas o respuestas libres, y los recursos digitales proporcionan otros materiales y enlaces a proyectos y artículos sobre evaluación, lectura extensiva o el componente léxico, entre otros temas, además de los textos del anexo listos para imprimir.

Encina Alonso y Victoria Rodrigo –reconocidas autoridades en el campo de la enseñanza de ELE en general y de la investigación lectora en particular por su extensa experiencia y bi-

---

bliografía con trabajos de referencia, entre otros muchos, como *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* (Alonso, 1994) o *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica* (Rodrigo, 2019) de la que parte la presente— nos presentan una propuesta muy pertinente, por un lado, a raíz de la incorporación de la escala de descriptores ilustrativos *leer por placer* operada por el *Volumen complementario al MCER* (Consejo de Europa, 2001, 2020). Por otro, muy necesaria dada la gran complejidad de la lectura al conectar todas las áreas del cerebro— como afirman las autoras— y que sorprende desde la primera página en como van, de una forma sencilla y práctica, descubriendo— mediante tareas que invitan a la reflexión— los aspectos que implican las actividades y estrategias de comprensión de lectura.

Esta obra da fe no solo de la buena salud que goza la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua en la actualidad, sino también de la apuesta decidida de esta una nueva colección por la transferencia y difusión de resultados de investigación y su aplicación práctica. Así, a lo largo de este año verán la luz otros dos nuevos títulos de esta colección que, a buen seguro, seguirá creciendo: *Mediación en el aprendizaje de lenguas* (Sánchez, 2022), coordinado por Adolfo Sánchez Cuadrado, y *Estrategias para la adquisición de léxico* (Santana y Ainciburu, 2022).

En conclusión, y a pesar de que dicen que “los once capítulos no tienen que ser leídos por orden, sino según las necesidades de cada profesional”, lo cierto es que se convierte en una lectura de “placer obligatoria” —como diría el gran Borges— tanto para profesores de ELE en formación como para todos aquellos docentes con experiencia que deseen reflexionar, profundizar y poner en práctica estrategias de comprensión lectora que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

JORGE M. GONZÁLEZ MARTÍNEZ  
Universidad Nebrija  
[jgonzalezm11@alumnos.nebrija.es](mailto:jgonzalezm11@alumnos.nebrija.es)

---

## Referencias bibliográficas

---

- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evolución. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- ENCINA, A. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa.
- ENCINA, A. (2021). *Estrategias de escritura: escribir para comunicar*. Grupo Anaya.
- ENCINA, A., Y RODRIGO, V. (2021). *Estrategias de lectura: leer para comprender*. Grupo Anaya.
- ROBLES, S. (Coord.). (2021). *Pragmática: estrategias para comunicar*. Grupo Anaya.
- RODRIGO, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Routledge.
- SÁNCHEZ, A. (Coord.) (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*. Grupo Anaya.
- SANTANA, M. E. Y AINCIBURU, C. (2022). *Estrategias para la adquisición de léxico*. Grupo Anaya.



Foto: Ciudadela de Amán (Jordania) Fuente: María Méndez Santos

---

## Novedades bibliográficas

---



---

### DALE AL DELE! C2

---

EnClave-ELE

#### ¿A QUIÉN SE DIRIGE?

A estudiantes jóvenes y adultos que vayan a examinarse del DELE C2.

#### CARACTERÍSTICAS

¡*Dale al DELE! C2* prepara para la obtención del nivel C2 y puede ser **utilizado tanto en clase como de forma autónoma**.

En el libro hay **5 modelos de examen e instrucciones y estrategias** para realizar las diferentes pruebas del examen. Además, incluye **las transcripciones de los audios**.

El **audio es descargable** en MP3 y contiene los audios de las pruebas de Comprensión auditiva; Comprensión auditiva y Expresión e interacción escritas; Expresión e interacción orales (posibles preguntas del entrevistador).

El libro se complementa con una extensión digital [www.enclave-ele.net/dele](http://www.enclave-ele.net/dele) que incluye material extra (**hojas de respuestas y soluciones**) y donde se alojan los audios.

#### COMPONENTES

ISBN: 978-84-18731-09-9

¡Dale al DELE! C2 + audio descargable

#### AUTORES

Julia Herraiz Ballesteros  
Raquel Horche Lahera  
Raquel Rodríguez Rubio

#### PUNTOS FUERTES

Es el **material más completo** y similar a los exámenes oficiales para la preparación del DELE.

