

REVISTA ANUAL DE LA FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ  
I COMUNICACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

ISSN: 1886-337X



# REVISTA FORO DE PROFESORES DE E/LE

2020

N.º 16



# FORO DE PROFESORES DE E/LE

VALÈNCIA. ESPAÑA

ISSN: 1886-337X

---

## EQUIPO EDITORIAL

### DIRECCIÓN

Virginia González García. *Universitat de València*

Jorge Martí Contreras. *Universitat Jaume I (Castelló)*

### EDICIÓN

Carles Navarro Carrascosa. *Universitat de València*

---



## ÍNDICE DE ARTÍCULOS

- 7 **Los pasatiempos como recurso didáctico en el aula de E/LE (1): herramientas en línea para la creación de crucigramas**  
*Manuel José Aguilar*
- 21 ***Si, profe, pero...* La enseñanza de la argumentación oral en el aula de ELE**  
*Amparo Alemany Martínez*
- 41 ***Nadie se queda atrás*: la integración del alumnado de E/LE en el aula de secundaria**  
*Sara Badia-Climent*
- 61 **La mediación intralingüística: propuestas didácticas**  
*Montserrat Cañada Pujols, Stefania Fantauzzi, Maria Trullàs Soler*
- 85 **La variación en la cortesía: estudio pragmalingüístico del fenómeno en el español castellano**  
*Alejandro Carmona Sandoval, Nuria Cabezas Gay y Zakia Ait Saadi*
- 103 ***¡Que nadie te quite la palabra!* Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE**  
*Dayane Monica Cordeiro*
- 117 ***¿Me dibujas un sentimiento?*: un acercamiento a la enseñanza de los verbos de afección a través de la imagen metalingüística**  
*María José Domínguez Hervás y Rita Rodríguez Varela*
- 133 **Qué decir cuando te preguntan *¿qué tal?* Saludos en clase de ELE para hablantes polacos**  
*Dorota Kotwica*
- 143 **El docente multitarea en L2. Enseñanza intergeneracional, intercultural y multimodal**  
*María Jesús Llorente Puerta*
- 155 **La inteligencia intrapersonal en el aula de E/LE: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes**  
*Marta Martínez Ruber*
- 161 **Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE)**  
*María C. Méndez Santos, Matías Hidalgo Gallardo y Ana Pano Alamán*
- 175 **Una propuesta didáctica para enseñar el ritmo del español a estudiantes de lengua inglesa**  
*María del Pilar Mínguez Calero y José Luis Simón Sarmiento*
- 209 **Fraseología con el color rojo en eslovaco y español en las clases de ELE**  
*Nina Mocková*

- 241 **Opinar sin herir los sentimientos: ¿Cómo enseñar a opinar o valorar de forma atenuada?**  
*Danny Fernando Murillo Lanza*
- 257 **Aspectos culturales en los manuales de E/LE destinados a alumnos de español fuera de sus fronteras lingüísticas: el caso de los manuales de español para argelinos**  
*Rachid Nadir*
- 275 **La polifuncionalidad de los marcadores discursivos en E/LE según unidad y posición**  
*Adrià Pardo Llibrer*
- 287 **La dualidad en el relato *La noche boca arriba* de Julio Cortázar desde la gramática pedagógica**  
*Isabel A. Paulo Selvi*
- 297 **Círculos literarios: el poder de la lectura en el desarrollo de competencias**  
*Carmen Pérez Martínez*
- 311 **El debate como herramienta de aprendizaje y consolidación de conocimientos: una propuesta didáctica para el estudio de comparación y las descripciones de lugar**  
*Elia Puertas Ribas*
- 321 **La variación dialectal con alumnos extranjeros en un entorno nativo. Estudio de caso con alumnos del Grado de Filología Hispánica**  
*Natalia Ruiz González*
- 343 **Los límites de la reformulación en la clase de E/LE**  
*Shima Salameh Jiménez*
- 353 **Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos**  
*Marcin Sosinski, Martha Young-Scholten y Rola Naeeb*
- 375 **Las perífrasis que teníamos olvidadas: revisión y actualización del tratamiento de «tener + participio» y «llevar + participio» en la enseñanza de ELE**  
*Julio Torres Soler y Marta Bastias Miralles*
- 393 **Atrévete a ironizar: propuesta para la enseñanza de la prosodia y la kinesia de la ironía**  
*Julio Torres Soler, Guadalupe Carbajo García y María del Pilar Aparicio del Olmo*
- 409 **Hablantes de herencia en un programa de inmersión: Diseño de herramientas de evaluación inicial**  
*Marta Vega-Díez y Asunción Martínez Arbelaiz*
- 423 **La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE: una propuesta a partir de *La casa* de Paco Roca**  
*Cristina Villalba Ibáñez*

## Los pasatiempos como recurso didáctico en el aula de E/LE (2): herramientas en línea para la creación de crucigramas

MANUEL JOSÉ AGUILAR RUIZ

Universitat de València

Manuel.J.Aguilar@uv.es

**Resumen:** El objetivo del presente artículo es ofrecer al docente de E/LE un análisis de tres herramientas (Crucigramas para imprimir, Educima y EclipseCrossword) para generar los pasatiempos que conocemos con el nombre de *crucigramas*. Nos centraremos en las variables básicas que este tipo de juego lingüístico ofrece para su configuración, como la elección del número de palabras, de las piezas léxicas en sí, de un campo léxico determinado, del nivel de dificultad o del tamaño de este. El artículo se integra en una serie de análisis y aprovechamiento de diversos pasatiempos en el aula de E/LE, iniciada en trabajos anteriores.

**Palabras clave:** Español, E/LE, pasatiempos, crucigramas.

### **Puzzles as a didactic resource in the class of Spanish language (2): Online tools for creating crosswords**

**Abstract:** The aim of this paper is to offer the teacher of Spanish as a foreign language an analysis of three tools to generate the linguistic puzzles we know with the name of crosswords –“Crucigramas para imprimir”, “Educima” and “EclipseCrossword”. We will focus on the basic variables that this kind of game offer for its configuration, such as the choice of the number of words, the words themselves, a specific lexical field, the level of difficulty or of the size of this puzzle. The paper joins a series of analysis and use of various puzzles in the classroom of Spanish as a foreign language initiated in previous papers.

**Keywords:** Spanish, Spanish as a Foreign Language, word puzzles, crosswords.

### **1. Introducción**

En el presente artículo pretendemos continuar las observaciones sobre las altas posibilidades didácticas del empleo de pasatiempos de naturaleza lingüística en el aula de E/LE, iniciadas ya en un trabajo anterior (focalizado en los mensajes cifrados o criptogramas, en Aguilar Ruiz, 2019) y reconocidas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2002: 59)*. Aquí nos centraremos en el juego lingüístico que conocemos como *crucigrama*, esto es, el pasatiempo consistente en una parrilla compuesta por series horizontales y verticales que han de rellenarse con letras, de forma que han de formar las palabras que corresponden a unas definiciones dadas. Con esta publicación pretendemos, más que dotar al docente de E/LE de una batería de crucigramas ya realizados y que se encuentran rápida y fácilmente en la web o como

material publicado<sup>1</sup>, ofrecer algunas herramientas útiles en línea para que este sea capaz de diseñar, personalizar y adecuar este tipo de juego a las necesidades del alumnado. Un resumen sobre los beneficios, capacidades didácticas y planteamientos metodológicos de los pasatiempos en general y de los crucigramas en particular puede encontrarse en Aguilar Ruiz (2019: 7-10).

## **2. Herramientas en línea para la creación de crucigramas**

De la amplia oferta de generadores de crucigramas en español que ofrece la web, para nuestro análisis hemos elegido los tres que hemos venido empleando con más frecuencia en nuestra práctica docente: Crucigramas para imprimir, Educima y EclipseCrossword. Las dos primeras herramientas, analizadas en los apartados 2.1. y 2.2., son páginas webs con las que podemos crear en línea nuestros juegos y personalizarlos, mientras que la tercera no es propiamente un generador en línea, sino un programa instalable, y se examinará en 2.3.

Nuestra selección se debe a que estos son, hasta donde tenemos noticia, los generadores que nos permiten mayor libertad a la hora de diseñar y personalizar este tipo de juego en concreto para adaptarlo a las necesidades específicas de los alumnos y poder trabajar, así, con ellos, un campo léxico determinado.

De esta manera, y frente a los pasatiempos que libros de texto o páginas web nos ofrecen ya creados, los generadores de crucigramas antes citados nos permiten controlar, en mayor o menor medida, variables básicas con las que podemos diseñar el juego, como son un campo semántico determinado, el nivel de dificultad, el número de unidades léxicas que se han de descubrir, la cantidad máxima de líneas horizontales y verticales, etc. Todos ofrecen la posibilidad de imprimir el resultado, con lo que podemos entregar el material impreso a los alumnos para que realicen las actividades propuestas de manera individual o en distintas agrupaciones o parejas, aunque, contando con un proyector en el aula, también podemos plantearnos la posibilidad de proyectarlo para su resolución en común. Dos de ellos, además, cuentan con la interesante característica de que son interactivos, de manera que el resultado puede resolverse en línea y desde el ordenador. Obviamente, la forma de resolución de la actividad será siempre de libre elección por parte del docente.

### **2.1. Creación de crucigramas mediante la web Crucigramas para imprimir**

La página web Crucigramas para imprimir<sup>2</sup> nos ofrece la posibilidad de crear crucigramas eligiendo variables importantes de las que hemos hecho mención en el apartado anterior: un campo semántico concreto, el nivel de dificultad, el número de

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, en Lefebvre (s. d.) en la web Todoele.net ([http://www.todoele.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?Actividad\\_id=368](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_id=368) (fecha de consulta: 10/03/2020), los Pasatiempos de Rayuela del Instituto Cervantes (<https://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos1/>) (fecha de consulta: 10/03/2020), ePasatiempos (en [www.epasatiempos.es](http://www.epasatiempos.es)) (fecha de consulta: 10/03/2020), Olenych (2001), Jacquet y Casulleras (2006), Cohen y Frates (2010); etc.

<sup>2</sup> En <http://www.crucigrama.org/index.php> (fecha de consulta: 10/03/2020). Esta página web se llamaba anteriormente «Palabras que. El laboratorio de palabras», y se encontraba alojada en [www.palabrasque.com/crucigramas/crucigramas.php](http://www.palabrasque.com/crucigramas/crucigramas.php).



unidades léxicas, la cantidad máxima de líneas horizontales y verticales, etc., aunque no contamos con la posibilidad de controlar totalmente el diseño definitivo del juego, como se verá.

En primer lugar, situados en su página web, elegimos uno de los catorce campos semánticos que este generador en línea ofrece (animales, colores, palabras usuales, etc.), clasificados por niveles (1-fácil, 2-medio y 3-difícil) y con un máximo de palabras disponibles (por ejemplo, los nombres de los colores, de nivel 1-fácil, tiene un máximo de 17 palabras, mientras que el léxico de los animales, de nivel 2-medio, dispone de 163 lexías, etc.). Tenemos la posibilidad de seleccionar el número de palabras que entrarán en juego (aunque no las piezas léxicas en sí), además del número máximo de filas y columnas, el tamaño de la letra y de las casillas (mediante la marcación de la casilla «Tamaño grande»), etc. (*vid.* fig. 1).

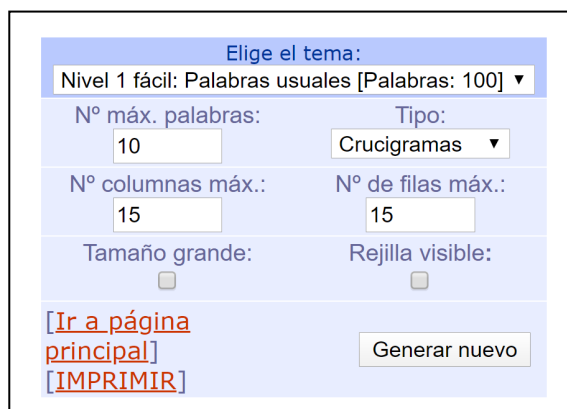
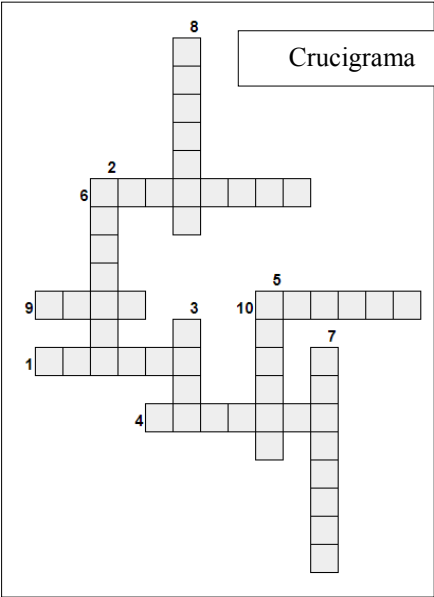
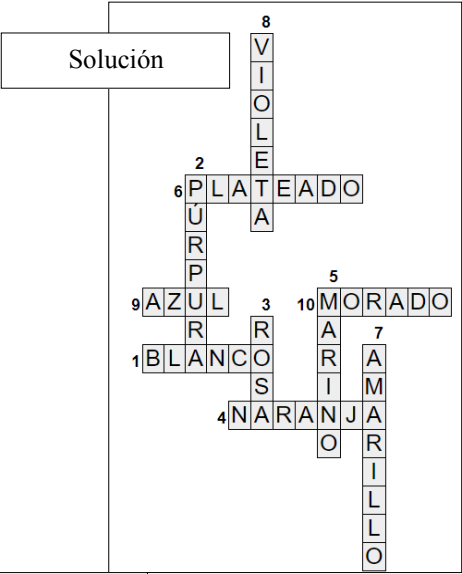


Figura 1. Cuadro inicial de configuración de la web *Crucigramas para imprimir*, en <http://www.crucigrama.org/index.php>.

El crucigrama se genera en unos segundos, y podemos originar, así, una gran variedad de crucigramas de manera rápida y sencilla. Véase, como ejemplo, la figura 2, compuesta por tres capturas de pantalla del resultado originado por esta web para un crucigrama centrado en el campo léxico de los colores, pensado para niveles como A2 o B1.

Crucigrama	Solución
	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">Definiciones</div>	
<p>Num. Para buscar</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Del color que tiene la nieve o también la leche de vaca.</li> <li>2. Color rojo subido que tira a violado. Antiguamente era muy difícil de conseguir y sólo tenían prendas de este color los ricos y altos cargos religiosos.</li> <li>3. Color encarnado poco subido, como si se mezclase rojo con blanco. Tiene el mismo nombre que una flor.</li> <li>4. Color entre rojo y amarillo, que tiene el mismo nombre que una fruta comestible, jugosa y de sabor agri dulce.</li> <li>5. Color azul oscuro, su nombre está relacionado con el mar.</li> <li>6. Color de la plata, gris brillante metálico.</li> <li>7. De color como la piel del limón maduro, la flor del diente de león o la flor de la retama.</li> <li>8. Color morado claro, que tiene el mismo nombre que una flor. A este color también se le llama lila.</li> <li>9. Del color del cielo sin nubes o de la superficie del mar.</li> <li>10. De color purpura azulado oscuro. Su nombre viene por un fruto pequeño. Es el color que tendría tu piel si no respirases durante unos minutos.</li> </ol>	

*Figura 2. Crucigrama sobre el campo léxico de los colores, originado con la web Crucigramas para imprimir.*

No obstante, como hemos adelantado, en esta web no contamos con la posibilidad de establecer las unidades léxicas específicas que precisemos, sino que las elegimos (estableciendo el número) de entre un inventario cerrado, aunque en ocasiones verdaderamente amplio. En efecto, algunos campos léxicos parecen sobrerrepresentados, como el de los animales: contamos con un máximo de 163 lexías sobre dicho campo, pero luego este aparece desdoblado en otros campos como «aves» (con 18 voces), «granja» (con 17), «insectos» (con 15), «lagartos» (con 9), «mamíferos» (con 39) y «marinos» (con 9). Otros campos aparecen ampliamente sobredimensionados cuantitativamente, de modo que mientras que temas como «palabras usuales»<sup>3</sup>, «mitología»<sup>4</sup>, «psicología»<sup>5</sup> o lo que esta web denomina «palabras eruditas»<sup>6</sup> contienen un rango entre el centenar y las quinientas voces, el nivel 2-medio de léxico general

<sup>3</sup> Entre las que se encuentran *aire, día, habitación, hermano, hija, idea, mar, pueblo, rey, rostro* o *vino*.

<sup>4</sup> Con *Anquises, Atenea, Ceres, Deucalión, Diomedes, Escila, Hidra, Hipólita, Ixión, Mnemosine, Minotauro, Mirra, Moira, Nereida, Pan, Pluto, Portunus, Psique, Ulises, Remo* o *Vertumno*, entre otras.

<sup>5</sup> Entre las que se encuentran *angustia, anorexia, astenia, autista, biotipo, catatonía, catecolamina, cognitivo, culpa, estereotipo, hábito, hedonismo, inconsciente, intersexual, onírico* o *social*.

<sup>6</sup> Con *angosto, candor, enseres, escatológico, gallardo, heurística, insolente, ímpetu, implícito, misántropo, postrimería, pujo, recato, rocambolesco, sedicioso, subyacente, timidez*, o *univocar*, entre otras.

(denominado «definiciones») cuenta con más de veintiuna mil piezas léxicas<sup>7</sup>. El hecho de que el profesor no pueda seleccionar las voces concretas supone una circunstancia algo desfavorable; sin embargo, esta web sigue siendo una herramienta útil si se desea conseguir un crucigrama de forma sencilla y rápida, si en ese momento no nos importa tener el control total de las unidades léxicas que vayan a aparecer.

Un segundo inconveniente que encontramos en este generador de crucigramas en línea es que no contempla la posibilidad de incluir unidades léxicas morfológicamente superiores a la palabra, de modo que no podemos incluir colocaciones, compuestos sintagmáticos, locuciones u otras unidades léxicas pluriverbales de diverso tipo fraseológico<sup>8</sup>, tales como *cajero automático*, *dibujos animados*, *tercera edad*, *tarjeta de crédito*, *hacer punto*, *dar plantón*, *un poco*, *a menudo*, etc., que manuales y libros de texto suelen incluir ya desde los niveles iniciales (*vid.* Aguilar Ruiz, 2011: 2) y cuya docencia en el mundo E/LE suele contemplarse recurrentemente (Aguilar Ruiz, 2013; Gómez González y Ureña Tormo, 2014; Merino González, 2015; Puertas Ribés, 2019; etc.).

