CÓMO ENFOCO LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN UN ENTORNO MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL CON DISCENTES NAMIBIOS

María Dolores Jalón

Walvis Bay Language Centre. University of Namibia

Resumen

El enfoque es el resultado de mi investigación en el aula y en un proceso de auto-evaluación basado en años de experiencia enseñando español a una clase heterogénea de alumnos namibios negros, mulatos y blancos, estos últimos principalmente de ascendencia alemana y sudafricana de habla inglesa y habla afrikáans, lengua derivada del holandés. Por lo tanto, una clase multicultural y multilingüe en un país no hispanohablante: Namibia. Aunque esta diversidad supone una gran riqueza lingüística y cultural en cuanto a interacción se refiere, propicia al mismo tiempo mayor dificultad en la adquisición y competencia de la lengua española debido a una gran diferencia en el nivel de educación de los alumnos.

1. LA SITUACIÓN DE E/LE EN NAMIBIA

1.1. Breve marco geográfico, histórico y sociolingüístico de Namibia

Namibia tiene más de una vez y media la extensión de España y una población que no llega a 2 millones de habitantes, o sea, 2,1 habitantes por km², uno de los índices más bajos del mundo.

A pesar de su escasa población el panorama etno-lingüístico de Namibia es de gran riqueza y diversidad. Consiste en 13 lenguas reconocidas como nacionales, siendo tres de origen indoeuropeo: inglés, alemán y afrikáans y las demás vernáculas: oshindonga, oshikwanyama, otjiherero, damara, etcétera.

Centro Virtual Cervantes

Desde 1990 el inglés es la lengua oficial[1], adalid de la liberación e independencia de Namibia. Es hablada solamente por un 0,8% de la población, en cambio, la lengua afrikáans es hablada por el 85%.

La idiosincrasia lingüística del país motiva en ocasiones una extrema dificultad para la adjudicación de un determinado número de hablantes a una lengua en concreto. Ello se debe a la frecuente diglosia o a un multilingüismo desequilibrado característico de un país donde la mayoría de los habitantes manejan de 3 a 5 lenguas (Lasso Rey y Jalón 2005: 219).

O sea, el inglés no es necesariamente la L2, puede ser la L3, L4, etcétera.

Namibia se enfrenta a un sistema educativo aún en transición[2].

1.2. La docencia de E/LE

La docencia del español en Namibia es extracurricular. En el Centro de Lenguas de Walvis Bay, el español supera ampliamente en número de ma-

---

[1] Considerada por los dirigentes namibios como neutral ideológicamente, fue investida con la función simbólica de lengua de la liberación e incluso con un signo de nueva identidad anticolonial. En cambio, el afrikáans, lengua materna de la inmensa mayoría de la población blanca, y de la de ascendente mixto, *coloured*, fue juzgada como la lengua de los opresores en los primeros años de la independencia de Namibia.

Durante el período pre-apartheid (1915-1948) el inglés se erigió en la principal lengua administrativa, posición de la que fue desplazada por el afrikáans a medida que esta última lengua fue asociándose con la política de discriminación racial. La lengua afrikáans es el resultado del neerlandés que hablaban los colonos holandeses y hugonotes franceses que se establecieron en Sudáfrica a partir de 1652. A partir de 1946, la población blanca del África del Sudoeste, la actual Namibia, mostró su adhesión al gobierno segregacionista de Sudáfrica y la sociedad Namibia se transformó en ejemplo del "desarrollo por separado", conocido como régimen de discriminación racial o "apartheid" (Lasso Rey y Jalón 2005: 219).

De ahí que la población no blanca no tuviera acceso a la misma calidad de educación que la población blanca. Este factor tan importante, de deficiente nivel de educación del estudiante namibio negro en relación con el blanco, es un obstáculo en la clase de español.