Se puede trabajar en **grupos o individualmente**.

Incluye **Instrucciones y estrategias** para realizar las diferentes pruebas y tareas. 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 de Escuelas Oficiales de Idiomas.



## **PROCESO DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Colección **ÁMBITO ELE**

**A QUIÉN VA DIRIGIDO**

A profesionales del mundo educativo, a estudiantes que se forman para ser profesores de lenguas extranjeras y a formadores de profesores.

**CARACTERÍSTICAS**

Tiene como objetivo principal proporcionar los fundamentos básicos para el desarrollo de la labor docente a través de los últimos aportes teóricos sobre la enseñanza de idiomas, así como ejemplos prácticos.

Recoge los principios y características de los distintos métodos y enfoques, de manera que el conocimiento de dichos principios sirva para justificar de manera eficaz y adecuada la enseñanza de una segunda lengua.

**Capítulos:**

Recorrido por los fundamentos metodológicos en el aula de Español como Lengua Extranjera (Aránzazu Bernardo Jiménez).

Métodos y enfoques (Mercedes Álvarez Piñero).

Monográfico de metodologías didácticas sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Sergio D. Francisco Déniz).

La enseñanza/aprendizaje de Español como Lengua extranjera en el siglo XXI (Plácido Bazo Martínez/Sergio D. Francisco Déniz).

El desarrollo de la competencia docente a través del análisis de materiales didácticos (María del Carmen Fernández López).

Diseño y desarrollo curricular a partir del Marco Común Europeo de Referencia y del *Companion Volume with New Descriptors* (Susana Llorián González).

**DIRECTORA DE LA COLECCIÓN**

Aurora Centellas Rodrigo

**EDICIÓN ACADÉMICA DEL VOLUMEN**

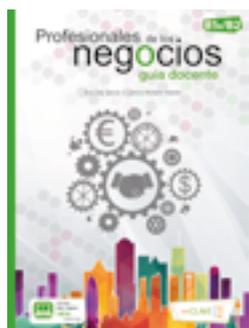
Aurora Centellas Rodrigo

**DATOS**

**ISBN:** 9788418731297

**Páginas:** 237

**Tamaño:** 170 x 240



---

## PROFESIONALES DE LOS NEGOCIOS (GUÍA DOCENTE)

---

EnClave-ELE

### A QUIÉN SE DIRIGE

Dirigida a profesores que trabajen con **Profesionales de los negocios**, libro de español para niveles intermedios en el **contexto profesional del mundo empresarial y los negocios**, enfocado a la adquisición de la lengua y la mejora de las competencias de comunicación en entornos reales.

### CARACTERÍSTICAS

Partiendo de los objetivos de cada unidad y siguiendo el enfoque comunicativo, se desarrollan las distintas actividades complementándolas con **diversos recursos** entre los que destacan una gran cantidad de propuestas digitales. Además, se identifica cuándo se pueden explotar las actividades del cuaderno de actividades y de **BlinkLearning**.

Las **unidades de la guía** se dividen en las mismas secciones que en el libro: iniciando, actividades, a debate, borrador, chequeando y manos a la obra.

Para facilitar la **labor del profesor**, se utilizan varios **iconos** que aportan información sobre la naturaleza de las actividades.

Cada una de las **secciones** se distribuye en: **objetivo, arranque, procedimiento, para profundizar, cuaderno de actividades,**

**blinkLearning** y un apartado de **mapa mental**.

A través de él se desarrolla la competencia léxica mediante la creación de mapas de vocabulario donde los estudiantes podrán recuperar, organizar y fijar las unidades léxicas clave de la unidad.

Después, se incluye un **test de la unidad** consistente en un cuestionario de elección múltiple que servirá para evaluar el aprendizaje.

### AUTORAS

Eva Díaz García  
Lorena Romero Alarcón

### DATOS

ISBN: 9788418731037

Páginas: 165

Tamaño: 21x29 cm



---

**EQUIPO FRECUENCIAS NIVELES A1, A2 Y B1  
FRECUENCIAS DIRECTO A1-B1  
NIVELES A1-A2-B1**

---

Edinumen, 2022.