Otro gran problema que presenta esta página son las definiciones. Muchas están tomadas del diccionario académico, lo que puede ser un acierto si empleáramos este recurso en la docencia del español fuera de marco de una L2-LE, como en alumnos de español como L1, por ejemplo, pero esto ocasiona que muchas de estas definiciones puedan presentar cierta dificultad de inteligibilidad por parte de alumnos no nativos (e incluso nativos, en ocasiones), por su lenguaje anquilosado, definiciones interdependientes, «círculos viciosos», «pistas perdidas» y demás irregularidades y defectos que suelen achacársele a las definiciones del diccionario académico (*vid.* Medina Guerra, 2003: 144-146; Porto Dapena, 2014: 265-295). Para paliar este problema, el profesor podría obtener las definiciones de diccionarios especializados en la enseñanza de español, como el *Gran diccionario de la lengua española (GDLE, 1985)*, el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (DPELE, 1995)*, el *Diccionario Salamanca de la lengua española (DSLE, 1996)* o el *Diccionario de español para extranjeros (DEPE, 2002)*, entre otros. Podrían también emplearse diccionarios de aprendizaje en general, como el *Diccionario de uso del español actual (Clave, 1996)* o el *Diccionario estudio Salamanca (DESAL, 2007)*. Hay a disposición, además, algunos manuales y diccionarios especializados en la realización y resolución de crucigramas, como el *Diccionario de crucigramas (1974)*, el *Diccionario del crucigramista (1987)*, el *Diccionario auxiliar del crucigramista (1995)* o *Saber resolver crucigramas (2003)*.

## 2.2. Creación de crucigramas mediante la web Educima

La página web Educima<sup>9</sup>, por su parte, contiene un generador de crucigramas que es una de las herramientas que hemos venido empleando para generar este tipo de pasatiempos

<sup>7</sup> Entre otras, *ambición*, *apatía*, *bestialidad*, *carmín*, *cinc*, *claxon*, *consejero*, *desfachatez*, *economía*, *elipsis*, *marojo*, *monstruoso*, *noguera*, *ocupar*, *pigmento*, *pata*, *pudrir*, *ronzal*, *significar*, *sordo* o *ventisca*.

<sup>8</sup> Aunque habría que destacar que no es una práctica común ofrecer en crucigramas (o en sopas de letras) unidades léxicas pluriverbales (como compuestos sintagmáticos, colocaciones o locuciones), podríamos resolver de manera sencilla esta carencia si no contamos con los espacios en blanco entre las lexías que compongan una unidad léxica compleja.

<sup>9</sup> En <https://www.educima.com/crosswordgenerator.php> (fecha de consulta: 10/03/2020).

y llevarlos al aula de español. Ofrece un número limitado de ítems para buscar (en concreto, 16), pero, a diferencia de la web anterior (Crucigramas para imprimir), tenemos total libertad para elegir las unidades léxicas específicas que deseemos (esto es, no vienen determinadas por la propia web); además es el docente el redactor de las definiciones, para las que se permite, asimismo, un gran número de caracteres (*vid.* figura 3). Divide las pistas en horizontales y verticales (por su modo de lectura en el juego) y ofrece la opción de variar el posicionamiento de las casillas y mostrar la solución. Hemos de recordar que no aporta las definiciones, por lo que las debe integrar el docente (extrayéndolas, por ejemplo, de alguno de los diccionarios especializados señalados antes, al final del punto 2.1.). Además, el crucigrama originado es interactivo, de modo que se puede solucionar desde la misma web, aunque ofrece también la posibilidad de descargarlo (como archivo de imagen) o imprimirlo.

Figura 3. Captura de pantalla del generador de crucigramas de la web Educima (En <https://www.educima.com/crosswordgenerator.php>).

Como ejemplo, puede consultarse a continuación la figura 4, con un crucigrama realizado sobre el campo léxico de los animales (y, en concreto, sobre nombres de animales contenidos en locuciones usuales españolas). Con él se pretende reforzar el conocimiento de locuciones coloquiales que contienen el nombre de un animal como componente léxico, estudiadas previamente en el aula (por ejemplo, *llevarse el gato al agua*<sup>10</sup>, *no ver tres en un burro*<sup>11</sup> o *tener malas pulgas*<sup>12</sup>). En lugar de ofrecer una definición, ofrecemos como «pista» las locuciones concretas, cada una con una casilla vacía, la cual es la pieza léxica que se ha de anotar en el crucigrama (en los ejemplos

<sup>10</sup> 'loc. verb. col. En un enfrentamiento, triunfar o salir victorioso: *La tenista estuvo a punto de perder, pero al final se llevó el gato al agua*' (Clave, s. v. gato).

<sup>11</sup> 'loc. verb. col. Ver mal o ser miope: *Con esta niebla, no veo tres en un burro*' (Clave, s. v. burro).

<sup>12</sup> 'loc. verb. col. Tener mal genio o enfadarse con facilidad' (Clave, s. v. pulga).

anteriores, *llevarse el \_\_\_\_\_ al agua, no ver tres en un \_\_\_\_\_ y tener malas \_\_\_\_\_*, respectivamente), como suelen ofrecerse en ocasiones este tipo de pistas (*vid.* Gómez Molina, 2000; Ruiz Gurillo, 2000; Aguilar Ruiz, 2012, 2013; Gómez González y Ureña Tormo, 2014 y 2017).

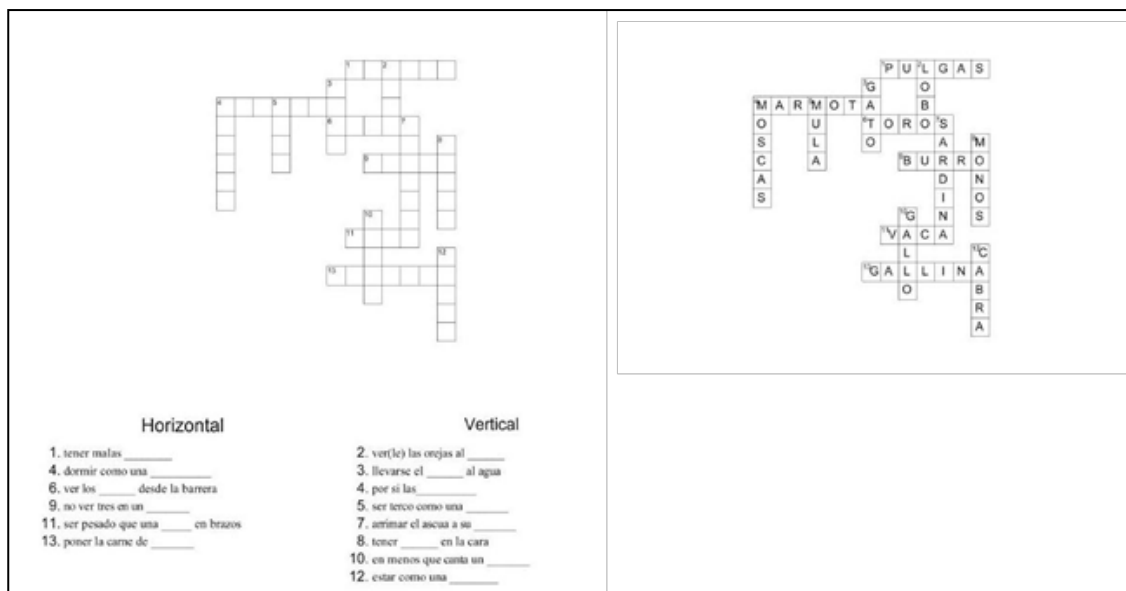


Figura 4. Capturas de pantalla de Educima, con ejemplo de creación de definiciones a través de una locución.

### 2.3. Creación de crucigramas mediante el programa EclipseCrossword

Quizá una de las opciones más completas para generar nuestros propios crucigramas y emplearse en el aula de español sea el programa gratuito EclipseCrossword<sup>13</sup>. Permite, además de titular el crucigrama que se origine, crear desde cero nuestras propias listas de palabras o modificar una lista de palabras guardada previamente, aparte de añadir alguna definición o «pista» para averiguar la palabra en cuestión (para lo que hemos empleado como ejemplo aquí, de nuevo, unidades fraseológicas con el hueco vacío de la palabra buscada). Admite la elección del tamaño del crucigrama (esto es, el número de casillas a lo largo y ancho, cosa que el programa propone automáticamente dependiendo del número de palabras que entren en juego) y lo genera automáticamente, con la opción de cambiar la visualización hasta conseguir la que creamos conveniente.

El programa también ofrece la posibilidad de imprimir en PDF el crucigrama resultante (tanto con las casillas vacías como con la solución), además de publicarlo en línea y crearlo como página interactiva de extensión *.html*. Cuenta, además, con una guía de uso bastante completa. Sin embargo, un inconveniente que se le puede señalar es que el idioma de ejecución está en inglés<sup>14</sup>, hecho que podría dificultar el manejo del programa al usuario cuyo dominio de dicha lengua sea limitado.

Como ejemplo de la generación de un crucigrama mediante esta útil herramienta, ofrecemos las figuras 5A-C, centrado este en el léxico de la ropa o prendas de vestir. Así, en 5A observamos dos fases distintas de uno de los pasos principales para la creación de un crucigrama con EclipseCrossword: tras seleccionar, si queremos, la

<sup>13</sup> Descargable en <http://www.eclipsecrossword.com/> (fecha de consulta: 10/03/2020).

<sup>14</sup> Sin ofrecer la posibilidad de cambiar de lengua, sino solamente de alfabeto.

creación de una lista de palabras nuevas o la modificación de una ya existente (paso 1), mediante el paso 2 realizamos la inserción de las palabras que aparecerán en el juego. Nótese que, como «pista» para el descubrimiento de la palabra buscada, hemos planteado una locución que contiene una pieza léxica sobre la ropa como elemento integrante<sup>15</sup>, de manera que en este crucigrama el ejercicio se ha concebido como refuerzo o adquisición no solo de léxico, sino también de unidades fraseológicas en español, como el ejemplo anterior, en el apartado 2.2.

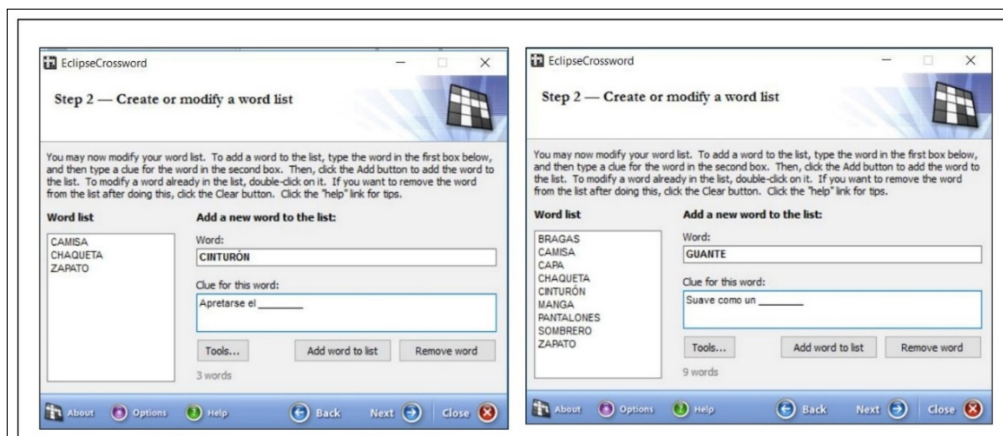


Figura 5A. Capturas de pantalla de EclipseCrossword con ejemplo de creación de definiciones a través de una locución.

Tras indicar (opcionalmente) si deseamos asignar a alguna de las palabras de nuestra lista el rol de «palabra primaria» (que aparecerá resuelta en el crucigrama y a partir de la cual pueden formarse las restantes), insertar un título para el pasatiempo y seleccionar un tamaño para el casillero –si deseamos modificar el que la herramienta nos ofrece por defecto– (pasos 3, 4 y 5), en la figura 5B podemos observar el último paso para la creación de nuestro crucigrama, en el que EclipseCrossword genera aleatoriamente una posible disposición visual con las palabras insertadas, que el programa modificará (también aleatoriamente) si así lo deseamos, hasta conseguir la presentación que creamos más apropiada para el juego.

<sup>15</sup> En concreto, sobre el léxico de la ropa, como *apretarse [alguien] el cinturón* ('**loc. verb.** Reducir los gastos por haber escasez de medios', *Clave*, s. v. *cinturón*), *meterse [alguien] en camisa de once varas* ('**loc. verb.** col. Meterse en algo que no le incumbe o que no será capaz de realizar', *Clave*, s. v. *camisa*) o *cambiar [alguien] de chaqueta* ('**loc. verb.** Cambiar interesadamente de ideas, esp. si son políticas', *Clave*, s. v. *chaqueta*).

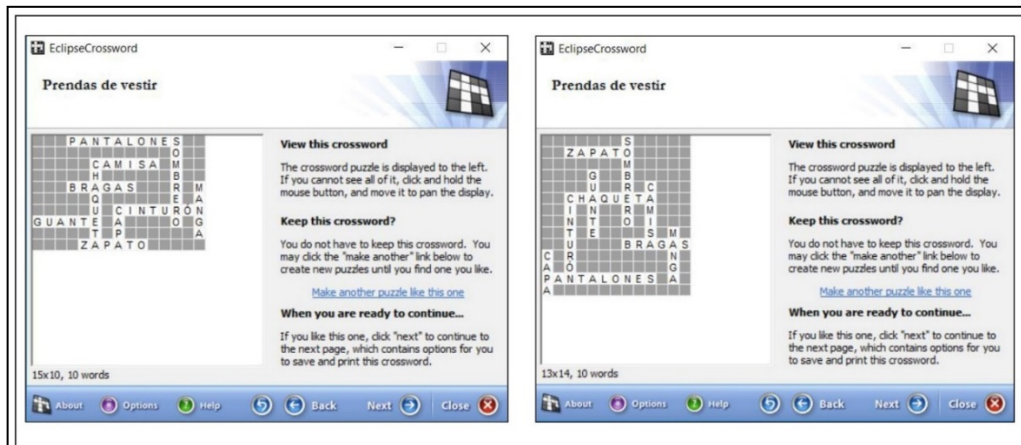


Figura 5B. Capturas de pantalla de EclipseCrossword con ejemplo de creación de dos posibles configuraciones de crucigramas.

De esta manera, podemos conseguir de forma fácil y rápida un atractivo crucigrama con EclipseCrossword sobre el campo semántico que deseemos, como podemos comprobar su finalización en la figura 5C.

**Prendas de vestir**

EclipseCrossword.com

**Across**

2. Cambiar de \_\_\_\_\_
4. Meterse en \_\_\_\_\_ de once varas
8. Bajarse los \_\_\_\_\_
9. Quitarse el \_\_\_\_\_
10. Suave como un \_\_\_\_\_

**Down**

1. No llegar[le a alguien] a la suela del \_\_\_\_\_
3. Pillar en \_\_\_\_\_
5. Hacer un corte de \_\_\_\_\_
6. Andar de \_\_\_\_\_ caída
7. Apretarse el \_\_\_\_\_

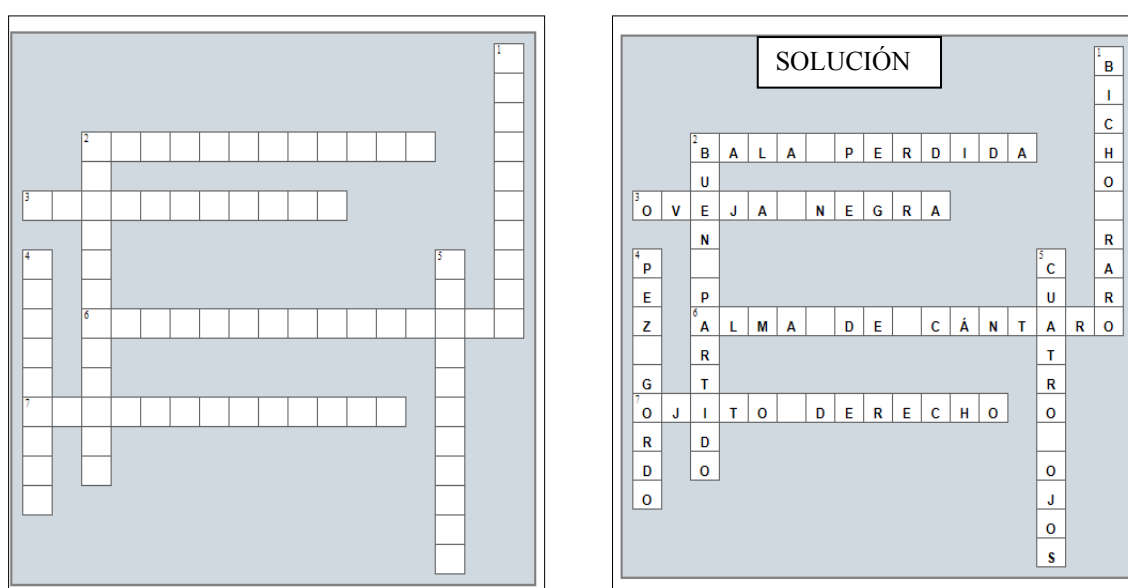
SOLUCIÓN

**Prendas de vestir**

EclipseCrossword.com

Figura 5C. Crucigrama sobre el léxico de la ropa, generado con EclipseCrossword y concebido como actividad de refuerzo/memorización de locuciones verbales usuales con una prenda de vestir como componente léxico.

Por último, cabría destacar que esta herramienta ofrece la posibilidad de incluir en su lista de palabras piezas léxicas pluriverbales, por lo que facilitaría trabajar con unidades fraseológicas (como los distintos tipos de locuciones o, desde un punto de vista amplio, colocaciones; *vid.* Corpas Pastor, 1996; García-Page Sánchez, 2008) u otros tipos de construcciones conformadas con espacios en blanco en su escritura (compuestos sintagmáticos, verbos soporte, etc.). Así, por ejemplo, en la figura 6 recogemos, como actividad de refuerzo/memorización (Moreno García, 2017: 132 y ss.), un crucigrama basado en locuciones nominales relativas a características del modo de ser de una persona, tomadas del *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español (DICLOCNAP)* de Penadés Martínez (2008).