[2] El nuevo Currículo de Enseñanza Secundaria, implantado desde 1993, está basado en un modelo educativo de inspiración británica: IGCSE, Certificado General de Educación Secundaria, cursos VIII a XII y gestionado por la Asociación de Exámenes Locales de la Universidad de Cambridge: UCLES.

Durante los años 90 los exámenes finales IGCSE, corregidos y supervisados por Cambridge, arrojaron cifras cercanas al 80% de fracaso escolar en las escuelas públicas. Causas:

- Desconocimiento de la lengua inglesa.
- Carencia de profesorado, cualitativo y cuantitativo.
- El proceso de estigmatización que sufrieron las lenguas africanas vernáculas debido a la división educativa de la administración sudafricana (Lasso Rey y Jalón 2005: 230).

Centro Virtual Cervantes

tríc ulas al resto de lenguas extranjeras que se imparten, francés, portugués y alemán, debido a las perspectivas laborales que ofrece. Hablar español en Walvis Bay supone una llave de acceso a puestos de trabajo en la industria pesquera y turística.

En los últimos 5 años el número de estudiantes de español en el Centro de Lenguas de Walvis Bay, según el grupo lingüístico, ha sido el siguiente:

– Afrikáans: 60.
– Oshiwambo: 42.
– Alemán: 18.
– Otjiherero: 9.
– Inglés: 8.
– Damara: 7.
– Otras lenguas: 7.

O sea, unos 30 estudiantes por año. Teniendo en cuenta que Walvis Bay tiene sólo 50.000 habitantes, esta demanda de español es importante.

Las encuestas reflejan que de estos estudiantes:

– 80% (la mayoría estudiantes namibios negros) necesitan aprender español para comunicarse con el personal español de la empresa pesquera donde trabajan, así como también en agencias marítimas, oficinas de inmigración, aduanas y en el sector turístico.
– 20% (estudiantes namibios blancos) quieren aprender español porque les gusta y atrae la cultura hispana, para ampliar sus conocimientos de idiomas y viajar a países hispanohablantes.

Del total de estudiantes:

– 30% tienen solamente educación primaria.
– 55% educación secundaria.
– 15% han completado la educación universitaria.

De éstos, 70% son mujeres y la mayoría están comprendidos entre 20 y 50 años.

Mi clase es pues un crisol de lenguas y culturas en que el español es un punto de encuentro.

Centro Virtual Cervantes

2. ENFOQUE PERSONAL

¿Cómo enfocar la enseñanza de nuestra lengua en este entorno multilingüe y multicultural con alumnos de diferente nivel de educación?

Como sabemos, el nivel de adquisición de la LE está influenciado por el nivel cognoscitivo de la L1 y/o L2 como medio de instrucción del discente. Cuando los alumnos empiezan a aprender una segunda o tercera lengua se produce espontáneamente una transferencia lingüística de la L1 y/o L2 a la LE, que en el caso de los namibios puede ser L3 o L4. Esto sucede en el aprendizaje de lenguas indoeuropeas en las que coinciden la estructura gramatical y muchas palabras de origen común, sin embargo, las lenguas africanas tienen una estructura gramatical y un vocabulario totalmente distinto. En el caso del alumno namibio negro se parte de un nivel pobre de la L1, oshindonga, otjiherero, damara, etc. y de la L2, que puede ser inglés o afrikáans, que tampoco dominan. En el aprendizaje de nuestra lengua, esto se traduce en ciertas dificultades a la hora de deducir una regla gramatical o poder aplicar esa regla a partir de un ejemplo concreto a otros casos similares pues en su acervo lingüístico-cultural no existen referencias que le ayuden a comparar con el español.