Más información:

[www.edinumen.es/materiales/frecuencias](http://www.edinumen.es/materiales/frecuencias)

**Manual dirigido a estudiantes que requieran un curso más intensivo y dinámico que les ayude a alcanzar antes el nivel B1.**

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

- El Libro del estudiante consta de 22 unidades didácticas en las que se combina el aprendizaje por contenidos con la resolución de tareas.
- Se trabajan contenidos culturales e interculturales relacionados que ofrecen una visión global del mundo hispánico.
- El manual se acompaña de *Hostal Babel*, una comedia de situación en la que se repasan los contenidos de cada unidad.
- El Libro de ejercicios incluye un apéndice de gramática y comunicación para el trabajo autónomo.
- La extensión digital presenta una gran cantidad de materiales digitales integrados en la secuencia didáctica.

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



---

**MIGUEL CAMPIÓN Y ANDRÉ CALIMAN  
UNA DESAPARICIÓN MISTERIOSA  
COLECCIÓN: CÓMICS PARA LA CLASE DE  
ESPAÑOL NIVEL: A1.**

---

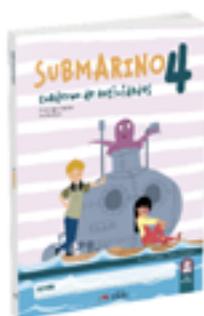
Edinumen, 2022.

*Una desaparición misteriosa* es una lectura en formato cómic recomendada a estudiantes a partir de 14 años. Un material visualmente muy atractivo y motivador que sumerge a los estudiantes en una historia policiaca.

Incorpora actividades de comprensión e incluye un glosario español/inglés/francés con las palabras y expresiones más difíciles para los estudiantes.

**Sinopsis:**

Isabel Muñoz y Carlos Morales son dos detectives de Ciudad Capital. No se conocen, pero tienen la misión de resolver su primer caso juntos: la misteriosa desaparición de un joven dentro de su apartamento. No es un trabajo fácil y los dos detectives tienen formas de trabajar diferentes y personalidades incompatibles. ¿Podrán resolver con éxito su primer caso?



## SUBMARINO 4

### EDELSA

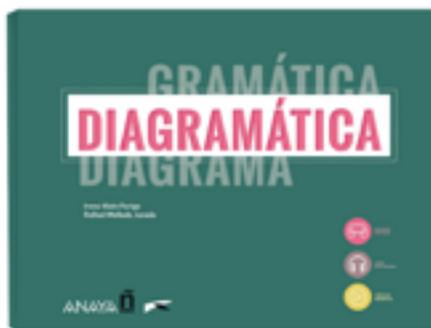
Con **Submarino** los más pequeños se sumergirán en el mundo del español de la mano de Tinta, un pulpo travieso, y de un grupo de amigos que va creciendo mientras cantan, juegan, hacen manualidades, dramatizan, colaboran e investigan.

El nivel 4 incluye actividades tanto de lectura como de escritura y continúa trabajando estructuras gramaticales básicas en presente y conjugaciones completas. Además, proporciona un trabajo transversal con otras asignaturas, acercamiento a diferentes realidades culturales e incide en la educación en valores. Todo ello, basado en una metodología lúdica, creativa y colaborativa. Asimismo, la plataforma ELE digital incluye variados recursos digitales para hacer del aprendizaje del español una experiencia única.

Objetivos didácticos básicos de cada nivel:

- **Submarino 0:** primer contacto con el español, para alumnos prelectores, con juegos de desarrollo de la psicomotricidad fina
- **Submarino 1:** nivel inicial centrado en la oralidad y con unas primeras actividades de lectoescritura.
- **Submarino 2:** acercamiento a las estructuras de la lengua y mayor presencia de actividades de lectura y de escritura.
- **Submarino 3:** primer contacto con las estructuras básicas del español a través de cuadros de gramática sencillos.
- **Submarino 4:** continuación del estudio de estructuras básicas del español, con diálogos más largos para fomentar la expresión oral.

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



## DIAGRAMÁTICA

### EDELSA

Una herramienta moderna, original, divertida y eficaz para aprender la gramática del español y para que el alumnado comprenda aquellos puntos gramaticales donde tiende a dudar y a cometer más errores. En un solo volumen que abarca desde el nivel A1 hasta el B2, se explica la gramática de forma visual y amena a través de 75 fichas con diagramas de flujo. Además, cada unidad incluye códigos QR con enlaces a vídeo-explicaciones de los diagramas.

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



---

## COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA ESTRATEGIAS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

---

Anaya ELE

Una guía que examina cómo se aprenden las palabras y que detalla las dificultades que se pueden encontrar en este proceso.