#### Across

2. 'Persona juerguista y de poco juicio'
3. 'Persona que destaca negativamente de las demás de su familia o grupo'
6. 'Persona boba o pasmada'
7. 'Persona más estimada por otra persona, que goza de su mayor confianza, cariño o estima'

#### Down

1. 'Persona cuyo carácter o comportamiento se aparta de lo normal, de carácter o de costumbres raros'
2. 'Persona en edad de casarse que tiene buena posición económica o social'
4. 'Persona muy importante o muy rica, con poder e influencia'
5. 'Persona que usa gafas'

Figura 6. Crucigrama sobre locuciones nominales que sirven para describir la personalidad, generado con EclipseCrossword y concebido como actividad de refuerzo/memorización. Las locuciones nominales integrantes se han extraído del DICLOCNAP, mientras que las definiciones empleadas como pistas se han tomado conjuntamente del DICLOCNAP y del Clave.



### 3. Conclusiones

En el presente artículo hemos ofrecido un análisis de tres herramientas para que el docente de E/LE pueda crear y configurar crucigramas para emplearlos en el aula de español con diversos fines (adquisición-refuerzo de vocabulario de un campo léxico determinado; adquisición-refuerzo de locuciones que contienen ciertos elementos léxicos, etc.). Ateniéndonos a las posibilidades de control que cada una de estas herramientas ofrece (como el número de palabras en juego, las piezas léxicas en sí, las posibilidades de elección entre campos semánticos, el nivel de dificultad, el tamaño del juego en líneas horizontales y verticales, etc.), hemos podido comprobar que las opciones de control del juego pueden encontrarse de forma gradual: en efecto, mientras que en la primera web examinada, Crucigramas para imprimir, las posibilidades de creación y modificación de nuestros crucigramas vienen muy limitadas (lo que es representante de otros muchos generadores en línea), la opción con la que disponemos de mayor control sobre el proceso de creación del juego es en el programa descargable EclipseCrossword, ya que en él es el propio docente quien decide absolutamente las unidades léxicas concretas, su tipo de definición, el aspecto y visualización del crucigrama e incluso guardar sesiones anteriores para que se pueda reeditar.

### Referencias bibliográficas

#### 1. Bibliografía

AGUILAR RUIZ, M. J. (2011). «Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de fraseología a aprendices germanohablantes (I)», *Foro de Profesores de E/LE*, 7. Recuperado el 10/03/2020 de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6680/6469>.

DOI: <https://doi.org/10.7203/foroele.0.6680>.

AGUILAR RUIZ, M. J. (2012). «Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de fraseología a aprendices germanohablantes (II)», *Foro de Profesores de E/LE*, 8. Recuperado el 10/03/2020 de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6601/6387>.

DOI: <https://doi.org/10.7203/foroele.0.6601>.

AGUILAR RUIZ, M. J. (2013). «Notas sobre las posibilidades de aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas», *Marcoele. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 17. Recuperado el 10/03/2020 de: [https://marcoele.com/descargas/17/aguilar-unidades\\_fraseologicas.pdf](https://marcoele.com/descargas/17/aguilar-unidades_fraseologicas.pdf).

AGUILAR RUIZ, M. J. (2019). «Los pasatiempos como recurso didáctico en el aula de E/LE (1): Planteamientos generales. Los mensajes cifrados», *Foro de Profesores de E/LE*, 15, pp. 5-22. Recuperado el 09/03/2020 de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/14338/14501>.

DOI: <https://doi.org/10.7203/foroele.0.14338>.

ALVAR EZQUERRA, M. y F. MORENO FERNÁNDEZ (1995). *DPELE. Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Barcelona: Biblograf.

COHEN, A. y L. FRATES (2010). *Spanish Word Games for Dummies*. Indiana: Wiley Publishing.

- COPERÍAS AGUILAR, M.<sup>a</sup> J., J. REDONDO SANCHIS y J. SANMARTÍN SÁEZ (eds.) (2000). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. València: Universitat de València.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Ánthropos.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, A. y C. UREÑA TORMO (2014). *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español. Niveles B2 y C1*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, A. y C. UREÑA TORMO (2017). «Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de E/LE», *Foro de Profesores de E/LE*, 13. Recuperado el 10/03/2020 de: <https://ojs.uv.es/index.php/foeole/article/view/10813/10091>.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2000): «Las unidades fraseológicas en español: una propuesta de clasificación para la enseñanza de locuciones en la clase de E/LE». En Coperías Aguilar, M.<sup>a</sup> J., J. Redondo Sanchis y J. Sanmartín Sáez (eds.) (pp. 111-134) *op. cit.*
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (dir.) (1996). *DSLE. Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca.
- INSTITUTO CERVANTES (1997-2019). *Pasatiempos de Rayuela*, del Centro Virtual Cervantes [página web]. Recuperado el 09/03/2020 de: <https://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos1/>.
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *MCER. Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. [Traducción al español de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001]. Recuperado el 10/03/2020 de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).
- JACQUET, J. y S. CASULLERAS (2006 [2004]). *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona: Graó.
- LEFEBVRE, N. (s. d.). *Materiales TodoEle.net: crucigramas y sopas de letras* [página web]. Recuperado el 10/03/2020 de: [www.todoele.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?actividadespage=3&Actividad\\_id=368](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?actividadespage=3&Actividad_id=368).
- MALDONADO GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> C. (dir.<sup>a</sup>) (1996). *Clave. Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.
- MALDONADO GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> C. (dir.<sup>a</sup>) (2002). *DEPE. Diccionario de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- MEDINA GUERRA, A. M.<sup>a</sup> (coord.<sup>a</sup>) (2003). «La microestructura del diccionario: la definición», en MEDINA GUERRA, A. M. (coord.<sup>a</sup>) (2003): *Lexicografía española* (pp. 127-146). Barcelona: Ariel.
- MERINO GONZÁLEZ, A. (2015). «Jugando se entiende la gente. Una propuesta didáctica para la inclusión de las unidades fraseológicas en el aula de E/LE», *Foro de Profesores de E/LE*, 11, pp. 215-225. Recuperado el 10/03/2020 de: <https://ojs.uv.es/index.php/foeole/article/view/7118/9422>.

MORENO GARCÍA, C. (2017). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza de español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2008). *DICLOCNAP. Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.

OLENYCH, R. (2001). *Challenges Galore: Vocabulary Building Puzzles*. Pensilvania: Mark Twain Media.

PORTO DAPENA, José-Álvaro (2014). *La definición lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros.

PUERTAS RIBÉS, E. (2019): «Las locuciones nominales en el aula de E/LE: una propuesta para su aprendizaje», *Foro de Profesores de E/LE*, 15, pp. 201-221. Recuperado el 10/03/2020 de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/15650/14514>. DOI: <https://doi.org/10.7203/foroele.0.15650>.

RUIZ GURILLO, L. (2000). «Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros». En Coperías Aguilar, M.<sup>a</sup> J., J. Redondo Sanchis y J. Sanmartín Sáez (eds.) (pp. 259-275) *op. cit.*

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (coord.) (1985). *GDLE. Gran diccionario de la lengua española*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ MUÑOZ, T., J. L. HERRERO INGELMO y A. LUCAS FIGAL (2007). *DESAL. Diccionario estudio Salamanca*. Barcelona: Octaedro.

TUSELL, F. (1987). *Diccionario del crucigramista*. Barcelona: Vox/Biblograf.

VV. AA. (1974). *Diccionario de crucigramas*. Barcelona: Gustavo Gili.

VV. AA. (1995). *Diccionario auxiliar del crucigramista*. Barcelona: Vox/Biblograf.

VV. AA. (2003). *Saber resolver crucigramas*. Barcelona: Sopena.

## 2. Webgrafía

«Crucigramas para imprimir». Disponible en la web: <http://www.crucigrama.org/index.php>. Recuperado el 10/03/2020.

«EclipseCrossword». Disponible en la web: <http://www.eclipsecrossword.com/>. Recuperado el 10/03/2020.

«Educima». Disponible en la web: <https://www.educima.com/crosswordgenerator.php>. Recuperado el 10/03/2020.

«ePasatiempos». Disponible en la web: [www.epasatiempos.es](http://www.epasatiempos.es). Recuperado el 10/03/2020.

«Pasatiempos de Rayuela», del Instituto Cervantes. Disponible en la web: [cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos1/](http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos1/). Recuperado el 10/03/2020.



## ***Sí, profe, pero...* La enseñanza de la argumentación oral en el aula de ELE**

AMPARO ALEMANY MARTÍNEZ

Universitat de València

amparo.alemany@uv.es

**Resumen:** El trabajo que se presenta es una propuesta teórico-práctica sobre la argumentación oral en el aula de ELE a partir de ciertos conceptos argumentativos como los *topoi* o los tipos de argumentos. El estudio se divide en dos secciones: por una parte, se mostrarán las bases teóricas en las que se sustenta la propuesta y; por otra parte, se propondrá una serie de actividades para llevar a cabo en el aula de ELE con el objetivo de mejorar las habilidades argumentativas de nuestro alumnado.

**Palabras clave:** argumentación *en* la lengua, *topoi*, orientación argumentativa.

### ***Yes, teacher, but...* Learning to teach oral argumentation in ELE classroom**

**Abstract:** The aim of this paper is to explain how the theory of arguments can help ELE students to improve their oral argumentative skills. For instance, notion like *topoi*, which is a concept of the theory of arguments based on Anscombe and Ducrot approach, or even the types of arguments. To do this, this paper first displays the theoretical basis of this framework, and second it promotes a set of activities to achieve an improvement in the student's argumentative skills.

**Key words:** theory of arguments, *topoi*, argumentative orientation

### **1. La argumentación en ELE: ¿Por qué se debe enseñar argumentación oral?**

En la actualidad, se observa una creciente tendencia de personas que carecen de la competencia para argumentar apropiadamente; hecho que se demuestra, por ejemplo, con un aumento del impacto de las *fake news*. Esto sucede también con los alumnos de enseñanzas obligatorias (Dolz y Pasquier, 1996: 95) e incluso postobligatorias (Álvarez y García, 2016: 19). En relación con el aula de ELE, la argumentación se viene estudiando a partir de niveles superiores, como el B2:

disponen de capacidad lingüística suficiente como para plantear los detalles de un problema, presentar reclamaciones y resolver situaciones conflictivas recurriendo a su capacidad de argumentar y a un lenguaje persuasivo (Plan Curricular del Instituto Cervantes, PCIC, 2006)<sup>1</sup>.

Entendemos, por tanto, que argumentar sobre un tema lleva consigo cierta intencionalidad: convencer, persuadir, expresarse o simplemente ratificarse como hablante (Camps y Dolz, 1995: 5). Consideramos, del mismo modo, que argumentar forma parte del «uso ordinario de la lengua» (Plantin, 1998: 24 en Cuenca, 1995: 29) y, debido a ello, entendemos que lo correcto para reflejar una opinión es fundamentarla y, por tanto, argumentarla.

---

<sup>1</sup> El subrayado es nuestro.

Por tanto, dado que la argumentación es una estrategia de carácter diario y que se contempla en el currículum del Instituto Cervantes y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el objetivo de este trabajo consistirá en proponer un conjunto de actividades que ayuden a los estudiantes de ELE a desarrollar su competencia argumentativa oral y, de esta forma, sean capaces de defender sus opiniones e, incluso, formar parte de cualquier conversación que implique un mínimo de debate. Para ello, este estudio da una serie de herramientas tanto teóricas (§ 2) como prácticas (§ 3) para realizar una secuencia didáctica (§ 4), aplicada a estudiantes de un nivel B2 o superior para que el alumnado no nativo en español se familiarice con la argumentación oral.

Cabe decir que este artículo tiene una limitación de base y, es que las actividades no han sido realizadas en un entorno de ELE, sino que se han llevado a cabo en secundaria (en concreto, en el nivel de 1º de bachiller). Sin embargo, dados los resultados positivos de esta implementación, se ha querido desplazar lo conseguido al aula de ELE para tratar de crear una secuencia didáctica que permita a nuestros alumnos no nativos desarrollar su competencia argumentativa en la lengua oral.

## 2. Algunas bases teóricas

La argumentación es una estrategia propia de los seres humanos (Cuenca, 1995: 24) que, dependiendo de la vertiente teórica que tomemos, puede divergir significativamente (Plantin, 1998: 13-21; Plantin, 2012: 19-45; Escandell, 2013: 94, entre otros). A grandes rasgos, como actividad discursiva existen dos formas de llevarla a cabo (Rodríguez Gonzalo, 2012: 8-10): en primer lugar, de manera científica, donde la validez de los argumentos se consigue por medio del método científico y la asunción de datos empíricamente demostrables y, en segundo lugar, desde una perspectiva social, donde normalmente existe una finalidad persuasiva (Anscombe y Ducrot, 1994) y un componente de opinión:

Mais on parle souvent en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment. (Adam, 1992: 105)<sup>2</sup>

Pensamos que ambas líneas teóricas no se contraponen, sino que en mayor o menor medida se complementan y son necesarias para la formación de la competencia argumentativa del alumnado. No obstante, para este trabajo nos acogemos a la perspectiva más social, dado que se relaciona ampliamente con el contenido que tanto el Plan Curricular del Instituto Cervantes como el Marco Común Europeo describen para el nivel B2 y superiores:

«Can evaluate the position of one party in a disagreement and invite them to reconsider an issue, relating his/her argumentation to that party's stated aim» (MCERL, 2018: apéndice 9)

---

<sup>2</sup> El subrayado es nuestro.

## 2.1. La argumentación *de* la lengua y *en* la lengua

En este punto, resumiremos las principales ideas sobre la historia de la argumentación y los presupuestos de partida que hacen que sea un fenómeno interesante para el estudio desde distintas dimensiones teóricas aplicadas al contexto del aula.

Plantin (2012: 20-23) establece que tradicionalmente la argumentación se puede estudiar desde distintas perspectivas: *la retórica* (la técnica de persuadir por medio del lenguaje a un público) *la dialéctica*, (una perspectiva dialogal entre un oponente y un proponente) y; finalmente, *la lógica*, (encargada del estudio de la *conclusión* a la que se llega a través de las *premisas* que se aportan). Las tres disciplinas poseen puntos en contacto y, además, la retórica y la dialéctica funcionan como dos caras de la misma moneda, aunque con consideraciones distintas (Van Eemeren y Grootendorst, 1992; Zamudio, 2012)<sup>3</sup>.

Todas las perspectivas anteriores podrían considerarse en una teoría sobre la argumentación *de* la lengua; es decir, estas entienden la argumentación como una manera de utilizar la lengua en ciertas situaciones dadas, ya sea con fines *lógicos*, *dialécticos* o *retóricos*. Sin embargo, existe otra corriente que entiende que la argumentación es inherente a la propia lengua y se encuentra dentro de ella en un sentido literal.

A diferencia de las teorías anteriores, cuando hablamos de argumentación *en* la lengua, nos referimos a una concepción que se basa en «presentar un enunciado A como si tuviera que llevar al destinatario a concluir una conclusión C» o en «dar A como una razón para creer C» (Anscombe y Ducrot, 1994: 36). Dicho de otro modo, mientras que otras visiones ponen el foco en la lógica o en la recepción del discurso, autores como Anscombe y Ducrot analizan el hecho argumentativo de forma puramente lingüística.

Uno de los motivos que nos ha llevado a la realización de este trabajo es su consideración del *topos* como garante argumentativo (Anscombe y Ducrot, 1994: 217). Este concepto empezó siendo una categoría aristotélica definida como un enunciado «general que expresa un principio susceptible de engendrar una infinidad de argumentaciones concretas y particulares» (Plantin, 2012: 35). No obstante, a partir de la Teoría de la Argumentación *en* la lengua (Anscombe y Ducrot, 1994) se empezó a considerar el garante de coherencia entre la unión de dos encadenamientos argumentativos (Anscombe y Ducrot, 1994: 217):

El *topos*, relación argumentativa o ley de paso, es la conexión entre dos hechos o conceptos, que la comunidad ha socializado y que permite la relación entre los argumentos para llegar a una conclusión (Fuentes y Alcaide, 2007: 36).

Esto guarda relación con la ordenación de los argumentos, ya que en la lengua el orden de los factores sí que altera el producto y el encadenamiento de las razones que sustentan nuestra tesis pueden ser efectivas dependiendo del lugar que ocupen en nuestro discurso, un ejemplo de ello:

---

<sup>3</sup> En este párrafo se ha pretendido realizar una síntesis de las numerosas propuestas sobre la argumentación existentes. No se ha pretendido en ningún caso un grado excesivo de profundidad. Si el lector quisiera consultar más información sobre argumentación, podría remitirse a los siguientes autores: *retórica* (Perelman y Olbrechts-tyteca, 1958; Cattani, 2003, Abascal, 2005, etc.), *dialéctica* (Schopenhauer, 1864; Van Eemeren y Grootendorst, 2004; Zamudio, 2012; Johnson, 2013; etc.), *lógica* (Toulmin, 1958, Fischer, 2004; etc.).

Un jesuita presumía delante de un dominico, y con un cigarrillo en la mano, de que a ellos sus superiores les permitían fumar mientras rezaban. El dominico comentaba que, por el contrario, a ellos se lo habían prohibido. El jesuita le preguntó cómo habían planteado la petición a su padre superior. Y el dominico le respondió que simplemente habían preguntado si podían fumar mientras rezaban. El jesuita le dijo entonces: «no es ésa la mejor forma de conseguir el permiso. Nosotros le preguntamos al padre superior si podíamos rezar mientras fumábamos.»<sup>4</sup> (Grijelmo, 2012: 34).

Los *topoi*, además, de manera estructural, se definen como afines a una comunidad lingüística dada (a); es decir, todos los interlocutores de la misma los entienden, lo cual hace que estos también sean generales (b), ya que pueden valer para varias situaciones y; además son graduales (c) (Anscombe y Ducrot, 1994: 218). Valga el ejemplo que muestra Escandell (2013: 107) para definir *topos* bajo estas tres premisas básicas:

(1) María sabe mucho: tiene una licenciatura y ha terminado el doctorado

Esto es, la relación tópica existente en (1) vincula dos conceptos: por un lado, el grado de instrucción educativa (licenciada y doctorada) y; por otro, la sabiduría que le otorgan esos estudios a María. Por lo tanto, el *topos* formulado tiene que ver con la concepción de nuestra comunidad por lo que entendemos por sabiduría, es decir, en este caso tener un doctorado y; debido a ello, el *topos* sería: a más instrucción educativa, más sabiduría.