2.1. Recogida de datos. Proceso de reflexión y autoevaluación. Investigación en el aula

Es evidente que la distancia lingüística y cultural entre las lenguas del aprendiz y la lengua meta supone una barrera añadida a la enseñanza. Soy consciente de que el profesor, como advierte Mosquera Conde (1999: 471) "debe romper esa barrera mediante un acercamiento cultural al modo de actuar y proceder del alumno". Por lo tanto, en base a la evaluación de los alumnos, a un proceso de reflexión y autoevaluación y a mi propia investigación en el aula he de plantearme una didáctica acorde con sus necesidades ya que mi *input* comunicativo va a ser esencial en la adquisición y aprendizaje de la LE, en este caso español. Al ser, la mayoría de ellos, alumnos plurilingües, suelen tener bastante facilidad para la comunicación, su actitud e interés están más orientados a lo práctico y solicitan menos gramática. Por este motivo tiendo a potenciar la capacidad comunicativa que, por cierto, es la finalidad del curso.

Me concentro más en que transmitan el mensaje que quieren comunicar, aún con errores, esto es, que puedan manejarse en el trabajo, y menos en que pronuncien bien y se frustren al querer y no poder hablar correctamente la lengua. Cito a Estévez y de la Peña (1999: 238): "Es mucho más importan-

Centro Virtual Cervantes

te que el alumno sea capaz de comunicarse de una manera efectiva a que esté siempre pensando en cuál es la correcta de todas las hipótesis que van pasando por su mente y finalmente, no usar ninguna de ellas por miedo a que no sea la acertada".

3. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

Las herramientas metodológicas adecuadas a este grupo de alumnos están orientadas al enfoque comunicativo-funcional.

Barrientos Clavero (2006: 324) considera la conversación como una actividad interactiva y aboga por el nuevo enfoque del MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*) para las lenguas que, "orientado a la acción, desvía el interés de las cuatro destrezas clásicas y propone otras cuatro actividades de la lengua: *comprensión, expresión, interacción y mediación"* puesto que "la interacción es una actividad con entidad propia que va más allá de la comprensión auditiva y la expresión oral".

Asimismo, el enfoque del MCER citado por Queraltó Hernández (2005: 799) nos dice que "la enseñanza debe estar centrada en la acción. Enseñanza y aprendizaje deben realizarse de forma activa ya que el alumno es agente social, una persona que actúa dentro de una sociedad".

Basados en esta investigación trabajamos en la clase con actividades atractivas de interacción profesor-alumno que les motive y ayude a mantener la atención y a memorizar expresiones, vocabulario, formas de conducta, etcétera.

4. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN VERBAL

4.1. Expresión oral

En la clase trato de hablar siempre en español, incluso al comienzo del curso de Nivel Inicial, excepto para explicar y aclarar conceptos en que usamos el inglés, lengua común de casi todos los alumnos, aunque como ya he dicho, la mayoría de los estudiantes namibios negros la hablan y entienden mal. A partir del segundo trimestre procuro usar más español que inglés en la clase. Desde el principio marcamos el ritmo de actividades que vamos a seguir.

Como actividad creativa y para aprender los registros formal e informal practicamos las presentaciones. En el manual de E/LE que seguimos (Borobio

Centro Virtual Cervantes

1996: 26), los personajes se presentan usando el verbo *mirar*. Les explico que, en este contexto el verbo *mirar* no significa que tengamos que mirar a la persona que nos presentan, aunque la miremos, es un registro coloquial usado en esta clase de relaciones sociales para acercar a los hablantes y llamar la atención del interlocutor. Cada alumno tiene que presentar a su compañero/a con una frase donde indica quién es, qué hace o lo que supone para él. Ejemplo: *Mira, te presento a…… la nueva secretaria, mi amigo del alma, el más simpático del barrio.*

Otra actividad como ejercicio de interculturalidad, es que cada alumno piense en un personaje famoso. El resto de la clase tiene que adivinar quién es haciendo preguntas al compañero de turno. De esta manera, al describir al personaje, practican los verbos *ser, estar y tener.* Los personajes más elegidos son Nelson Mandela, Will Smith, Denzel Washington, Madonna, Julia Roberts, Brangelina, algún deportista local y ahora, cómo no, Barack Obama.