Presenta una serie de recursos tales como:

- Propuestas de actividades para profundizar y automatizar el vocabulario.
- Recomendaciones sobre qué y cuánto léxico enseñar.
- Posibilidades para presentar el vocabulario.
- Ideas sobre cómo activar el conocimiento previo.
- Actividades para la memorización: estrategias memorísticas.
- Indicaciones sobre cómo los juegos fomentan el aprendizaje.

Asimismo, incluye un acceso a recursos digitales, donde encontrar: soluciones a las tareas, bibliografía de cada capítulo, artículos de interés y actividades lúdicas de diversa tipología. Todo disponible en [ELE Digital](#).

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



---

## COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA MEDIACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

---

Anaya ELE

Esta obra se constituye en un pilar fundamental para comprender y transferir al aula el potencial pedagógico de la mediación, llamada a convertirse en uno de los elementos nucleares en la enseñanza de lenguas. En ella, se trata con rigor la mediación en distintos ámbitos de aplicación, como son:

- La audiodescripción como actividad mediadora en el aula de lenguas.
- La literatura y la competencia pluricultural: análisis de las diferentes actividades y estrategias de mediación de textos creativos.
- La mediación en la enseñanza con proyectos didácticos.
- La mediación, el plurilingüismo y sus competencias.
- El desarrollo de la competencia gramatical mediante actividades de gramática cognitiva y mediación.
- Los procesos de evaluación de la mediación en lenguas extranjeras/segundas lenguas.

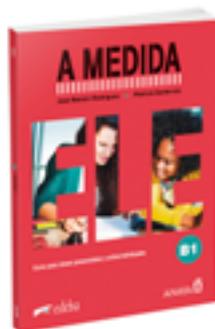
Además, proporciona las claves para conceptualizar la mediación y analiza los descriptores de actividades y estrategias de mediación incluidas en el *Volumen complementario* del MCER

---

(2020, traducción oficial al español de 2021).

Incluye un acceso a recursos digitales (actividades y proyectos para el aula, artículos de interés, bibliografía y las soluciones a las tareas) en [ELE Digital](#).

Información detallada y unidad de muestra en: <https://edelsa.es/coleccioninvestigaciony-transferencia/>



---

## A MEDIDA

### Anaya ELE

Primer volumen de un material destinado a clases individuales, tanto de forma presencial como en línea, que sitúa al alumnado como único protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta, que plantea un descubrimiento participativo y guiado de la lengua, ofrece modelos de clase invertida mediante los que se abre la posibilidad de entrar en contacto con los contenidos antes de la clase y hacer actividades de autoevaluación después.

Además, se incluyen códigos QR para todas las actividades previas y posteriores a la clase y en la plataforma [ELE Digital](#) se da acceso a diversos materiales complementarios.

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



## NOS VEMOS HOY 2

### Difusión

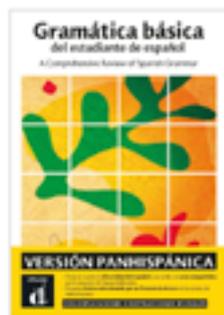
¿Te interesan las clases ágiles y sencillas? ¿Buscas una herramienta moderna, digital y actualizada?

Te presentamos el segundo nivel (A2) de NOS VEMOS HOY, la nueva edición de ¡Nos vemos! en 4 volúmenes, que te ofrece un diseño moderno y renovado, con una estructura muy clara para una fácil aplicación en el aula.

Para vivir una experiencia aún más interactiva y adaptada a tus clases híbridas o a distancia, el propio manual integra itinerarios digitales para completar las unidades. Estos itinerarios ofrecen en Campus Difusión contenido extra de NOS VEMOS HOY (textos mapeados y textos locutados) y vídeos que apoyan y complementan las explicaciones gramaticales y léxicas (gramaclips, cortos, micropelis, clases de gramática...).

Además, las ayudas laterales de gramática y las de léxico y comunicación ofrecen a los / las estudiantes, a lo largo de toda la unidad, un cómodo apoyo lingüístico para desarrollar las actividades y las propuestas prácticas de manera eficaz. Igualmente, las remisiones al Cuaderno de ejercicios informan a los / las estudiantes de qué actividades están asociadas a las propuestas didácticas de las unidades.

El manual más fácil de usar para descubrir el mundo de habla hispana y aprender a comunicarse en situaciones de la vida cotidiana.



## GRAMÁTICA BÁSICA DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL. VERSIÓN PANHISPÁNICA.

### Difusión

¿Te gustaría ofrecer a tus estudiantes una gramática básica con una visión panhispánica basada en el español que comparten la mayoría de los hablantes?