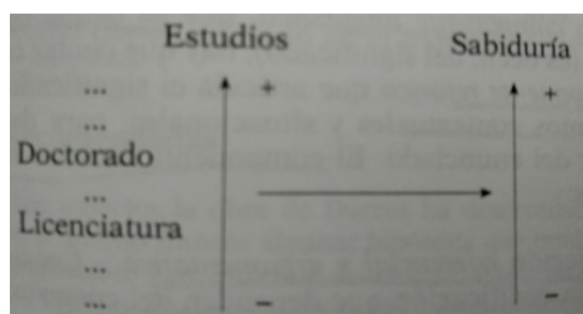


Imagen 1: Instrucción tópica (Escandell Vidal, 2013: 107)

En conclusión, creemos que estas perspectivas teóricas resultan útiles para la enseñanza de la argumentación en tanto que fundamentan las explicaciones discursivas, sea a través de un esquema organizativo previo (Toulmin, 1958), mediante una retórica que busca convencer de manera universal a un interlocutor con mecanismos dialécticos (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958) o mediante la consideración de que la lengua *per se* tiene intención argumentativa y este hecho es inmanente a la comunicación tanto oral como escrita (Anscombe y Ducrot, 1994).

## 2.2. Argumentar la opinión personal: ¿es objetiva la argumentación?

La argumentación no siempre se caracteriza por ser totalmente objetiva con los hechos, muchas veces tiene un fuerte componente de opinión personal y, además, este hecho guía el contenido de los razonamientos que se justifican. Por este motivo, debemos aspirar a ser convincentes y lo suficientemente críticos con la postura en contra como para convencer a un interlocutor o varios (Felton, 2007). Sin embargo, en algunas ocasiones los estudiantes no logran argumentar con fundamento:

<sup>4</sup> El subrayado es nuestro.



Un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones [...]. Muchos estudiantes, [...] transcriben elaboradas afirmaciones de sus opiniones, pero no ofrecen ninguna auténtica razón para pensar que sus propias opiniones son las correctas. Escriben un ensayo, pero no un argumento. (Weston, 2006: 11-13)

O, dicho de otra manera, la opinión personal es fundamental cuando se construye una argumentación; sin embargo, debe estar bien razonada para que pueda convencer y persuadir. Por esta misma razón, hay que conocer las opiniones contrarias a la propia, para evitar en primer lugar el sesgo de confirmación y, en segundo lugar, para construir mejores argumentaciones basadas en datos (Jiménez Aleixandre, 2009: 173).

No obstante, puede parecer idílico que esto resulte provechoso en el aula de ELE ya que, a diferencia de un alumnado nativo; posiblemente nuestros alumnos extranjeros no tengan las herramientas lingüísticas necesarias para lidiar con la información que justifica sus opiniones y; al mismo tiempo, con la que las desacreditan. Por tanto, nuestra tarea a partir de las actividades prácticas que se propondrán a continuación (§ 4) es conseguir que nuestros aprendientes sepan justificarse y dar su opinión de una manera eficiente y coherente con lo marcado a partir de su nivel de instrucción lingüística; esto es, B2 (o superior).

Credo importante che i ragazzi abbiano occasione di sperimentare nella scuola anche il campo delle opinioni, per sviluppare un atteggiamento immune dal dogmatismo e per avere l'esperienza della responsabilità personale delle proprie affermazioni. (Colombo, 1992: 60)

### 2.3. En el aula, ¿cómo se trata la argumentación?

En este apartado reseñaremos brevemente lo que dice el marco legal actual acerca de la argumentación principalmente en ELE. En concreto, enseñar español tiene como principal objetivo, independientemente del nivel educativo que se trate, desarrollar en el alumnado la competencia comunicativa en su totalidad, esto es, conseguir un correcto aprendizaje de contenidos pragmáticos, lingüísticos, sociolingüísticos y literarios para cualquier contexto que se presente (RD 1105/2014: 357; Decreto 87/2015: 1).

Se ha optado por establecer la propuesta en un nivel B2 o superior, debido a que uno de los principales objetivos de este nivel (en relación con la lengua oral) según el renovado MCERL son:

Can with some effort catch much of what is said around him/her, but may find it difficult to participate effectively in discussion with several speakers of the target language who do not modify their speech in any way. Can identify the main reasons for and against an argument or idea in a discussion conducted in clear standard speech. Can follow chronological sequence in extended informal speech, e.g. in a story or anecdote (MCERL, 2018: 56)

Como se puede apreciar, ya en los principales objetivos del B2 se muestra la identificación de los argumentos a favor y en contra en un debate. Esto es, la argumentación es un eje vertebrador para los aprendientes de español cuando interactúan con otros hablantes y, al mismo tiempo, la identificación de la orientación argumentativa de ciertos enunciados dados (*topoi*). La argumentación es un apartado importante para conseguir que nuestros aprendientes desarrollen adecuadamente una competencia comunicativa, se expresen con claridad y sin ambigüedad y; además consigan afianzar un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo.

También el *PCIC* (2006) en su apartado titulado *macrofunción argumentativa* propone al nivel B2 como el óptimo para aprender estrategias como la contraargumentación o la defensa de una tesis polémica en sus apartados. De hecho, advierte que los aprendientes de español son agentes sociales y, en este sentido:

Durante el transcurso de reuniones profesionales o seminarios, pueden seguir el ritmo de discusiones animadas e identifican los argumentos de los diferentes puntos de vista; expresan sus ideas y opiniones con precisión, presentan líneas argumentativas de cierta complejidad y responden a ellas con convicción; (*PCIC*, 2006).

En relación con esto, debido a que consideramos que la capacidad argumentativa es una de las bases que garantiza una correcta reflexión lingüística, entendemos que nuestra propuesta de actividades ha de ir encaminada a conseguir una serie de objetivos que promuevan; por un lado, la reflexión en nuestros aprendientes y, por otro, el aprendizaje de un tipo de argumentación que en vez de *ganar* o *perder* argumentando, convenza con la palabra.

La argumentación, por tanto, es necesaria para trabajar la competencia existencial o *savoir-être* («saber ser») en materia de actitudes (*PCIC*, 2006) tolerantes con respecto a la escucha de argumentos que no compartimos mientras debatimos con algún hablante; con ello, por ejemplo, se aprende a escuchar otras opiniones que no tienen por qué ser la propia.

### 3. Metodología

El trabajo que se presenta, como ya veníamos diciendo, parte de una unidad didáctica implementada en el aula de secundaria, en concreto sobre la manera de construir encadenamientos argumentativos a partir de un tema dado con el alumnado de 1.º Bachillerato (16-17 años) de un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES). No obstante, hemos adaptado esta propuesta al aula de ELE con el fin de reforzar y mejorar la capacidad argumentativa, crítica y reflexiva de los aprendientes de español (Reyzábal, 2002: 56) a partir de la base de los *topoi*. Por tanto, se mostrará la secuencia didáctica (SD) que se llevó a cabo en secundaria de forma íntegra (§ 3.1.) para, posteriormente, adecuarla en un contexto de enseñanza de español a extranjeros; en concreto, en un nivel B2 o superior (§ 3.2. y § 4.).

#### 3.1. La secuencia didáctica en secundaria

##### 3.1.1. Objetivos

La SD que se presenta a continuación pretendía mejorar la competencia argumentativa del alumnado. La tarea final de esta secuencia era llevar a cabo un debate sobre los roles de género y los estereotipos sociales que se le asignan a cada sexo.

Por tanto, la SD como propuesta de intervención de aula en secundaria tuvo varios objetivos:

- a) Conseguir que los estudiantes mejoren en la construcción de sus argumentaciones con el fin de expresar su opinión de manera más contrastada y rica, sustituyendo las categorías de *ganar* o *perder* por las de *convencer* y *razonar*.

- b) Ampliar su perspectiva lingüística mediante la crítica argumentativa a partir del uso de argumentos que convencen a sus interlocutores (tanto lectores como oyentes).

Para conseguir estos objetivos se realizó un diseño de SD que tenía en cuenta una serie de premisas previas:

- a) Los alumnos de Bachillerato en la práctica no distinguen argumentativamente debate de discusión.
- b) Las argumentaciones del estudiantado de Secundaria, tanto en el oral como en el escrito, tienden a ser falaces, debido a que los estudiantes necesitan tener antes la razón que argumentar con propiedad.

A partir de las premisas anteriores, se diseñaron ciertas clases y tareas que permitieran al alumnado asimilar y trabajar la competencia argumentativa adecuadas al nivel de 1º de Bachillerato.

### 3.1.2. Diseño de la intervención

El diseño de la intervención se llevó a cabo mediante una serie de referencias sobre el aprovechamiento de la argumentación de la opinión personal (Dolz y Pasquier, 1995, 2000; Sánchez Prieto, 2007, entre otros); y, sobre todo a través de propuestas didácticas del debate como las del Grupo Gorgias (2013) o de la persuasión (Reyzábal, 2002). Para ello, se diseñaron las siguientes sesiones:

<i>Número de sesiones</i>	<i>Producto final: debate y texto valorativo</i>
<b>1.º Sesión: toma de contacto con la argumentación</b>	<b>1)</b> Presentación de la SD y finalidad de la misma, <b>2)</b> Explicación de <b>los tipos de argumentos</b> y <b>3)</b> <i>Sí señor oscuro: juego de cartas argumentativo</i> – reflexión sobre los tipos de argumentos (pequeño grupo)
<b>2.º Sesión: ¿debate? ¿qué es debatir?</b>	<b>1)</b> Puesta en común con el juego de la sesión anterior (diario de bitácora) <b>2)</b> Explicación del género argumentativo <b>debate</b> a través de una infografía y <b>3)</b> <b>actividad de adjetivos</b> y enigmas <b>en grupo</b> .
<b>3.º Sesión: preparación para el debate final</b>	<b>1)</b> Actividades iniciales y <b>visualización</b> de algunos cortes de vídeos de <i>Youtube</i> acerca del tema del debate. (Estereotipos de hombres y de mujeres), <b>2)</b> <b>discusión en grupos</b> sobre el tema principal y tesis que defiende la película a partir de los fragmentos y <b>3)</b> puesta en común y <b>argumentos</b> que pueden utilizarse tanto a favor como en contra de los vídeos.
<b>4.º Sesión: debate final y puesta en común</b>	<b>1)</b> Preguntas / dudas y búsqueda de información entre los componentes de cada grupo en el debate. <b>2)</b> División a la clase en los grupos y <b>debate final evaluable</b> acerca del siguiente tema: <i>¿Qué estereotipos existen en la sociedad con respecto al hombre y de mujer?</i> y <b>3)</b> texto argumentativo de opinión personal.

*Tabla 1: Esquema de la SD que se llevó a cabo en secundaria*

En estas sesiones, los contenidos trabajados mediante esta SD fueron los siguientes:

### Contenido trabajado

El estudio de los tipos de argumentos, contraargumentos y, al mismo tiempo, el uso de la argumentación con la finalidad de sintetizar **una opinión**.

Las características del género argumentativo **debate y su puesta en práctica**

La claridad expositiva y argumentativa tanto oral como escrita.

El uso de mecanismos **retóricos con finalidad persuasiva**.

Las características que ha de tener un **ensayo argumentativo breve**

La asimilación del concepto de estereotipo y el de prejuicio social como **causa y consecuencia uno del otro**.

La asimilación del **prejuicio social** como causa de discriminación (**cultural, académica, social, etc.**).

*Tabla 2: Contenidos trabajados a partir de la secuencia didáctica anterior*

### 3.1.3. Implementación de las sesiones en secundaria

La SD se implementó en tres cursos de 1.º de Bachillerato con un total de 60 estudiantes. La primera sesión se dedicó a la toma de contacto con la argumentación a partir del juego *Sí señor oscuro* (se explicará más adelante, § 4.1), cuyo *leitmotiv* principal consiste en que unos lacayos den buenas excusas a su jefe, el Señor oscuro, para justificar el fracaso de una misión.



*Imagen 2: Ejemplo de cartas de excusa (juego Si, señor oscuro)*

La segunda sesión se dedicó a la explicación de ciertos aspectos sobre la argumentación y de las reglas que se debían seguir para la tarea final. Al finalizarla, se repartió una tabla con 25 adjetivos de una terminación en los que debían señalar en grupo si referían a un hombre o a una mujer.

1) Asociad cada uno de los adjetivos siguientes a un hombre o a una mujer:

ADJETIVO	HOMBRE	MUJER
Fuerte		
Hábil		
Grande		
Independiente		
Alegre		
Débil		
Fácil		
Sutil		
Flexible		
Difícil		
Amable		
Deportista		
Agradable		
Insoportable		
Inteligente		
Triste		
Profesional		
Victimista		
Mártir		
Sensual		
Paciente		
Sensible		
Inestable		
Dependiente		
Líder		

Imagen 3: Tabla de adjetivos de una terminación

Como se aprecia, los adjetivos son de una única terminación y no se flexionan necesariamente en género. Por tanto, los alumnos en base a sus estereotipos elegían y, además, establecían una serie de *topoi* inconscientemente, dado que basaban sus argumentos en los estereotipos del tipo: *una mujer es menos fuerte que un hombre* (+mujer, - fuerte / +hombre, +fuerte). Para acabar, tuvieron otra hoja con los siguientes enigmas para debatir entre ellos<sup>5</sup>:

- a) Un padre y su hijo viajan en coche y tienen un accidente grave. El padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia, para la que llaman a una eminencia médica. Pero cuando entra en el quirófano dice: «No puedo operarlo, es mi hijo».
- b) Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano.

La tercera sesión se dedicó a aprender a contraargumentar una postura dada. Mediante varios anuncios y tráilers de películas sobre cuestiones relacionadas con los roles de género<sup>6</sup> se fue desentrañando cuáles eran las premisas que defendía cada muestra y cómo

<sup>5</sup> De esta forma, se trabajaba el estereotipo y su capacidad para detectarlo.

<sup>6</sup> Los enlaces al contenido visual son los siguientes:

- *No soy un hombre fácil*, tráiler de la película

<https://www.youtube.com/watch?v=tPcFAklpV3k> (entero)

- *No soy un hombre fácil*, escena de la película <https://www.youtube.com/watch?v=wIvMGMVCAy> (entero)

- Mujer caminando por las calles de Nueva York <https://www.youtube.com/watch?v=LQfmQbYFWCI> (hasta el minuto)

se podría llegar a contraargumentarlas. Finalmente, en esta sesión se repartieron al azar las posturas de cada grupo con respecto al debate final: feminista vs machista<sup>7</sup>. De esta manera, cada equipo pudo buscar información previa a la celebración del mismo. Finalmente, en la última sesión se celebró el debate. Antes de llevarlo a cabo, durante los primeros 15 minutos de la sesión los grupos terminaron de perfilar sus argumentos mediante búsquedas en internet. No obstante, la gran mayoría de los alumnos trajo información impresa (citas, recortes de prensa, estadísticas, etc.). Terminada esta fase de preparación, durante 25 minutos se efectuó el debate en torno al tema seleccionado desde el primer día: *¿Qué estereotipos existen en la sociedad con respecto al hombre y de mujer?* Con el fin de evaluar todos los debates, se moderó cada uno de ellos *in situ*.

1.º A	1.º B	1.º C
2 grupos de debate, es decir, un único debate	6 grupos de debate, es decir, 3 debates simultáneos	4 grupos de debate, es decir, 2 debates al mismo tiempo

*Imagen 4: Número de debates por clase que se efectuó*

De esta forma, creemos que podemos fomentar la expresión oral de carácter argumentativo donde se vea reflejada la opinión personal sobre el tema que se ha debatido, con esta opinión se aprecia qué orientación argumentativa tienen cada uno de los argumentos que se dan y, de esta forma, se puede resumir el carácter argumentativo de sus enunciados. Por esta razón, se ha considerado la posibilidad de adaptar toda esta secuencia didáctica para la enseñanza de ELE, dado que contiene una serie de actividades que, adaptadas, pueden contribuir al desarrollo tanto argumentativo como del conocimiento de la lengua de los estudiantes no nativos.

#### 4. ¿Qué se puede trabajar de argumentación en ELE?

Se ha reseñado una propuesta que se llevó a cabo en el aula de secundaria y que se construyó con materiales propios y específicos para su implementación. No obstante, el objetivo de este artículo pretende adaptar esta secuencia para que se pueda aprovechar en la enseñanza de alumno no nativos de español.

Evidentemente, los objetivos de la secuencia que se implementó iban destinados a un alumnado que utilizaba como lengua vehicular el español y que lo que estaba aprendiendo eran los mecanismos correctos para desarrollar la competencia comunicativa de su lengua materna. Por el contrario, a nuestro alumnado de ELE se le garantizarán los materiales necesarios para afianzar su competencia argumentativa oral, teniendo en cuenta que lo que proponemos es una iniciación a la argumentación para convencer con la palabra y no solo para entender las palabras que oyen o aprenden. En definitiva, intentamos que los aprendientes, en este caso, aprendan la lengua mediante un mecanismo propio de esta: argumentar y razonar para convencer o ser convencidos.

---

-Youtuber criticando el concepto de micromachismo <https://www.youtube.com/watch?v=iEcV4I7IXdA&t=233s> (primeros 2 minutos)

- Hombre caminando por las calles de Nueva York <https://www.youtube.com/watch?v=7hHQYKp2E7I> (primeros 35 segundos)

-Crítica a la concepción del hombre como género privilegiado <https://www.youtube.com/watch?v=pVsJnArK1-M> (hasta el minuto 1:40)

<sup>7</sup> Se polarizaron tanto debido a que el alumnado necesitaba unas posturas bien definidas para argumentar mejor.

En relación con nuestro propósito, la teoría de la argumentación *en la lengua* ya se ha utilizado en didáctica de ELE (en concreto, el aprovechamiento de los *topoi*); no obstante, en su gran mayoría desde el ámbito de la escritura y no de la oralidad (Garrido Rodríguez, 1999; Ibazeta, 2008; D'Agostino, 2011, etc.)<sup>8</sup>. Por tanto, lo que proponemos a continuación, son una serie de actividades que potencian esa argumentación oral sustentadas en la teoría de la argumentación que se ha explicado anteriormente.

#### 4.1. Adaptación para el aula de ELE

La secuencia anterior presenta un grupo de actividades que pueden ser muy útiles en el ámbito de ELE: ayuda a trabajar los adjetivos, contenidos argumentativos y la interacción sobre la base del enfoque comunicativo. Sin embargo, es necesario realizar una reestructuración que permita focalizar el aprendizaje en el proceso y, de esta manera, permitir al alumnado no nativo adquirir todos los pasos necesarios para realizar la tarea final; que, en este caso también va a ser un debate (en un sentido laxo).