4.2. Actividades lúdicas

Como ejemplos de actividades lúdicas para aprender los números, jugamos a la pelota. El que tira la pelota dice un número en inglés y el que la recoge tiene que decir el mismo número en español lo más rápidamente posible. O para aprender cómo ir a un sitio determinado salimos físicamente del aula y andamos por los pasillos del centro expresando en voz alta lo que estamos haciendo; les divierte mucho y a la vez practican en el presente los verbos *salir, girar, pasar, cruzar, llegar, volver,* etcétera.

Practicamos los mismos verbos trabajando con material local. Por ejemplo, cuando la lección de turno en el libro de E/LE, ilustra un plano de Madrid para que el alumno aprenda cómo ir de A a B, usamos un plano de la ciudad donde residimos, en este caso de Walvis Bay. Ellos viven aquí y tienen que desenvolverse en esta ciudad, donde, por cierto, no hay *metro* pero sí *puerto.* Al hablar del puerto nos concentramos en el vocabulario marítimo y de la pesca, ya que la mayoría trabajan en esta industria.

4.3. Comprensión lectora

Los alumnos de Nivel Intermedio/Avanzado suelen proponer actividades de comprensión lectora y expresión oral, por ejemplo conversar sobre un tema de actualidad que leemos en una revista o periódico, pues es muy cierto que: "Las noticias del día despiertan el interés en el estudiante" (Soler-

Centro Virtual Cervantes

Espiauba 2006: 138) y la misma autora cita a Sitman y Piñol: "Los textos periodísticos proporcionan un caudal de documentos reales que el profesor puede aprovechar para elaborar diversos materiales didácticos (…) como complementos a los manuales". Los estudiantes dialogan y opinan sobre el tópico en cuestión, prefieren un texto no descriptivo sino interactivo con significado cultural y, a ser posible, lenguaje simbólico. Una lectura atrayente que se convirtió en debate, fue la boda de los príncipes que relacionaron con el cuento de la cenicienta. Otro tema elegido por la mayoría es el deporte. Hubo mucha interacción sobre este tema el trimestre pasado puesto que este año, en deportes, España es noticia global. Hemos ganado la Eurocopa, Roland Garrós, Wimbledon, el Tour de Francia y medallas olímpicas. Buen ejercicio para practicar el verbo *ganar* y su antónimo *perder,* además de *jugar, ser famoso y otros.*

4.4. La canción

Nuestras clases son de hora y media. Para relajar el ambiente didáctico, cantamos en el último cuarto de hora. Es la actividad preferida de todos los estudiantes. Según ellos, les estimula a enriquecer su vocabulario, a desarrollar las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva, a mejorar la pronunciación y a aprender la cultura y civilización de España e Hispanoamérica. Todos concuerdan en que con el ritmo y la repetición del léxico se memoriza más fácilmente. Trabajamos con unas 25 canciones de todo tipo durante el curso, la mayor parte son sudamericanas. Algunas de ellas: *Gracias a la vida,* ideal para aprender vocabulario, *Cuando salí de Cuba, Guantanamera, La bomba, El arriero, Volver,* canción con mucho contenido verbal, *Aléjate,* para practicar el imperativo *Me gustas tú, Ojalá que llueva café,* para practicar el subjuntivo, etcétera.

5. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EXTRA-VERBAL

El profesor de español debe ser consciente del impacto que tiene la CNV en la clase. No sólo es importante lo que se *dice* sino también lo que se *observa*. Pues, a la hora de aprender una segunda lengua, como cita Lewis (2006: 737, 738, 743): "La fluidez cultural, que incluye el conocimiento de los gestos, es tan importante como la fluidez lingüística". En una clase como ésta, los *gestos* son herramientas necesarias para evitar la traducción. Por ejemplo, se puede describir a una persona haciendo gestos con las manos y la cara: es *alta, baja,* está *enfadada, contenta,* etcétera.