Te presentamos la nueva GBE, bilingüe y panhispánica y algunas de sus características más destacadas:

Explicaciones e instrucciones en inglés.

Primera gramática didáctica panhispánica basada en la perspectiva cognitiva, la preferida de los/as docentes de español.

Cuidadosa selección del léxico que facilita la comprensión de los ejemplos y la realización de las actividades.

Cubre los contenidos gramaticales esenciales de los niveles A1-B2.

Las explicaciones y las más de 400 actividades se basan en un español panhispánico compartido por la mayor parte de los hablantes.

Además, encontrarás ilustraciones nuevas e inclusivas, con un atractivo diseño y temáticas renovadas y acordes con una sociedad igualitaria.



SARRALDE, BERTA; CASAREJOS, EVA;  
LÓPEZ, MÓNICA  
**MANUAL: VITAMINA B2 Y  
VITAMINA BÁSICO**

---

**SGEL**

Vitamina es una colección dirigida a jóvenes y adultos de nivel A1, A2, B1, B2 y C1 según el MCER. Cuenta con un volumen por nivel, además de un Básico que agrupa A1 y A2.

Es un manual motivador basado en un enfoque orientado a la acción donde el estudiante es el protagonista. Es atractivo, interesante y fácil de usar, sus contenidos lingüísticos son fácilmente asimilables. Sus tareas y actividades son significativas y animan al trabajo cooperativo.

Los textos escritos y auditivos en Vitamina son reales y autentificables, contemplando gran variedad de temas e integrando los acentos y la cultura hispanoamericana. Además, introduce una extensa tipología con temas universales, actuales y relevantes.

En este manual la gramática se integra en el uso, con cuadros sencillos, inducción, dibujos y símbolos de gramática cognitiva, al igual que se aborda un trabajo especial con la pronunciación y la ortografía. Asimismo, se trabaja el léxico con especial atención a las combinaciones de palabras.

Con licencia digital incluida en la versión en papel tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios, con resolución interactiva de actividades.



CASTRO VIÚDEZ, FRANCISCA // DÍAZ  
BALLESTEROS, PILAR // RODERO  
DÍEZ, IGNACIO // SARDINERO  
FRANCOS, CARMEN

**MANUAL: ESPAÑOL EN MARCHA  
3 NUEVA EDICIÓN Y ESPAÑOL EN  
MARCHA 4 NUEVA EDICIÓN**

---

**SGEL**

Español en marcha es un manual flexible que se adapta a todas las situaciones de aprendizaje, cubriendo desde el nivel A1 hasta el B2 del MCER en cuatro volúmenes. Además, se dispone de un nivel Básico que agrupa el A1 y A2.

Organiza las unidades con secuencias a doble página que agilizan el aprendizaje, con un equilibrio entre actividades que desarrollan la comprensión, la producción y la interacción. A través de actividades variadas, atractivas y actuales se realiza un trabajo sistemático y riguroso de la pronunciación, la gramática y el léxico.

Cuenta con gran cantidad de recursos extra gratuitos que complementan el manual, como la guía didáctica con sugerencias de explotación, presentaciones en PowerPoint, actividades extra, evaluaciones... Además de nuevos vídeos con propuestas de explotación didáctica, disponibles en el canal de Youtube de SGEL ELE.

Con licencia digital incluida en la versión en papel tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios, con resolución interactiva de actividades.



CASTRO VIÚDEZ, FRANCISCA // DÍAZ  
BALLESTEROS, PILAR // RODERO  
DÍEZ, IGNACIO // SARDINERO FRAN-  
COS, CARMEN  
**MANUAL: NUEVO COMPAÑEROS 3 Y  
NUEVO COMPAÑEROS 4**

---

## SGEL

Compañeros es un manual comunicativo dirigido a jóvenes estudiantes que abarca los niveles A1, A2, B1.1 y B1.2. Centra la atención en las necesidades, los ámbitos de comunicación y los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendientes. Propone una organización de las unidades en apartados diferenciados para facilitar el progreso del aprendiz con gran variedad de actividades para aprender divirtiéndose en el aula.

Se incluye una gran cantidad de recursos gratuitos que complementan las unidades y facilitan la labor del docente, como la guía didáctica, actividades extra por unidad, presentaciones en PowerPoint, evaluaciones... Además, con vídeos que incluyen una propuesta de explotación didáctica.

Con licencia digital incluida en la versión en papel tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios, con resolución interactiva de actividades.