Por esta razón, se seguirán las premisas del enfoque por tareas, en el que un género discursivo concreto se desglosa en pasos pequeños para que los aprendientes asimilen su proceso de creación. A partir de estas premisas, se ha reestructurado la secuencia de la siguiente forma:

<i>Número de sesiones</i>	<i>Producto final: juego Sí, señor oscuro</i>
<b>1.º Sesión: toma de contacto con la argumentación</b>	<b>1) Explicación de los tipos de argumentos, 2) visionado de videos</b> que mínimamente argumenten una postura y <b>3) búsqueda de los argumentos</b> que sustentan la opinión.
<b>2.º Sesión: ¿debate? ¿qué es debatir?</b>	<b>1) Puesta en común de los vídeos de la sesión anterior 2) aprendizaje del léxico y el vocabulario</b> de los videos de la sesión anterior y <b>3) debate</b> sobre las <b>posturas</b> que se defienden y por qué.
<b>3.º Sesión: preparación para el juego final</b>	<b>1) Lectura de la ficha</b> de adjetivos de una terminación, <b>2) debate</b> sobre qué significa cada término y <b>3) argumentación</b> de qué postura se puede tomar con respecto al género de estos adjetivos: la orientación argumentativa.
<b>4.º Sesión: juego final</b>	<b>1) Repaso de las sesiones anteriores, 2) Explicación sobre el juego</b> al que se va a jugar para <b>afianzar la argumentación</b> y simular un debate y <b>3) juego final</b> con una serie de posturas dadas, <i>Sí, señor oscuro</i> .

Tabla 3: rediseño de la secuencia didáctica aplicado a ELE

<sup>8</sup> El trabajo de la argumentación *en la lengua* puede afianzar el estudio de los distintos valores que una palabra tiene en contexto. Por ejemplo, *para* como preposición vs *para* como conector y su valor concesivo (*Para ser extranjero, Peter habla muy bien español*; D'Agostino, 2011: 8). Es decir, se utiliza la orientación argumentativa de una partícula para explicar otros valores que no son los típicos de un habitual *para* (*El regalo era para mí*, entre otros valores).

Como se puede comprobar en el rediseño de la secuencia didáctica implementada (tabla 3), se reutilizan materiales tales como la ficha de los adjetivos de una sola terminación (imagen 4) para realizar un doble trabajo: por un lado, entender por qué resulta problemático que ciertos adjetivos tengan una sola terminación que, dependiendo del contexto y la persona que los utilice, tendrán una interpretación u otra cuando nos refiramos a hombres o a mujeres. De esta manera, se promueve el trabajo de la orientación argumentativa y; en este sentido, se trabaja inconscientemente con los *topoi*<sup>9</sup>, por ejemplo, cuando decimos que el adjetivo *fácil* dependiendo del contexto tiene una interpretación para hombres y otra para mujeres queremos decir lo siguiente: a dos oraciones dadas como 2a y 2b, la primera de ellas tendrá una lectura estereotipada y la segunda otra:

(2a) Es un hombre *fácil* con el que se puede hablar (<+fácil, +tratable>)

(2b) Es una mujer *fácil* con la que se puede hablar (<+fácil, +sexual>)

Y, por otro lado, se busca un tema polémico con el que los alumnos pueden debatir y utilizar todo lo aprendido sobre la argumentación. Se considera necesaria la contraposición de una interpretación y otra como eje vertebrador de un posible debate en el alumnado sobre los estereotipos que genera el sexo frente a los adjetivos, puesto que se enfrentan a la misma palabra con un mismo sentido, la facilidad, pero con una conclusión totalmente distinta dependiendo del *topoi* distinto en cada oración. En este sentido, *fácil* en 2a remite a «Dicho de una persona: Accesible en el trato» (DLE, en línea) y *fácil* en 2b, si bien es cierto que conserva el sentido de *accesible*, «Dicho de una persona: Que se presta sin problemas a mantener relaciones sexuales» (DLE, en línea), es totalmente distinto.

Del mismo modo, en la primera sesión se mantiene la clasificación de los tipos de argumentos, pero con cierta variación. Mientras que la teoría dirigida a los alumnos de secundaria, se basaba en lo que en un futuro podrían hacer en la prueba de selectividad (búsqueda de argumentos que refuerzan una tesis en un texto, selección y clasificación de los mismos, etc.), en un contexto de ELE se les expondrá a los aprendientes la existencia de los tipos de argumentos (imagen 5) y se intentará que a partir de esa clasificación vayan exponiendo ciertos argumentos y hablen entre ellos acerca de estos. También se recupera para esta sesión, la búsqueda de argumentos en videos, tráilers, etc. para sustentar lo aprendiendo con muestras distintas a las que han surgido en clase.

---

<sup>9</sup> Recordemos la teoría de la argumentación en la lengua definía *topoi* como una ley de paso general e incluso estereotipada (Fuentes y Alcaide, 2007: 36)



### Tipos de argumentos

DATOS Y ESTADÍSTICAS → *ya que un estudio, puesto que según los datos...*

DE EXPERIENCIA PERSONAL → *por esta razón yo..., puesto que / dado que en un momento de su vida...*

CRITERIO SAPIENCIAL → *porque en abril, aguas mil*

VERDADES EVIDENTES → *eso es imposible porque el agua hierve a 100 °C*

ANALOGÍAS Y EJEMPLOS → *esto fue así; no obstante / sin embargo esto de aquí...*

DE AUTORIDAD → *según esta persona / como dijo (persona que sabe de un tema)... esto es bueno, debido a / dado que está hecho / cantado / escrito, etc. por...*

*Imagen 5: muestra de cómo se pueden enseñar algunos argumentos*

A partir de esta sesión, se podría fomentar otra en la que se estudiara el vocabulario utilizado en los videos expuestos y, al mismo tiempo, se debatiese, mediante los argumentos aprendidos, el acuerdo o el desacuerdo con lo dicho en las muestras visionadas. Somos conscientes de que una parte de la argumentación se basa en la experiencia del hablante de saber según qué cosas sobre un tema, pero nosotros no buscamos que nuestros alumnos sobresalgan en todos los temas posibles que puedan sustentar un posible debate, sino que aprendan que existen ciertos mecanismos útiles que sirven para que ellos puedan, en un contexto medianamente argumentativo, sentirse competentes.

Si volvemos de nuevo a la secuencia implementada en secundaria (§ 3), se puede comprobar que el primer día se intentó explicar teoría (los tipos de argumentos) y, al mismo tiempo, esta se afianzó mediante una dinámica lúdica (un juego de cartas). Según muchos autores del ámbito de la didáctica de ELE, la inclusión del juego es óptima para conseguir alguno de los objetivos que tienen que asumir los aprendientes de español como segunda lengua (Sánchez Benítez 2012: 24-26; Báez Jaitkin 2016; Badia y Alemany, 2018). De hecho, desde la antropología se advierte que el juego, en su justa medida, puede ayudar a la comprensión del conocimiento y; sobre todo, constituye una parte importante de los seres humanos desde los inicios de nuestra especie y el establecimiento de nuestra propia cultura «El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar» (Huizinga 2007: 7)<sup>10</sup>.

Por esta razón, la tarea final de esta secuencia continuará siendo un debate, pero conducido a partir del juego de cartas *Sí, señor oscuro* adaptado al ámbito de un aula de aprendientes de español. Mediante este, los contenidos que se van a poder trabajar son muy dispares y, al mismo tiempo, se consigue que el alumnado argumente en un

---

<sup>10</sup> Sin obviar que, el juego solo es una herramienta más, no se debería sustentar en él todo el posible conocimiento que nuestros alumnos van a aprender sobre un tema. Como ayuda, en su justa medida, es bueno; pero no habría que convertirlo en el contenido de nuestras explicaciones, puesto que los contenidos son gramaticales, pragmáticos, sociolingüísticos, etc.; no lúdicos.

contexto distendido, cercano y quizás más cómodo. Por lo tanto, el alumnado trabajará mediante este juego la argumentación a partir de la propia argumentación:



Imagen 6: Transformación a la didáctica de ELE del juego Sí, señor oscuro

Como se aprecia en la imagen 5, se altera la dinámica del juego para que resulte útil su utilización en el aula de ELE. El juego base dispone de una dinámica sencilla: se designa a un *Señor oscuro* que manda sobre una serie de lacayos, este primero, pregunta a los otros integrantes cómo ha ido la misión que se les ha encomendado y, acto seguido, los lacayos mediante una serie de cartas que poseen *a priori* tienen que excusarse sobre el porqué la misión ha fallado. Por ejemplo, en la imagen 5 se ve una carta que se titula *El traidor*, imagine el lector que el *Señor oscuro* le hace esta pregunta:

A (Señor oscuro): Mis lacayos, por qué no me habéis traído el libro que os pedí sobre *El arte de la guerra*. Tú, contéstame.

B (lacayo): Mi señor oscuro, si usted supiera lo que hemos tenido que pasar. No le hemos podido traer su libro porque había un traidor en nuestras filas<sup>11</sup>.

Es decir, el juego se resume en que unos lacayos argumentan (se excusan), en mayor o menor medida con cierta fundamentación, sobre por qué no han realizado el trabajo que les habían mandado.

El juego en el aula de secundaria no varió tanto de su propósito básico, si bien es cierto que el *Señor oscuro* no solo designaba las mejores excusas, sino que tenía que apuntar el tipo de argumento utilizado por sus lacayos. Si volvemos a la imagen 5, se comprueba que el cambio para ELE es sustancial, en vez de contar con 2 tipos de cartas, contamos con 3:

<sup>11</sup> Como se comprueba, se utiliza una serie de argumentos y siempre el lacayo se ha de apoyar en la carta de excusa que tiene en su mazo.

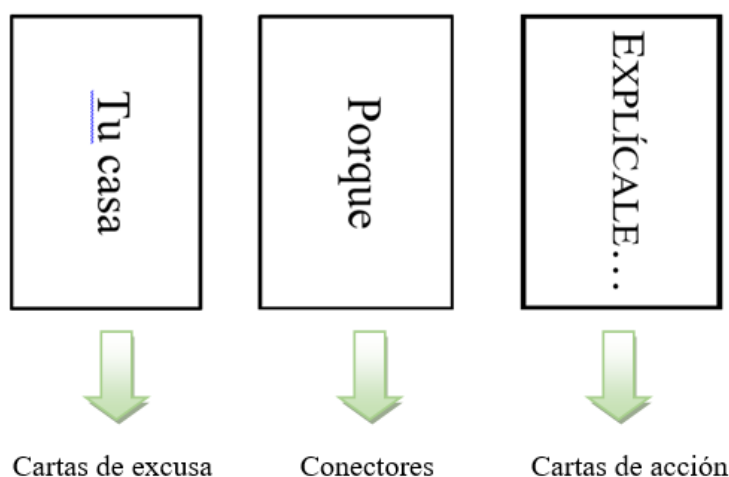


Imagen 7: Adaptación del juego a ELE

En este sentido, los aprendientes de español tienen que argumentar un hecho acerca de su casa mediante una orientación argumentativa dada, la causa (el conector *porque*). El tercer elemento que muestra la imagen 6 es una carta de acción, los lacayos que no sean el que se está excusando, pueden pedirle a su compañero que explique lo que ocurre con otra carta de excusa, como se muestra en el siguiente ejemplo inventado para aclarar nuestra explicación:

A (señor oscuro): ¿Por qué lacayos no me habéis traído mi libro de español como os pedí?

B (lacayo 1): Señor oscuro, usted no sabe lo que nos ha ocurrido. El libro no está en su casa porque no pudimos traerlo porque encontramos muchos problemas.

C (lacayo 2): Explícale [lanza la carta de acción más una de excusa de su mazo que pone «el perro»] lo que ocurrió con el perro que nos encontramos en el camino.

B: Señor oscuro, nos encontramos un perro que robó su libro.

De esta manera, como se puede apreciar en el ejemplo, se pueden trabajar una serie de contenidos:

#### Contenido propuesto para trabajar

Aprendizaje en contextos orales de **conectores contraargumentativos** como: *no obstante, sin embargo, a pesar de, pero*, etc.

Establecer **reformulaciones** en contextos argumentativos de *interacción oral*

Practicar los **tipos de argumentos** de autoridad, generalizaciones, experiencia personal, etc.

El uso de mecanismos con finalidad persuasiva para convencer al oyente.

**Afianzar los contenidos que se han ido trabajando durante todo el curso** (gramaticales, sociolingüísticos, pragmáticos, etc.)

El trabajo con las **fórmulas de tratamiento** (ustedeo y tuteo): Señor oscuro (usted), lacayos (tú)

La interacción oral

Tabla 4: Contenidos propuestos para trabajar en ELE

Otro aspecto que puede destacarse de esta actividad es la versatilidad que ofrece para el aula de ELE, ya que podemos modificar las cartas de las que disponen nuestro alumnado. Las cartas de excusa pueden ser muy diversas y adaptarse al vocabulario que estemos trabajando, así como los conectores y partículas. Por ejemplo, en vez de tener

conectores, podemos disponer posturas / orientaciones argumentativas (*a favor de o en contra de*). De este modo, cuando tengan una carta como *tu casa* y una postura *en contra*, se puede conseguir una argumentación como la siguiente:

A: ¿Por qué lacayos no me habéis traído mi libro de español como os pedí?

B: Señor oscuro, no estoy de acuerdo con usted, si me permite. El libro ha estado aquí en su casa todo este tiempo, puede ser que se haya extraviado.

## 5. Conclusiones

La argumentación no es una categoría estanca de la lengua que se pueda estudiar desde un solo punto de vista, es una estrategia humana (Cuenca, 1995) sobre la que existen numerosas perspectivas de estudio y trabajo. Aunque en el ámbito de ELE se haya trabajado en mayor o menor medida desde una vertiente escrita (tipología textual, lingüística del texto, uso de conectores, etc.) la oral también es posible incorporarla a nuestro día a día como docentes. Sin ir más lejos, aunque suene tautológico, cada vez que un alumno opina sobre un tema de alguna manera argumenta o razona sobre ese tópico.

En este trabajo, se ha querido demostrar que los recursos empleados para el aula de secundaria pueden adaptarse para los estudiantes de ELE, aunque con una serie de matices y consideraciones que deben ser tenidas en cuenta en los procesos de adaptación de materiales. Por un lado, en el aula de secundaria, como se comprueba con la secuencia que se implementó, se trabaja la argumentación hacia un alumnado nativo en el idioma a partir de los contenidos curriculares. Esto es, la lengua meta es la de salida y por tanto los alumnos se identifican con ella y la asumen como propia.

Por otro lado, en el aula de ELE, los alumnos tienen diversas lenguas madre y se intentan aproximar a la misma lengua meta. Este hecho hace que los contenidos no se trabajen desde la asunción de una lengua nativa propia y común a todo el alumnado, sino que se alteren estos para conseguir la mayor comprensión de los aprendientes de español.

Como señalan el Instituto Cervantes y el Marco Común, la argumentación es tanto objetivo como vehículo para trabajar en el aula, ya que permite, no solo aprender las estructuras propias de los textos argumentativos, sino también desarrollar estructuras gramaticales, vocabulario o aprender géneros discursivos concretos como el anuncio (Badia, en prensa).

Asimismo, la argumentación permite dotar a los estudiantes no nativos de mecanismos para mejorar su razonamiento desde el español; ya que les da herramientas para desarrollar su pensamiento de un punto A hasta un punto B de forma coherente. Por ello, se consiguen tres movimientos: 1) entienda lo que se argumenta, 2) haga que su interlocutor comprenda por qué está argumentando y con qué fin y 3) convenza (o no) a su oyente.

Finalmente, cabe decir que esta aplicación tiene muchas más posibilidades, es cuestión del propio docente que la escoja llevar a cabo en una adaptación a sus clases y, con ello, seguir mejorando nuestros materiales para conseguir nuestro fin último: que nuestros alumnos aprendan español y, que, al mismo tiempo, sientan que son competentes en una

estrategia tan humana como es razonar, debatir o argumentar con otros hablantes en un idioma que no es su lengua materna.

## Bibliografía

- ABASCAL, M.<sup>a</sup> D. (2005). *Retórica Clásica y Oralidad*. Málaga: Analecta Malacitana.
- ÁLVAREZ, G. y BEATRIZ GARCÍA, M. (2016). «Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos». *Revista Educación y Humanismo*, 19 (32), pp. 18-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529>.
- ADAM, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- ANSCOMBRE, J.-C. (1995). «Semántica y léxico: Topoi, estereotipo y frases genéricas». *Revista Española de Lingüística*, 25, pp. 297-310.
- ANSCOMBRE, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- ARNOLD MORGAN, J. (2006). «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera». *Centro Virtual Cervantes*.
- BADIA CLIMENT, S. (en prensa). «Nadie se queda atrás: la integración del alumnado de ELE en secundaria».
- BADIA CLIMENT, S. y ALEMANY MARTÍNEZ, A. (2018). «Game over: cartas, rol y comida». *Foro de profesores de ELE*, 14.
- BÁEZ JAITKIN, C. E. (2016). «Gamificación, ¿reto o normalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje?». *Actas del XIII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, pp. 14-22.
- CAMPS, A. y DOLZ, J. (1995). «Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 5-8.
- CANALE, M. (1995 [1983]). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa de la lengua». *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-82
- CATTANI, A. (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza.
- COLOMBO, A. (1992). «Il testo argomentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi. *I pro e i contro*». En Colombo, A. *Teoria e didattica dei testi argomentativi*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 59-84.
- CONSEJO DE EUROPA (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- CUENCA, M.<sup>a</sup> J. (1995). «Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40.
- D'AGOSTINO, M. A. (2011). «Argumentación en la enseñanza de ELE avanzado: el *para* concesivo». *Signos ELE*, n.º 5.
- DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana,

València, España, 10 de junio de 2015.

DOLZ, J. (1995). «Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 65-77.

DOLZ, J. & PASQUIER, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

— (2000). *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ESCANDELL VIDAL, M.<sup>a</sup> V. (2014). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

FELTON K., M. (2007). «La discussió deliberativa: usar el discurs de classe per promoure el pensament crític», *Tems d'Educació*, 33, pp.183-201.

FISCHER, A. (2004). *The logic of real arguments*. UK: Cambridge University Press.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. y ALCAIDE LARA R., E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Ariel/Libros.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> del C. (1999). «Los conectores pragmáticos en la enseñanza del ELE: Argumentación y Relevancia». *ASELE: Actas X Congreso*.

GRIJELMO, Á. (2002). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.

— (2012). *La información del silencio. Cómo se miente contando hechos verdaderos*. Madrid: Taurus.

GRUPO GORGAS (2013). *Enseñar a debatir: guía para el profesorado*. Murcia: Editum, Universidad de Murcia.

HUIZINGA, J. (2007). *Homo ludens*. Barcelona: Editorial Alianza

IBAZETA, M.<sup>a</sup> V. (2008). «El uso de los textos argumentativos en la enseñanza-aprendizaje de ELE». Instituto Cervantes de Río de Janeiro.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, P. (2009). *Competencias en argumentación y uso de pruebas: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

JOHNSON, S. L. (2013). *Ganar debates*. New York – Amsterdam – Brussels: International Debate Education Association.