Centro Virtual Cervantes

Sí es verdad que la CNV funciona paralelamente a la expresión oral. Betti y Vera Costa (2006: 365) citan a Poyatos quién se refiere a "*la triple estructura básica de la comunicación* como esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos, silencios y movimientos (…) conscientes e inconscientes".

El lenguaje no verbal varía de una cultura a otra. Debido a la diversidad de lenguas en la clase, para agilizar la interacción, hacemos un análisis contrastivo utilizando el "sistema de signos": conducta kinésica y códigos de cortesía gestuales en las diversas culturas de los alumnos y sus divergencias con la cultura del español. El lenguaje corporal es un medio de expresión muy usado en las lenguas africanas, es más espontáneo que el lenguaje oral y, por eso, motivador y estimulante[3]. En la clase intercambiamos información sobre estos códigos pues creo que estas normas sociales son válidas y emplean la función de vehículo de comunicación.

5.1. Conducta kinésica

Como actividad de competencia kinésica, practicamos de nuevo las presentaciones. Los estudiantes namibios negros se presentan unos a otros con tres apretones de manos que duran bastante tiempo como demostración de afecto.

En algunos grupos, al hablar no miran directamente a la cara para evitar la descortesía, lo que en el mundo hispano sería considerado furtivo. Los estudiantes namibios blancos gesticulan poco, saludándose sólo con un apretón de manos. Cito a Soler-Espiauba (2006: 326) quien sobre este tema,

[3] "Never in the history of humankind have men, women and children of different nationalities, culture and language interacted so extensively as they do now. This intercultural dialogue, whilst enriching to each group, creates a climate of insecurity and concern, as people are inclined to cling to old ways as they are confronted by change and the whole concept of diversity.

What therefore is crucial within this milieu is communication which becomes the key point of our everyday lives and a prerequisite as to how to manage the diversity which may present itself to each one of us.

Communication, however, is not simply a verbal process. Successful communication also comprises those non-verbal signals which we display, most often subconsciously, such as our body language, as well as the clothes we wear. The impact of such immediate messages, often perceived as superficial, could adversely affect the communication process.

Effective communication and the management of diversity are dependent upon how each of us understands and uses these processes" (Finlayson 2002: 279-296).

Centro Virtual Cervantes

señala: "Sabido es que los escandinavos y los anglosajones gesticulan poco y se tocan aún menos, mientras que en las culturas mediterráneas y latinas el gesto y el contacto son absolutamente necesarios para hacerse comprender". A continuación practican las *presentaciones* en español de forma gestual dándose la mano, un beso, más bien roce de mejillas, y, entre los hombres, una palmada en la espalda. Es otra actividad que les divierte y entretiene y ayuda a que se interesen y se concentren más.

5.2. Códigos de cortesía

La cortesía es una *norma social* y está en función de las fórmulas de tratamiento que elijamos, de jerarquía o familiaridad, que estarán, a su vez, en función de la circunstancia comunicativa en la que nos encontremos. Según Benhauer, citado por Edeso Natalías (2005: 349-350), "transmitimos cortesía cuando expresamos cierta deferencia hacia nuestro interlocutor". Y Grande Alija (2005: 334) observa: "La cortesía interviene en la interacción como medida correctora para mantener el equilibrio social y evitar el conflicto". En una clase tan heterogénea es importante tener en cuenta estos códigos. Yo me dirijo a los estudiantes en el registro informal: *tú,* tratamiento que encuentro más apropiado para lograr un acercamiento cultural. Curiosamente los alumnos namibios negros me tratan con este mismo registro y la mayoría de los alumnos namibios blancos me tratan de *usted*. Tal vez porque en alemán y afrikáans existen dos registros y los alumnos los transfieren al español o porque en sus culturas, la distancia social está más marcada, es más convencional que la nuestra. Concuerdo con Garrido Rodríguez (2005: 309-310) quien evidencia: "Es rasgo característico de la cultura española enfatizar la confianza y solidaridad entre los interlocutores".