---

# Normas de publicación

---

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

---

### I. NORMAS GENERALES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

Ejemplos:

### Libro con uno o varios autores

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

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

### Libro editado

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

### Artículo de revista con uno o varios autores

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

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

### Capítulos de libro con uno o varios autores

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

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

---

### Documentos consultados en línea

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

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

### Tesis doctorales

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

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

## II. ALGUNAS CUESTIONES ORTOTIPOGRÁFICAS

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

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

---

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

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

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

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

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

ELISA GIRONZETTI  
MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS



Foto de María Méndez Santos



## PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 2021** Transformación de las conceptualizaciones de docentes. Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado  
Elena Verdía Lleó
- 2021** Repertorio, análisis y difusión de las publicaciones periódicas en línea especializadas en español como lengua extranjera (ELE)  
Joana Lloret Cantero
- 2020** La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva  
Clara Ureña Tormo
- 2020** La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE cognitiva  
María Sanz Ferrer
- 2019** La experiencia traductora de estudiantes de español como lengua de herencia: un estudio empírico a través de tres niveles de enseñanza superior  
Laura Gasca Jiménez
- 2019** Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas  
Cristian Valdez
- 2018** La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE  
Matías Hidalgo Gallardo
- 2017** De la formación inicial de profesores de ELE a la competencia profesional docente  
Iker Erdocia Iñiguez
- 2017** Language Teacher Cognition and Practice about a Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools  
Xavier Llovet Vilà
- 2016** Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma  
Adolfo Sánchez Cuadrado
- 2015** La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias  
Paula Reyes Álvarez Bernárdez
- 2014** Lecturas canónicas adaptadas y formación literaria en español (LE)  
Marta de Vega Díez
- 2013** El juego dramático en la práctica de las destrezas orales  
Gabino Boquete Martín
- 2012** Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE  
Isabel Sánchez López
- 2011** La lengua materna en el aula de ELE  
M.ª Mar Galindo Merino
- 2010** Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera  
Reyes Llopis García
- 2009** La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica  
Rocío Santamaría Martínez
- 2008** Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera  
Susana Martín Leralta
- 2007** La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares  
María Jesús Cabañas Martínez
- 2006** El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales  
Carmen Ramos Méndez
- 2005** Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos  
Marta Higuera
- 2004** La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera  
María del Carmen Izquierdo Gil
- 2004** Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español  
María Lourdes Otero Brabo Cruz

## PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

- 2021** El rol en vivo como herramienta educativa en la clase de ELE  
Daniel Quintanilla López
- 2020** El paisaje lingüístico como herramienta para fomentar la conexión con el español fuera del aula  
Raquel Navas
- 2019** The Acquisition of Spanish Dative Clitics Using Priming Methods  
Irati Hurtado Ruiz
- 2018** La enseñanza de una L2/LE a estudiantes con discapacidad visual. Estrategias, metodologías y nuevos horizontes en la enseñanza de español como lengua extranjera  
Diego Paniagua Martín
- 2017** El español es una suma. Una secuencia didáctica para estudiantes universitarios de español como lengua de herencia en EE.UU.  
Aida Velasco Gutiérrez
- 2016** Creación de materiales de ELE para niños de 3 a 5 años  
Cristina Carreras
- 2015** Aprendizaje de la competencia inferencial para la comprensión lectora en nivel superior  
Raquel Lozano Pleguezuelos
- 2014** El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático  
María Iglesias Pérez
- 2013** La aparente descortesía del lenguaje coloquial  
Luisa María Armenta Moreno
- 2012** La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula de ELE  
Sara Gómez Villa
- 2011** Situaciones e interacción oral en el español del turismo  
M.ª Ángeles Vergara Padilla
- 2010** El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE  
María Santaellas Esquinas

- 2003** La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas  
Marta Seseña Gómez
- 2002** Lecturas graduadas hipertextuales  
Bárbara Moreno Martínez
- 2001** Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera  
Marta Samper Hernández
- 2000** La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español  
Francisco Javier Domínguez Calvo
- 2000** La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical  
Elisa Rosado Villegas
- 1999** Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera  
María Begoña Arbulu Barturre
- 1998** Espan-I Un foro de debate en internet sobre lengua española.  
Mar Cruz Piñol
- 1997** La pronunciación del español por hablantes nativos del finés: particularidades de un acento extranjero  
Alberto Carcedo
- 1994** ELE: Aspectos morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos de los adverbios en -mente  
Marta Baralo