MAATI BEGHADID, H. (2013). «El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente». *Actas del IV taller «ELE e interculturalidad» Instituto Cervantes de Orán*, pp. 112-120.

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

PERELMAN, C. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958). *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France. Traducción al español de Julia Sevilla Muñoz (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Madrid:

Gredos.

PLANTIN, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel Prácticum.

— (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Traducción por Nora Isabel Muñoz. Buenos Aires: Biblos.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 3 de enero de 2015.

REYZÁBAL, M.<sup>a</sup> V. (2002). *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*. Madrid: La Muralla.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). «L'argumentació a l'aula: entre el raonament científic i l'opinió social», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (58), pp. 8-19.

SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2010). «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico», *MarcoELE: Revista de didáctica*, ELE, 11.

SÁNCHEZ PRIETO, G. (2007). «El debate en el aula como herramienta de aprendizaje y evaluación». *Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Métodos docentes afines al E.E.E.S*, celebradas en la Universidad Europea de Madrid el 12 y 13 de julio. Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3294/S%C3%A1nchez%20Prieto%2C%20Guillermo.pdf?sequence=>.

SCHOPENHAUER, A. (2018 [1864]). *El arte de persuadir*. Madrid: Editorial Verbum.

TOULMIN, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

VAN EEMEREN, F. H. y GROOTENDORST, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies. A pragma-dialectical perspective*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.

VILÀ SANTASUSANA, M., CASTELLÀ, J. M. (2014). *10 ideas clave: Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.

VILÀ SANTASUSANA, M., CASTELLÀ, J. M. y CASAS, M. (2018). *Secretos para hablar bien en público: Guía práctica*. Barcelona: Plataforma Editorial.

WESTON, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

ZAMUDIO DE MOLINA, B. (2012). «Soportes de la argumentación. Lógica, dialéctica y retórica». En *Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales* 1 (1), 2250-8139, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.





## Nadie se queda atrás: la integración del alumnado de E/LE en el aula de secundaria

SARA BADIA-CLIMENT

Universitat de València

sara.badia@uv.es

**Resumen:** En la actualidad, las aulas de secundaria se han convertido en espacios multiculturales que han llevado tanto a alumnos como a profesores a enfrentarse a una nueva realidad dentro de las clases. Los alumnos de origen extranjero y con lengua no nativa española se ven obligados a adaptarse e integrarse a un ritmo vertiginoso que, en ciertas circunstancias, es inasumible; especialmente en aquellos alumnos que han entrado dentro del circuito escolar a partir del ciclo de secundaria y en mitad de curso.

El objetivo, por tanto, de este artículo es analizar los resultados de aprendizaje de los alumnos inmigrantes de 3.º de ESO dentro de una secuencia didáctica dedicada al género anuncio para a) detectar la problemática de aprender una lengua mientras se tratan de impartir los contenidos curriculares correspondientes y, sobre ellos, b) proponer una serie de modificaciones que puedan paliar estas dificultades.

**Palabras clave:** Análisis de Errores, Enfoque por tareas, Enfoque Comunicativo, ELE en Secundaria,

### No one is left behind: integration of E/LE high school students

**Abstract:** Nowadays, secondary classrooms have turned into multicultural spaces that have driven students and teachers to a new academic reality. Foreign students that haven't got Spanish as native language must adapt and include in a fast-way. This situation, sometimes, is unacceptable, especially when students have started the scholar-circuit in the middle of course.

For this reason, the aim of this paper is to analyse the learning results of non-native students of 3.tr of ESO during a didactic sequence of advertisement genre to a) detect the troubles of learning a new language while they are trying to assimilate the curricular contents and, therefore, b) propose a series of modifications that could palliate these difficulties.

**Key words:** Mistake's Analysis, Tasks-Based Approach, Communicative Approach, Spanish as foreign language in High Schools

## 1. Introducción

La realidad de las aulas de secundaria cada vez se va volviendo más compleja y heterogénea debido, por un lado, al aumento de la ratio de estudiantes y, por otro, a su distinta procedencia. Esta circunstancia que, si bien multiplica las posibilidades y enriquece el espacio de aprendizaje, obliga al docente a repensar y adecuar tanto los contenidos como la metodología para que todo el grupo de clase pueda seguir el ritmo y sea capaz de conseguir, en definitiva, los objetivos que plantea el currículum.

Por esta razón, es posible que la implementación de una secuencia didáctica no obtenga los resultados esperados en todo el conjunto del alumnado, especialmente en aquellos que no tienen un dominio suficiente de la lengua vehicular para seguir el hilo de las clases. En consecuencia, esta circunstancia lleva a que sea necesario analizar los pasos y los resultados con el fin de mejorar los contenidos en una actuación posterior. En este trabajo, en concreto, presentamos esta circunstancia: una secuencia didáctica sobre contenidos publicitarios (concretamente, el género anuncio) que se desarrolló teniendo en cuenta una serie de objetivos que, posteriormente, no dieron los frutos deseados debido a la diversidad/variedad/pluralidad del alumnado respecto a los diferentes países de origen y al diferente dominio de la lengua meta.

Debido a que los resultados no fueron los esperados y siguiendo la premisa de que hay que repensar los contenidos para mejorar su adaptación y el acceso a ellos de todo el alumnado; los objetivos de este trabajo se dividen en dos: 1) realizar un análisis de errores de la secuencia didáctica planteada, teniendo en cuenta la perspectiva de los alumnos no nativos y, sobre este, 2) realizar una propuesta de mejora que permita acercar los contenidos tratados a todo el conjunto de clase.

Para ello, el artículo se estructura en 4 partes: en primer lugar, se trazan las bases sobre las que se han detectado los errores en el planteamiento e implementación posterior de esta secuencia a partir del respaldo de una bibliografía teórica sobre el tema (§ 2). En base a estos postulados, en segundo lugar, se tratarán los pilares sobre los que se ha fundamentado la nueva propuesta (§ 3). En tercer lugar, se presenta brevemente el contenido y la organización de la secuencia didáctica que se implementó; sobre la que se realiza, junto con los materiales de los alumnos, un análisis de los problemas y errores más frecuentes (§ 4). Finalmente, se expone una propuesta de mejora en la que se pretenden corregir los aspectos reseñados en el análisis anterior (§ 5).

## **2. Las aulas de secundaria como punto de encuentro**

Partiendo de la base de que los alumnos tanto nativos como no nativos no son *expertos* en el dominio de la lengua castellana, es cierto que se puede observar cierto desnivel entre los estudiantes escolarizados en España desde hace años (sean españoles o no) y aquellos que, además de no tener como L1 el español, han sido escolarizados en otros sistemas (o ni siquiera lo han sido). La clase, en esta situación, se convierte en una amalgama de estudiantes con necesidades muy dispares, pero con un objetivo común: adquirir los conocimientos postulados para su nivel de escolarización.

En este sentido, el propio currículum de secundaria contempla que el sistema educativo debe servir para «...promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, ...» (Ley Orgánica 8, 2013: 10), así como educar en valores sociales que ayuden a «...superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales...» (*ibíd.*: 11).

Por tanto, todo estudiante que ingrese en el circuito educativo debe contar con el apoyo y las posibilidades suficientes para que se desarrolle plenamente como ciudadano. No obstante, la realidad que se experimenta en ciertos contextos dista mucho de la deseada, ya que existe una falta de materiales y de atención específica al alumnado no nativo en

las clases de ESO, debido, entre otros factores, a la falta de recursos, ratios de alumnos desproporcionadas o la carencia de formación del profesorado entre otras cuestiones (Roca Marín, 2002: 6; Morales Orozco, 2006: 27).

Esta circunstancia puede traer como consecuencia la falta de motivación de los estudiantes que no tienen un dominio nativo de la lengua vehicular y que, finalmente, se ve reflejado en mayores tasas de absentismo (Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2013/2014: 64) o mayores índices de fracaso escolar (ver Gráfico 1).

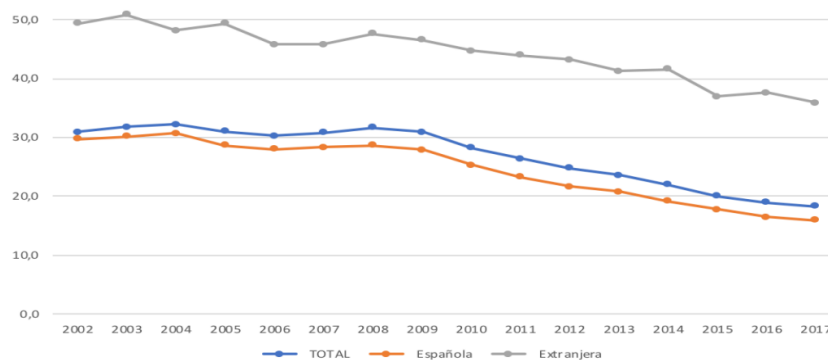


Gráfico 1. Abandono escolar por nacionalidad y su evolución 2002-2017<sup>1</sup>

Cabe destacar que la Comunidad Valenciana dispuso el PASE (Programa de Acogida al Sistema Educativo) para combatir esta clase de situaciones y que tiene como objetivo último facilitar a los alumnos no nativos la incorporación a la secundaria. Este programa dota a estos estudiantes de una serie de horas de aprendizaje específico de las lenguas vehiculares de la comunidad o del centro. La contrapartida, sin embargo, reside en que deben hacerse en horario lectivo, restando, de esta forma, tiempo de las clases del resto de asignaturas obligatorias. La conclusión, por tanto, es que se consigue una atención más individualizada para el aprendizaje de E/LE, pero pierden los contenidos que se están impartiendo en el resto de asignaturas que coinciden. Todo ello sin olvidar que no todos los centros cuentan con este programa (41 centros de secundaria en la Comunidad Valenciana en 2013 según datos de la Generalitat Valenciana). Más tarde se ha integrado el programa PAM (Plan de Actuación para la Mejora) que dotaba a los centros con subvenciones para organizar actividades extraescolares, entre las que se encontraba una partida específica para las clases de E/LE. No obstante, de nuevo, el problema reside en que no todos los centros acceden a esta clase de ayudas (355 institutos de secundaria en la Comunidad Valenciana en 2019).

Por lo tanto, es necesario que los profesores (y, probablemente, con más motivo los de Lengua castellana y literatura) sepan modular sus materiales e integrar a aquellos estudiantes que cuenten con dificultades para seguir sus clases. A continuación, se ofrecen unas breves pautas sobre las que se basó la secuencia que se implementó en el aula y sobre la que se ha hecho el posterior análisis de errores y la propuesta de mejora.

<sup>1</sup> Fuentes: Federación de Enseñanza de CCOO (2018) y Ministerio de Educación y FP.

## 2.1. El currículum, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad desarrollar y potenciar las competencias comunicativas de los alumnos, entre otros objetivos. Así se refleja en el Real Decreto 1105/2014, en el que se señala que se debe potenciar la capacidad para «Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana [...] textos y mensajes complejos...» (*ibid.*: 177). De forma concreta, la asignatura de Lengua castellana y literatura tiene el fin de desarrollarla y fomentar la comunicación lingüística (Real Decreto 1105/2014: 357).

Asimismo, el texto legal de la Generalitat Valenciana (Decreto 87/2015) fundamenta que la preparación del alumnado y la metodología de las clases debe seguir el *enfoque comunicativo* que se defiende en los textos legales (Decreto 87/2015: 3), ya que resulta indispensable para desarrollar las competencias vinculadas a cualquier tipo de expresión la práctica y aplicación. Por ello, se explica que estas tareas deben plantearse con una contextualización adecuada y fomentar el desarrollo de estrategias para analizar, planificar y utilizar el pensamiento crítico (*ibid.*: 3).

En palabras de Hymes (1972, 1989, 1992), la *competencia comunicativa* es aquella que nos permite adaptar nuestro discurso a la situación correspondiente; competencia que se adquiere, en gran medida, por la participación sucesiva en contextos comunicativos reales. Esta, según Canale y Swain (1980), se divide en tres competencias que atañen a tres aspectos: 1) el *gramatical*, es decir, a los elementos vinculados con las reglas morfológicas, sintácticas y semánticas que se inscriben en el nivel de la oración; al 2) *pragmático-discursivo*, en el que se debe tener en cuenta el contexto de uso y sus normas sociales; y 3) al *estratégico*, referido a todas aquellas herramientas e instrumentos destinados a «compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a actuación insuficiente» (*ibid.*: 30).

Por lo tanto, la labor de un docente de lengua y de E/LE no pasa solo por enseñar contenidos específicamente lingüísticos, como los gramaticales, sino también por tratar de mejorar sus habilidades comunicativas y los procesos de pensamiento que se emplean para un fin concreto (Durán *et al.*, 2009), más aún si parte de nuestro alumnado no es nativo en español. De esta forma, cualquier aprendizaje debe ser concebido con un sentido, es decir, dando las suficientes coordenadas contextuales para que los estudiantes comprendan la finalidad del tipo de texto que se les pide (Hymes, 1989).

Estas directrices deben plantearse desde el *enfoque comunicativo*, un modelo que no nació con la finalidad de relegar a los métodos tradicionales, sino que «readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas [...] optimizados de manera ecléctica» (Maati, 2013: 114). En él, se da más importancia a las capacidades de expresión y comprensión tanto oral como escrita, desarrolladas a partir del estudio y creación de textos auténticos y reales (Maati, 2013; Li, 2016).

Por su parte, con el fin de que se consiga la asimilación de un tipo de género discursivo por parte de los estudiantes, se deben enseñar los pasos necesarios que consigan su completo desarrollo, dando lugar, por un lado, a tareas posibilitadoras que aborden un aspecto del producto que se espera conseguir y, por otro, a tareas comunicativas que pretendan poner en funcionamiento todo aquello que el estudiante ha aprendido.

Esta división de actividades se centra en el llamado *enfoque por tareas* (Doughty, 2000), que se propone parcelar el proceso de producción en tareas comunicativas que

involucren a los estudiantes en la preparación y producción de textos atendiendo, fundamentalmente, a su sentido más que a su forma (Nunan, 1989). En esta misma línea, Estaire y Zanón (1990) sostienen que estas tareas deben cumplir una serie de requisitos para considerarse comunicativas: 1) ser fieles a los procesos de comunicación de la vida real, 2) que se constituyan como actividades unitarias y 3) que tengan un objetivo claro sobre el aprendizaje de la lengua.

Sobre estas bases se construyó la secuencia base destinada al conocimiento de un género discursivo oral (el anuncio). No obstante, fue evidente que no obtuvo el resultado más deseable en todo el conjunto de los alumnos, hecho que ha llevado a repensar la actuación dada. Para ello, se tratará de visualizar los problemas del alumnado y buscar su correspondencia con las dificultades que puedan plantear los materiales.

## 2.2. El análisis de errores y de actuación

La realidad de las aulas impone siempre un constante ensayo y error en el que el profesorado trata de encontrar la metodología más adecuada para que sus estudiantes alcancen las metas establecidas. Por esta razón, se hace necesario el proceso de reflexión y análisis de los errores cometidos por nuestros estudiantes y, especialmente, de los que hemos cometido nosotros en el diseño e implementación de los materiales y la metodología de aula.

De esta forma, se sigue un proceso de retroalimentación en el que el error se erige como objeto de estudio y no como enemigo del aprendizaje, y por esta razón:

son ahora las manifestaciones concretas de los aprendices las que centran el interés de los estudios; el cambio metodológico es crucial: se pasa de las predicciones desde el plano de la abstracción —en el que hasta ahora se habían desarrollado las investigaciones en L2— al espacio real y concreto de las producciones de los discentes, con el objeto de obtener datos empíricos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. (de Alba, 2009: 3)

Como se ha mencionado, otro aspecto relevante en el proceso de reflexión es el análisis de la actuación del profesorado y de los materiales diseñados, ya que se debe observar en qué medida contribuyen al desarrollo del conocimiento de nuestros alumnos (Romero y Gómez, 2015). Por tanto, un análisis efectivo tomará en consideración los errores del alumnado como punto de partida para cuestionarse qué ha fallado en la implementación de la secuencia para, posteriormente, proponer las mejoras respectivas.

## 3. Diseño de la secuencia

El planteamiento que se siguió parte tanto del enfoque comunicativo (Canale-Merrill, 1996; Maati, 2013) como del enfoque por tareas (Nunan, 1989; Abelló, 2010), en los que se defiende que para lograr la plena adquisición del género discursivo debe, no solo explicarse, sino también practicarse. Esta práctica debe llevarse a cabo ofreciendo los ingredientes necesarios para lograr que, de manera autónoma, los estudiantes sean capaces de producir el texto que se ha desarrollado durante la secuencia (Nunan, 1989).

A partir de estas bases, autores como Doughty (2000) señalan que el proceso de creación de un texto debe tener tres fases: conocimiento del género, preparación del

texto (realización del guion y revisión) y difusión. Dentro de la secuencia didáctica que se diseñó<sup>2</sup>, se intentó seguir el mismo planteamiento (ver imagen 1): la primera parte se destinó a introducir a los alumnos al género del anuncio publicitario y a las estrategias mayormente empleadas en este tipo de discurso. La segunda parte se centró en tratar de crear un guion para un *spot* publicitario. En él, los alumnos tuvieron que centrar el tema sobre el que versaba su anuncio y se redactó un primer texto inicial. Luego, se trataron una serie de actividades centradas en el conocimiento del género y el desarrollo de las herramientas necesarias para redactar el suyo propio, así como la revisión de los textos que se iban construyendo, entre las que se incluía una actividad para reconocer tipos de argumentos en canciones de malvados de películas y la visualización y debate del anuncio *Amodio*.

Cabe decir que estas actividades se concibieron de manera colaborativa, es decir, cada texto fue construido por un grupo de unos 5 estudiantes, en el que todos tuvieron que colaborar en las distintas fases de creación del anuncio (búsqueda de información, redacción del borrador, corrección...). Además, todos los alumnos contaban con un *diario de sesiones* en el que debían reflejar los contenidos aprendidos y los aspectos que mejorarían de las clases.



Imagen 1. Esquema de la secuencia didáctica Un anuncio para concienciar

El objetivo final, por tanto, versaba en la creación de un anuncio publicitario que podía realizarse de dos formas:

Opción A: a través de un videomontaje.

Opción B: a través de una representación en el aula.

Para lograrlo, se pretendió que los estudiantes conociesen ciertos tipos de argumentación empleados usualmente en la publicidad, las habilidades necesarias para preparar una intervención oral adecuada y los recursos lingüísticos necesarios que estén vinculados tanto con el género como con estrategias generales de expresión oral.