Otra señal de cortesía es el *agradecimiento*:

> La frecuencia de uso del acto de agradecimiento en inglés puede resultar excesiva o exagerada para un español, mientras que, en el caso contrario, la ausencia de gratitud hacia un hablante de origen británico o estadounidense por parte de un español, puede provocar un malentendido cultural y como consecuencia una percepción negativa de la sociedad y la cultura españolas (De Pablos Ortega 2005: 515).

Este matiz de la cultura española lo explicamos en la clase. Para que el español exprese agradecimiento no tiene que usar el acto de habla de *dar las gracias*, puede hacerlo mediante el paralenguaje y la kinésica: gestos comunicativos emocionales: expresiones de alegría, de halago, con un

Centro Virtual Cervantes

abrazo, posturas, modales, etc. Los estudiantes namibios negros de mi clase están inmersos en la cultura de la sociedad en que viven y trabajan, una sociedad multilingüe y multicultural y han adquirido las normas de cortesía de esta sociedad, por lo tanto, al expresar agradecimiento a un interlocutor afrikáans o inglés, dan las gracias en estas lenguas, sin embargo, al hacerlo entre ellos, interlocutores del mismo grupo étnico, demuestran agradecimiento como en su cultura: usando lenguaje corporal con los brazos e inclinando la cabeza.

Otro gesto de cortesía y de interacción entre las lenguas en el aula es, por parte del profesor, tener alguna competencia comunicativa en la lengua de los estudiantes; por ejemplo, aprender el saludo en *oshindonga*. Ellos lo aprecian muchísimo y les estimula en el aprendizaje del español. Todos formamos parte de una cultura determinada y esperamos que los modelos de conducta de esa cultura sean respetados. Considero que este trabajo en el aula es importante para evitar malentendidos e intolerancias del contacto entre diversas culturas y favorecer la integración, tema tan delicado e importante en un país donde ha habido segregación racial hasta hace muy pocos años.

6. LA CULTURA

No se puede separar la lengua de la cultura. Arias García (2005: 155) propone enfocar las actividades de la clase a la identificación de la lengua con la cultura en la que se integra. El estudiante de español namibio negro, fuera de la clase o el trabajo tiene muy poco o ningún contacto con el idioma y la cultura española. A esto hay que añadir dificultades estructurales; muchos no tienen ordenador luego al no tener acceso a internet carecen de herramientas que faciliten el aprendizaje.

De todos modos, en la clase usamos pasquines y videos de ciudades y monumentos de España y de pintura española. Por parte de la comunidad española hay un *input* cultural en este puerto y los estudiantes de español asisten a todas las actividades. En abril celebramos la Feria de Sevilla, en junio, la Casa del Mar da una fiesta con motivo de la Virgen del Carmen, patrona de los marinos, la AECI patrocina dos conciertos al año y llevan algunas películas españolas.

Algunos alumnos se interesan por el arte y la literatura española, y a todos les fascina que nuestra lengua se hable en tantos países de América y que en Toledo, por algún tiempo, vivieran en paz en la Edad Media las tres culturas: cristiana, judía y musulmana, tan diferente a como viven hoy.

Centro Virtual Cervantes

7. CONCLUSIÓN

Para concluir, mi meta es fomentar la interacción mediante la *comunicación* en una clase multicultural de alumnos namibios negros, blancos y de ascendencia mixta quienes, fuera del aula, tienen muy poco o ningún contacto con el idioma o la cultura española y donde existen divergencias en el nivel académico de unos y otros. El objetivo es mantener un ritmo equilibrado para que los menos privilegiados puedan aprender sin que los más aventajados se aburran. Por eso, mi enfoque de la enseñanza es pragmático, espontáneo y artesanal, aprovechando los recursos que ofrece este multilingüismo para desarrollar mayor competencia en español.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS GARCÍA, B. (2006): "El español y sus distintas posibilidades comunicativas: La necesidad de un enfoque comunicativo-funcional en la enseñanza de ELE", en A. Álvarez y otros (eds.): *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, págs. 150-158.