A partir de los resultados recopilados a través de la secuencia, en el siguiente apartado se mostrará el análisis realizado de los errores más frecuentes cometidos por los

<sup>2</sup> Pueden consultarse los materiales de la secuencia en:

<https://drive.google.com/drive/folders/16WdL07dRpsejaOzP4fRdAiNTTOokZMPH?usp=sharing>

alumnos no nativos de clase y las dificultades que pudiesen plantear los materiales diseñados. Para ello, se darán una serie de trazas del contexto en el que se implementó la secuencia y se mostrarán distintos ejemplos en los que los materiales eran ineficaces.

#### 4. ¿Qué ha fallado? Análisis de los errores cometidos durante la secuencia

Las actuaciones reales siempre ponen a prueba las utopías diseñadas, esta vez en forma de secuencia didáctica. El choque con la realidad y los distintos contextos nos obligan a enfrentarnos a las fallas de nuestros materiales. Esta secuencia se desarrolló en dos grupos de tercero de la ESO que estaban conformados por 18 y 22 estudiantes, respectivamente. El primero de ellos solo contaba con un alumno no nativo, mientras que el segundo contaba con 7 alumnos que estaban aprendiendo aún el español, razón por la que resulta más interesante analizar este grupo. Por su parte, el nivel de adquisición de ese alumnado era variable en ambos grupos, yendo desde un A2 hasta un B2 entre ambos grupos.

Los apartados que se van a tener en cuenta para el análisis se distribuyen en algunas tareas que los estudiantes tuvieron que realizar a lo largo de la secuencia. Se empezará con la tarea final, el anuncio, que constituye el material más evidente para comprobar el nivel de adquisición del alumnado. Posteriormente, en base al producto final se podrán analizar el resto de materiales que han llevado a este, siguiendo una distribución inductiva que lleve a buscar la raíz de los problemas encontrados en cada grupo. Cabe señalar, por último, que los materiales que se ofrecen han sido anonimizados y que las imágenes se han emborronado previamente para preservar el anonimato de los estudiantes<sup>3</sup>.

##### a) La tarea final: un anuncio para concienciar

El primer punto de análisis fue observar las evaluaciones que recibieron los alumnos de su proyecto final (un anuncio), que se hicieron a través de una rúbrica de la que eran partícipes tanto la profesora como los estudiantes. Esta rúbrica estaba dividida en 4 secciones: 1) Expresión Oral, 2) Expresión corporal, 3) Adecuación al género anuncio, 4) Argumentación del anuncio. Cada una de ellas tenía una serie de ítems con distintas opciones según el grado de adquisición del grupo en cuestión. No obstante, para este artículo nos interesa especialmente la evaluación de los alumnos no nativos. Por esta razón, aunque se muestren los resultados de todos los estudiantes, se hará hincapié en las dificultades de los aprendices de español.

Alumnos	Expresión oral (4)	Adecuación al género (3)	Argumentación (2)	Expresión corporal (1)	Total
Nativos	3.25	1.31	1.44	0.56	6.37
No nativos	2.05	1.08	1.37	0.49	4.99(5)/10

Tabla 2. Nota media de todos los estudiantes

Como se puede comprobar a través de la tabla, las diferentes notas conseguidas por los estudiantes residen, principalmente, en la expresión oral y en la adecuación al género

<sup>3</sup> Para más información: [links.uv.es/lopd/derechos](http://links.uv.es/lopd/derechos)

discursivo *anuncio*; ya que en la expresión corporal y en la argumentación no se aprecian diferencias significativas en el apartado numérico de la evaluación.

No obstante, centrando la mirada en los anuncios, se puede comprobar que la expresión corporal del alumnado no nativo se vincula a una falta de seguridad en el idioma y en el contenido que se estaba tratando, ya que su gesticulación oscilaba entre el nerviosismo y lo estático, además de buscar apoyos para su *interpretación*<sup>4</sup>. Como puede observarse en la siguiente imagen:



*Imagen 2. Imagen anuncio grupo 2, clase B*

(1) A: no / pero esquee / estaba dando una vuelta por el parque yy os he visto tan juntito y no sé me ha parecido muy extraño quee / dos chicoss / pues estén juntos y tú encima / ((eres)) tan diferente a nosotros / ¿sabes?

B: estoy grabando toda esta conversación para ((ir)) llamar a la policía

La escena trataba de representar a una pareja del mismo sexo y de distinta etnia sentados en el parque que es interrumpida por la presencia de una persona que les increpa por lo extraño de su relación. En esa circunstancia, uno de los novios informa a la otra persona que está siendo grabada para ser denunciada (B). Esta acción se emplea de excusa para que el alumno con dificultades pueda tener el móvil en las manos, del cual no aparta la vista en ningún momento (probablemente, porque tenía su línea de texto escrita en él por si se le olvidaba). Una situación similar, aunque más evidente, se puede observar en el siguiente ejemplo:

<sup>4</sup> Con apoyos nos referimos a cualquier medio que les permitiera tener el texto del guion del anuncio que estaban grabando. En concreto, en la imagen 2 se observa al estudiante sosteniendo y mirando su móvil.





*Imagen 3. Anuncio grupo VI, clase 2*

En esta ocasión, los alumnos decidieron representar el anuncio en directo delante de sus compañeros de clase. Dejando a un lado la ausencia de cualquier tipo de recurso escénico y de cualquier organización de los actores, se puede observar que ha habido una falta de preparación que se suma, además, a su falta de competencia en la lengua de la asignatura. Su escena pretendía recrear una conversación en un parque entre tres personas que debatían sobre la calidad del aire para exponer un par de datos sobre la contaminación. Sin embargo, su anuncio pierde fuerza porque dos de los integrantes, curiosamente los dos no nativos, se aferran al papel y no actúan prácticamente.

Como se puede comprobar, el principal problema para el alumnado no nativo reside ya no en el nivel de conocimientos o de dominio del idioma, sino en la ausencia de seguridad en sus discursos que les lleva a depender de materiales de apoyo constantemente. Cabe examinar, asimismo, cómo fue el seguimiento de estos a través del diario de sesiones que puede arrojar nuevas pistas sobre los problemas que experimentaron estos estudiantes.

#### *b) Diario de sesiones*

Como se ha mencionado, durante la secuencia se entregó una ficha/diario de seguimiento de las sesiones en los que cada estudiante debía reflejar qué había aprendido en la clase y qué elementos consideraban más difíciles desde su punto de vista. Sin embargo, parte de los estudiantes, especialmente los no nativos, encontraron dificultades para expresar sus pensamientos y, posiblemente, para comprender qué debían escribir en él. Si se observan los siguientes ejemplos:

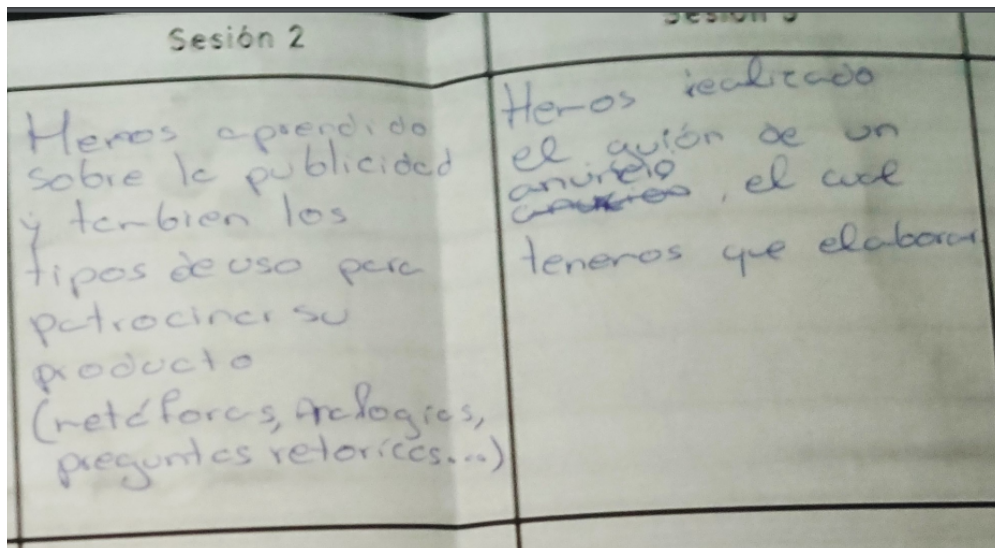
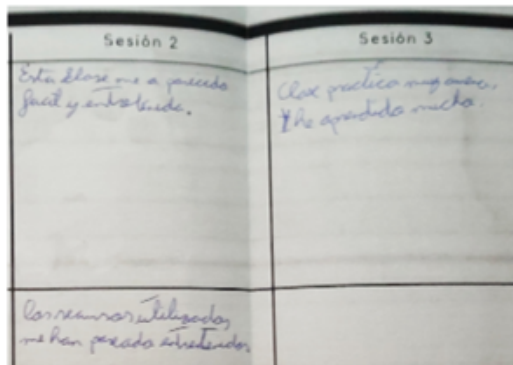


Imagen 4. Diario de sesiones (I) - nativo

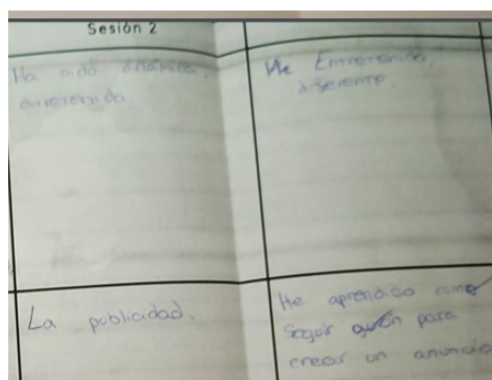


#### Transcripción literal

Sesión 2	Sesión 3
Esta clase me a parecido <u>facil</u> y entretenida	Clase <u>practica</u> muy amena, he aprendido mucho
Los recursos utilizados me han parecido entretenidos	

Imagen 5. Diario de sesiones (II) - no nativo

Los dos ejemplos nos muestran parte del diario de sesiones de un alumno nativo y otro de uno no nativo. En esta ocasión, el primero ha tratado de hacer un breve resumen de las clases y de los elementos que ha aprendido (aunque mal clasificados, ya que denomina «usos» a los «recursos»), mientras que el segundo solo ha reflejado un sentimiento sobre la clase y no ha reseñado ni lo que ha aprendido ni las dificultades que le han presentado. Si tenemos en cuenta el siguiente ejemplo:



#### Transcripción Literal:

Sesión 2	Sesión 3
Ha sido dinámica, entretenida	Me <u>entrenado</u> , diferente
La publicidad	He aprendido como seguir <u>quien</u> para crear un anuncio

Imagen 6. Diario de sesiones (III) - no nativo

Este estudiante sigue escribiendo sus sentimientos con respecto a la clase («entretenida» y «diferente»), pero ha tratado de reflejar qué se estaba trabajando, con mayor o menor acierto. Sin embargo, se impone la sencillez y no ahonda en qué contenidos se han aprendido específicamente durante la sesión.

Esta clase de errores son síntoma de varios problemas: por un lado, parece que los estudiantes no han comprendido qué se debe hacer con el diario y han tratado de expresar lo que, en su forma personal, se entiende por uno de ellos (un lugar donde reflejar nuestros sentimientos y percepciones). Por otro, el alumnado no nativo que sí ha entendido qué se debe hacer, parece que ha comprendido solo las líneas más generales de la clase (se estaba hablando, efectivamente, de publicidad), pero no ha asimilado los contenidos concretos (los recursos que se emplean en los anuncios).

c) *Ficha de debate*

Por último, se centrará la mirada en la ficha de debate que se empleó para analizar un anuncio con doble temática social-comercial (*Amodio*). Los alumnos tuvieron que responder a una serie de preguntas en grupo que, posteriormente, se pusieron en común con toda la clase. No obstante, de nuevo, se detectan algunos problemas con el alumnado no nativo:

<b>4. ¿Qué argumentos se han empleado? *</b>
<del>Elementos sonoros y visuales</del> <del>Figuras literarias</del> La canción
<b>5. ¿Qué recursos y estrategias se han empleado (figuras retóricas, elementos visuales, elementos sonoros...)? *</b>
Elementos visuales y sonoros

Imagen 7. Ficha debate (I) - no nativo

<b>4. ¿Qué argumentos se han empleado? *</b>
<del>Elementos sonoros y visuales</del> <del>Figuras literarias</del>
<b>5. ¿Qué recursos y estrategias se han empleado (figuras retóricas, elementos visuales, elementos sonoros...)? *</b>
<del>Elementos sonoros y visuales</del> Elementos sonoros y visuales Figuras literarias

Imagen 8. Ficha de debate (II) - no nativo

4. ¿Qué argumentos se han empleado? *
<p>comparación Ejemplificación.  Empírica Enfasis</p>
5. ¿Qué recursos y estrategias se han empleado (figuras retóricas, elementos visuales, elementos sonoros...)? *
<p>Enfasis → Marca algunas palabras con el fin de que tengan más importancia  Visualización → Utilizan decorados y vestuarios en especial. Como por ejemplo batas blancas, o las paredes blancas así como si estuviesen en un psiquiátrico por que tiene amodio y el anuncio hace saber que esto es una especie de enfermedad</p>

Imagen 9. Ficha de debate (III) - nativo

Como se puede observar en los dos ejemplos de los alumnos no nativos (7 y 8), se han limitado casi exclusivamente a repetir las palabras que había en los enunciados sin aportar ninguna explicación más detallada ni elaborar frases más complejas (por ejemplo, relatando el momento en el que se usan, como ha realizado el alumno nativo en la pregunta 5 [imagen 9]). Todo parece apuntar a una falta de competencia en el ámbito escrito que se traduce, de nuevo, en un déficit de seguridad que les lleva a actuaciones incorrectas o poco precisas.

Atendiendo a todos los errores que se han ido observando, es posible determinar que el alumnado se vea altamente influenciado por su inseguridad, más allá de la competencia que puedan tener en la lengua vehicular de la clase. A partir de estas consideraciones, se ha realizado una propuesta de mejora que pretende focalizar la atención en estos aspectos problemáticos y acercarlos a todo el alumnado del aula (nativo o no).

## 5. Propuesta de mejora de la secuencia<sup>5</sup>

Los resultados del análisis anterior proporcionan una base sobre la que proponer una serie de mejoras que traten de paliar las dificultades que el alumnado no nativo ha experimentado a lo largo de esta secuencia didáctica. Los aspectos que deben modificarse se dividen en tres grupos:

### a) Temática

En primer lugar, si bien es cierto que la temática empleada (causas sociales) podía ser más o menos cercana a todos los estudiantes y que permitía desarrollar la conciencia social del alumnado (objetivo fundamental al que todo profesor debe aspirar, según el currículum); generaba cierta preocupación en todos los grupos, ya que se sintieron inseguros en el momento de escoger su causa central y, posteriormente, en los recursos

<sup>5</sup> Pueden consultarse los nuevos materiales en: <https://drive.google.com/drive/folders/1biz-IDdFtNQrbJw6SGk5NQDUUHucGC4?usp=sharing>

que debían emplear para sustentar su anuncio. Este problema general pudo achacarse aún más en el alumnado no nativo.

De esta manera, se plantea la posibilidad de modificar la temática del anuncio, de tal forma que sea motivador para todos los estudiantes y que sea más cercano a ellos (Cea Álvarez, 2018: 51). Por ello, se modifica este y se propone que los estudiantes realicen un anuncio sobre destinos turísticos, haciendo especial hincapié en los aspectos culturales y sociales del sitio que se pretende anunciar.

Sin embargo, se añade una restricción: los estudiantes nativos tendrán que escoger destinos relacionados con los países de origen de los alumnos inmigrantes y viceversa, los estudiantes no nativos deberán escoger algún lugar perteneciente a la geografía española. Con ello, todos los grupos de trabajo (ver sección c) serán no expertos en el tema de su anuncio, pero expertos en algún tema de los otros grupos. Además, dando pie a esta nueva dinámica se consigue que todos los integrantes se adentren y conozcan un poco más las culturas vecinas.

#### b) Recursos y materiales

Otro aspecto que puede modificarse atañe al diseño de los materiales y recursos que se han empleado a lo largo de la secuencia. Estas modificaciones deben atender a tres criterios que se vinculan con lo visto en el análisis de errores: 1) facilitar la comprensión de los enunciados, 2) dar suficiente material de ejemplo para facilitar la construcción de enunciados *complejos* y 3) ofrecer los contenidos de la secuencia en múltiples formatos que los conviertan en más accesibles.

En primer lugar, se debe facilitar una comprensión suficiente de los enunciados de las actividades que se proponga a los estudiantes sin añadir elementos que sean superfluos o que puedan llevarlos a la confusión. Por esta razón, se propone una modificación de la actividad de debate en la que se cambien dos partes: por un lado, con el fin de adecuar el anuncio a la nueva temática de la secuencia, *Amodio* pasará a ser la *Campaña de Turismo de Madrid 2013*, en el que se promociona la cultura y se reseñan los aspectos más relevantes de la ciudad. Por otro, se modificarán ciertos enunciados de la ficha de análisis para el debate respetando la máxima de claridad, sencillez e informatividad; aunque evitando que el contenido sea demasiado general y vago:

Enunciado Anterior	Nuevo Enunciado
4. ¿Qué argumentos se han empleado?	4. ¿Qué <i>argumentos</i> se han empleado para convencer al público de que viajen a Madrid?
5. ¿Qué recursos y estrategias se han empleado (figuras retóricas, elementos visuales, elementos sonoros,...)?	5. En el anuncio, vemos que se muestran imágenes de los lugares importantes de Madrid, ¿qué recursos y estrategias se han empleado para volver atractiva esta ciudad?  <b>Ejemplo:</b> se emplea una canción con un ritmo alegre y que invita a la diversión.

Tabla 3. Ejemplo de modificación de preguntas en la ficha de debate

Asimismo, en la evaluación final, todos los grupos van a ser expertos y no expertos en los apartados correspondientes a la temática, el único que se ha añadido a la rúbrica

creada para la secuencia base. En cuanto a los apartados referentes a las competencias comunicativas y de adquisición del género discursivo, se proponen leves modificaciones que atañen, principalmente, a facilitar la comprensión de los enunciados para todos los estudiantes, tengan el nivel que tengan de español.