BARRIENTOS CLAVERO, A. (2006): "De la expresión oral a la interacción. Integración y evolución de los contenidos del MCER", en E. Balmaseda Maestu (coord.): *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE*, t. I. Logroño: Universidad de la Rioja, págs. 323-336.

BETTI, S. y VERA COSTA, V. (2006): "Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual", en E. Balmaseda Maestu (coord): *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE*, t. I. Logroño: Universidad de la Rioja, págs. 365-378.

BOROBIO, V. (1996): *Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.

BOWERS, D. L. (2006): *Grammatical constraints and Motivations for English/Afrikáans Codeswitching: Evidence from a local radio talk show*. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in the Department of Linguistics. University of the Western Cape. South Africa.

DE PABLOS ORTEGA, C. (2005): "La enseñanza de aspectos socio-pragmáticos en el aula de ELE", en A. Álvarez y otros (eds.): *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, págs. 115-123.

EDESO NATALÍAS, V. (2005): "La distancia social y su importancia en la interacción: propuesta para su estudio en la clase de ELE", en A. Álvarez y otros (eds.): *Actas*

Centro Virtual Cervantes

del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, págs. 247-257.

ESTÉVEZ FUNES, M. y DE LA PEÑA PORTERO, A. (2000): "Arriba ese ánimo: Cómo fomentar la autoestima en alumnos de ELE", en M. Franco, C. Soler, J. De Cos, M. Rivas y F. Ruiz (eds.): *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, t. I. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, págs. 235-244.

FINLAYSON, R. (2002): "Building tolerance through effective communication. Intercultural understanding", en R. Mesthrie (ed.): *Language in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 279-296.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. del C. (2005): "Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE", en A. Álvarez y otros (eds.): *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, págs. 308-317.

GRANDE ALIJA, F. J. (2005): "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales", en A. Álvarez y otros (eds.): *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, págs. 322-342.

ILUKENA, A. (1999): *Teacher professionalism in Namibia: What went wrong?* A speech delivered at the Graduation Ceremony at Caprivi College of Education, 23rd April 1999.

LASSO REY, J. y JALÓN M.ª D. (2005): "El español en el panorama lingüístico de Namibia", en Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Plaza & Janés, págs. 207-254.

LEWIS, T. (2006): "El papel de los gestos en la enseñanza de una segunda lengua", en E. Balmaseda Maestu (coord.): *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE*, t. II. Logroño: Universidad de la Rioja, págs. 737-748.

MOSQUERA CONDE, I. (1999): "Una nueva perspectiva en la enseñanza: Adaptación del español a las diferentes lenguas y culturas de sus aprendices", en M. Franco, C. Soler, J. De Cos, M. Rivas y F. Ruiz (eds.) *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, t. I. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: págs. 465-472.

MEYERS-SCOTTON, C. (1995): *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.

POTTAS, M. (1999): "Official and social interaction", en *Namibian Guide to Modern living,* Windhoek (Namibia): Gamsberg MacMillan Publishers, págs. 33-38.

QUERALTÓ HERNÁNDEZ, P. (2005): "Materiales para fomentar la interacción en la clase de ELE", en A. Álvarez y otros (eds.): *Actas del XVI Congreso Internacional*

Centro Virtual Cervantes

de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, págs. 798-805.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

WOLFAARDT, D. (2001): *An investigation of the language policy of Namibian Schools*. A thesis submitted for Dr. of Education to Faculty of Education. Supervisor: Prof. A. J. Weideman/2 Desai.

Centro Virtual Cervantes