<b>Temática</b>	
<p>¿El anuncio muestra partes importantes de vuestro país o de vuestra ciudad?</p> <p>a. Sí, ha mostrado las partes más importantes que les recomendamos (incluso se han informado de más).</p> <p>b. Algunas partes eran importantes, aunque otras eran menos relevantes.</p> <p>c. No han mostrado nada interesante de nuestro país.</p>	
<p>¿Se han mostrado y contado los detalles culturales más interesantes?</p> <p>a. Sí, han mostrado una parte de nuestra cultura, aunque sea pequeña; pero bien documentada.</p> <p>b. Han mostrado parte de nuestra cultura, pero no se han informado o seguido nuestras recomendaciones</p> <p>c. No han mostrado nada que tenga que ver con nuestra cultura</p>	

Tabla 4. Nuevo apartado de la rúbrica

<b>Expresión oral</b>	
Enunciado anterior	Nuevo enunciado
<p><b>Vocabulario empleado:</b></p> <p>a. Se emplea un vocabulario claro y variado, adecuado al tema que se trata.</p> <p>b. Se emplea un vocabulario claro y variado, con alguna repetición, adecuado al tema que se trata.</p> <p>c. Se emplea un vocabulario poco específico y repetitivo, adecuado al tema que se trata.</p> <p>d. Se emplea un vocabulario no adecuado al tema que se trata.</p>	<p><b>Vocabulario relacionado con el tema del anuncio (viajar, cultura, arte...):</b></p> <p>a. Se emplea un vocabulario claro y variado, adecuado al tema que se trata.</p> <p>b. Se emplea un vocabulario claro y variado, con alguna repetición, adecuado al tema que se trata.</p> <p>c. Se emplea un vocabulario poco específico y repetitivo, adecuado al tema que se trata.</p> <p>d. Se emplea un vocabulario no adecuado al tema que se trata.</p>
<p><b>Adecuación al registro:</b></p> <p>a. Se utiliza un lenguaje formal, adecuado al tema.</p> <p>b. Se emplea un lenguaje formal y adecuado al tema, aunque con ciertos coloquialismos.</p> <p>c. Se emplea un lenguaje que se adecua al tema, aunque no formal.</p> <p>d. Se emplea un lenguaje coloquial sin ninguna vinculación al tema.</p>	<p><b>Adecuación al registro (una forma de hablar cercana pero evitando errores y vulgarismos):</b></p> <p>a. Se utiliza un lenguaje formal, adecuado al tema.</p> <p>b. Se emplea un lenguaje formal y adecuado al tema, aunque con ciertos vulgarismos.</p> <p>c. Se emplea un lenguaje que se adecua al tema, aunque no formal.</p> <p>d. Se emplea un lenguaje coloquial sin ninguna vinculación con el tema.</p>

Tabla 5. Ejemplo de modificación de la rúbrica

### c) Organización de la secuencia y distribución de los grupos

Por último, cabe reseñar que, siguiendo la premisa de que todo el alumnado debe ser no experto en el tema escogido para su tarea final, debe de distribuirse a estos de forma en la que los estudiantes no nativos se concentren en grupos separados de los nativos. Esta medida que puede parecer contraproducente a priori permitirá configurar, en primer lugar, una atención individualizada a cada tipo de grupo y, posteriormente, crear dinámicas de cooperación entre las distintas agrupaciones.

La metodología de implementación que se seguirá, por tanto, partirá de que los grupos no nativos deberán hacer un anuncio sobre algún territorio español, mientras que el resto deberán hacerlo sobre algún país de origen de los alumnos inmigrantes. Por lo tanto, la fase de corrección de guiones de los anuncios pasará a convertirse en una o dos sesiones de asesoramiento entre los grupos para recolectar información y contrastar los guiones que se van creando.



Esquema 1. Organización de los grupos de trabajo

Como se había mencionado en la sección anterior, este hecho permitirá que todos los grupos se sientan expertos en, al menos, uno de los anuncios que sus compañeros van a presentar; hecho que les dará una mayor seguridad y confianza en el momento de utilizar la rúbrica con sus compañeros. Por ello, aunque la evaluación sea conjunta, el grupo *experto* en el tema del anuncio que se exhiba será el encargado de centrar la mirada en profundidad en cómo se ha mostrado la ciudad/país en la tarea.

Por otra parte, el desarrollo de la secuencia contemplaba que al finalizar cada clase los estudiantes expresaran en su ficha/diario los contenidos que habían aprendido durante el día y/o las propuestas de mejora que ellos consideraran. Sin embargo, el alumnado con dificultades en español solo se limitó a expresar sus sentimientos (vocabulario, normalmente, cercano y que se aprende primero según el Plan Curricular del Instituto Cervantes [2006]). Por esta razón, se propone dedicar unos 10 minutos al inicio de cada sesión para comentar aquello que se ha escrito en los diarios y, de esta forma, retroalimentar a los estudiantes con mayores dificultades para seguir los contenidos y, en consecuencia, reflejarlos en sus respectivos diarios.

En resumen, las modificaciones que se han propuesto en los tres apartados han tratado de corregir ciertos aspectos de la secuencia (la temática, el diseño de algunos materiales y la organización de la secuencia) con el fin de acercar los contenidos a todo el conjunto del alumnado. Si bien es cierto que se trata de una propuesta, no deja de estar fundamentada en la experiencia que se obtuvo al implementar su versión *alpha* en un aula real y, de ahí, todos los cambios aportados a lo largo de este artículo.

## 6. Conclusiones

El artículo ha presentado la problemática de llevar a cabo una secuencia didáctica diseñada para secundaria en una clase donde existe alumnado no nativo de español. A pesar de los esfuerzos durante las clases para ayudar a todos los estudiantes, el análisis de errores ha demostrado que existen diferencias en la asimilación de los contenidos, sean curriculares o no, entre los alumnos que tienen como lengua materna el español (o los que llevan escolarizados en países hispanohablantes mucho tiempo) y entre los que no tienen un dominio de esta lengua. Estos errores se pueden clasificar en los siguientes tipos:

- 1) *Falta de comprensión lectora de enunciados*. Como se ha podido comprobar anteriormente, por ejemplo, en la imagen 7 (§ 4b) el alumnado no nativo no posee una competencia lectora completa en español, hecho que hace que sus contestaciones a ciertas cuestiones sean la repetición del enunciado que se le ha preguntado. O, como se veía en la imagen 8 (§ 4b), donde el alumno en cuestión no lograba reflexionar acerca del tópico que se requería, sino que expresaba con el vocabulario que en mayor o menor medida dominaba, la respuesta a la pregunta.
- 2) *Carencias en la competencia escrita*. Este hecho se vincula con el punto anterior, puesto que no solo no entienden por completo lo que se les pregunta, dado que su dominio de la lengua no es suficiente para llevar a cabo la respuesta esperada; sino que, además, cometen errores gramaticales como se podía ver en la imagen 6: «me Ø entretenido\*» (§4b).
- 3) *Inseguridad lingüística*. Los estudiantes no nativos, tengan un mayor o menor dominio de la lengua vehicular, sienten cierta ansiedad en las tareas, especialmente en aquellas que implican la oralidad. Este hecho se puede observar, especialmente, por los tipos de acciones y la gestualidad que transmiten en los videos como se ha visto en las imágenes 2 y 3.

Más allá de los errores que puedan venir por las circunstancias personales de cada estudiante (independientemente de su lengua materna), la tarea de los profesores es adaptar y proponer mejoras de los materiales implementados (Roca Marín, 2002). Por esta razón, se han propuesto una serie de modificaciones de la secuencia base que permitan acercar a todo el conjunto del alumnado los contenidos curriculares que se están dando:

- 1) Se debe escoger un tema que permita convertir a todo el alumnado en experto y no experto al mismo tiempo, de tal forma que la cooperación entre ellos se haga necesaria.
- 2) Los materiales (como las fichas o la rúbrica de evaluación) deben ser accesibles para todo el alumnado, sin que ello comporte un perjuicio a los contenidos que se imparten.

Además, el diario de sesiones puede resultar beneficioso si se cambia la perspectiva desde la que se ha trabajado: no debería servir solo como alimentación del profesorado, sino que debería servir como retroalimentación para toda la clase y, de esta forma, permitir a los alumnos con un menor nivel de español que se beneficien de las opiniones y comentarios del resto de sus compañeros. Cabe destacar como punto positivo la estructura y organización de los materiales de acuerdo con el enfoque por tareas y el



enfoque comunicativo, ya que permitió, en cierta medida, que todo el alumnado se adapte y consiga realizar la tarea final de forma más o menos correcta.

Los análisis de errores de los estudiantes y de los profesores permiten, por tanto, ser conscientes de los procesos que han fallado o no durante el desarrollo de las clases, aunque es cierto que las secuencias didácticas que se creen e implementen no pueden esperar siempre a la práctica para comprobar cómo funcionan. Por esta razón, se debe procurar controlar el mayor número de variables posibles (especialmente referentes al tipo de alumnado y a sus necesidades) para evitar cometer esta clase de errores en el futuro.

Sin embargo, la realidad de las aulas dificulta tanto la atención individualizada como la grupal, ya que las circunstancias para dar clases son un poco más complejas que en un aula de enseñanza específica de idiomas, especialmente, el elevado número de estudiantes nos obliga, en muchas ocasiones, a considerarlos como un ente único y no permite atender a los diferentes niveles que se pueden llegar a agrupar en una única clase. Se suma, asimismo, la falta de materiales de ELE adaptados para el aula de secundaria que tengan en cuenta no solo al alumno nativo o no nativo por separado, sino que los integren y que ayuden a crear dinámicas de integración y cooperación entre ellos.

En definitiva, esta propuesta pretende aunar tres realidades presentes en todo tipo de aulas: 1) el planteamiento de una secuencia didáctica antes de su puesta en práctica (es decir, su conceptualización teórica), 2) su implementación y su aplicabilidad y 3) plantearse, tras llevarla al aula, si verdaderamente esa secuencia didáctica funciona como se había conceptualizado y, en caso negativo, realizar un análisis de errores teniendo en cuenta, sobre todo, las posibles variables ocultas en las que no habíamos pensado. Dicho de otro modo, este artículo se dispone como un continuum de trabajo constante entre lo que se puede llegar a pensar, lo que se implementa y lo que realmente funciona: el error nunca es negativo, siempre da pautas de mejora.

## **Bibliografía**

ALBA QUIÑONES, A. de (2009). «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas.» *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16

ABELLÓ i VIELLA, X. (2010). «L'avaluació de l'aprenentatge en un enfocament comunicatiu per tasques als nivells intermedi i de suficiència», *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 47, pp. 52-59,

CEA ÁLVAREZ, A. M. (2018). «Cómo incluir la competencia estratégica en una programación de ELE para mejorar la expresión oral» en Cea Álvarez et al. (eds.) *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE*, pp. 44-68.

CANALE, M., y SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.

CANALE-MERRILL, C. (1996). «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos». *Revista Signos—Teoría y Práctica de la educación*.

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y

desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, València, España, 10 de junio de 2015.

DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998). «Pedagogical coiches in focus on form», en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.

DURÁN, C., LÓPEZ, I., SÁNCHEZ-ENCISO, J., y SEDILES, Y. (2009). *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro.

ESTAIRE, S., y ZANÓN, J. (1990). «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo». *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 55-89.

GÓMEZ CAMACHO, A. (2014). «La enseñanza de la ortografía al alumnado inmigrante en Secundaria» en Bravo-García, Eva; Gallardo Saborido, Emilio J.; Santos de la Rosa, Inmaculada y Gutiérrez Rivero, Antonio (eds.) *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, pp. 97-116. Universidad de Sevilla y Universidad de Helsinki: España.

GUTIÉRREZ CRUZ, A.; AGULLÓ TOMÁS, E.; RODRÍGUEZ SUÁREZ, J. y AGULLÓ TOMÁS, M<sup>a</sup> S. (2004). «Discursos juveniles sobre inmigración: un análisis psicosociológico en estudiantes de ESO», *Psicothema*, v. 16, n.º 3, pp. 384-390.

HYMES, D.H. (1972). «On Communicative Competence». En J.B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

— (1989). «Ways of speaking». En R. Bauman y J. Sherzer (eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 433-451). Cambridge: Cambridge University Press.

— (1992). «The concept of communicative competence revisited», *Thirty years of linguistic evolution*, pp. 31-57.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.

KUZNETSOV, G. (2010). «Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza - aprendizaje de ELE a inmigrantes rusohablantes en España», *Marco ELE*, 11, pp. 1-14.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 2013, 10 diciembre.

MAATI BEGHADID, H. (2013). «El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente», *Actas del IV taller ELE e interculturalidad, Instituto Cervantes de Orán*, pp. 112-120.

MORALES OROZCO, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante: propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Catarata: España.

MÁRQUEZ VÁZQUEZ, C. y GUALDA CABALLERO, E. (2013/2014). «Absentismo escolar en secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva», *En clave Pedagógica*, n.º 13.

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROCA MARÍN, S. (2002a). «Esbozo de un modelo de organización de ELE en Educación Secundaria Obligatoria», *I Encuentro nacional de atención a la diversidad: educación e inmigración*, pp. 1-5.

— (2002b). «Materiales de E/LE en educación secundaria obligatoria», *Estudios de Lingüística*, n.º 16, pp. 5-15.



## La mediación intralingüística: propuestas didácticas

MONTESARRAT CAÑADA PUJOLS

Àrea d'Idiomes-EOI

mcanada2@xtec.cat

STEFANIA FANTAUZZI

Àrea d'Idiomes-EOI

sfantauz@xtec.cat

MARIA TRULLÀS SOLER

Àrea d'Idiomes-EOI

mtrulla7@xtec.cat

**Resumen:** Los principales objetivos de este artículo son definir el concepto de mediación intralingüística y presentar propuestas didácticas para practicar y/o evaluar esta actividad de lengua en los niveles B1, B2 y C1. Nuestro trabajo se enmarca en el contexto de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña. La publicación de los Reales Decretos 1041/2017 y 1/2019 impuso a las EEOOI evaluar la mediación lingüística. Como asesoras técnicas coordinadoras de las pruebas de certificación en las EEOOI catalanas, llevamos a cabo una investigación para definir el concepto de mediación, desarrollar los currículos, determinar las características de las tareas de mediación intralingüística y elaborar criterios de evaluación. Las muestras de tareas y las escalas de evaluación que presentamos en este artículo son fruto del estudio realizado. Gracias a esta investigación hemos podido constatar la validez de las tareas de mediación intralingüística y la complejidad que supone redactarlas y evaluarlas.

**Palabras clave:** mediación, intralingüística, Companion Volume, evaluación.

### **Intralinguistic mediation: didactic proposals**

**Abstract:** The main objectives of this article are defining the concept of intralinguistic mediation and presenting didactic proposals to practice and/or assess this language activity at levels B1, B2 and C1. Our research is framed in the context of the *Escoles Oficials de Idiomes (EEOOI)*, Official Language Schools, in Catalonia. The publication of Royal Decrees 1041/2017 and 1/2019 forced the EEOOI to assess linguistic mediation. As technical advisors coordinating the certification tests in the Catalan EEOOI, we carried out research to define the concept of mediation, develop curricula, determine the characteristics of intralinguistic mediation tasks and develop assessment criteria. The samples of tasks and the assessment scales that we present in this article are the result of the study performed. Thanks to this research, we have been able to verify the validity of intralinguistic mediation tasks and the complexity of writing and assessing them.

**Key words:** mediation, intralinguistic, Companion Volume, assessment.

## 1. La mediación lingüística en las Escuelas Oficiales de Idiomas

Las Escuelas Oficiales de idiomas (EEOOI) son organismos públicos dedicados a la enseñanza y la certificación del nivel de dominio de las lenguas tanto del territorio nacional como de lenguas extranjeras. Con la publicación de los Reales Decretos 1041/2017 de 22 de diciembre y 1/2019 de 11 de enero cambió la normativa que regula los currículos y las pruebas de certificación de las EEOOI. Con el primero se establece el currículo de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial y con el segundo se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.

Uno de los cambios con más repercusión que implicó la nueva normativa fue la aparición de la mediación lingüística como actividad de lengua que pondera un 20 % del total de las pruebas de certificación de B1, B2, C1 y C2, junto con la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión e interacción oral y la expresión e interacción escrita que ponderan el 80 % restante a partes iguales.

El concepto de mediación aparece ya en el MCER (Council of Europe, 2001: 14), pero es en el *CEFR. Companion Volume with new Descriptors* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 105), a partir de ahora *Companion Volume*, donde la mediación adquiere una dimensión más amplia. Mientras que el MCER hace hincapié en la traducción y la interpretación como medios para facilitar la comunicación entre personas que no se pueden comunicar directamente, el *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 106) va un paso más allá y añade aspectos como la construcción y la transmisión de significado.

Se trata de un enfoque que considera que el/la mediador/a debe interpretar el significado de lo dicho o escrito, incluyendo significados que los interlocutores pueden no entender o malentender, y adaptar este significado para ayudar a los participantes a comprender (Dendrinos, 2006: 10-11).

El término, en líneas generales, tiene que ver con la «acción de poner en comunicación a dos o más interlocutores o grupos de personas que por varios motivos no logran comunicarse directamente» (Trovato, 2013: 107).

Como asesoras técnicas del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en el Àrea d'idiomes-EOI hemos trabajado para introducir la mediación en los currículos y también en las pruebas certificadoras. La perspectiva de nuestro trabajo y de nuestra investigación, por lo tanto, está muy centrada en las pruebas de certificación de lenguas y en la opción intralingüística, ya que Cataluña se ha inclinado por este tipo de mediación en las pruebas de certificación mismas.

Para empezar, comentaremos las características y el papel de la mediación intralingüística, subrayando los aspectos de nuestro trabajo que consideramos más originales para contribuir a la definición del concepto de mediación, de sus particularidades y de las estrategias que se utilizan en las actividades de mediación. A partir de estas consideraciones, pasaremos a indicar cómo deberían ser las tareas de mediación y propondremos unas reflexiones sobre uno de los aspectos más complejos relativos a la mediación: la evaluación. En este marco presentaremos modelos de

actividades de mediación y propuestas de evaluación.

La introducción de la mediación lingüística en las pruebas de certificación ha requerido un trabajo de investigación, redacción, pilotaje y validación de las pruebas y de los criterios de evaluación. Este proceso de elaboración se ha basado en la lectura de la literatura sobre el tema y en los intercambios de opiniones y resultados con los/las compañeros/as, investigadores/as y expertos/as sobre mediación. Por eso, en este texto presentamos unas propuestas que repasan nuestro recorrido desde una perspectiva que tiene en consideración tanto los aspectos teóricos como los prácticos.

## 2. La mediación intralingüística

Es fácil asociar el concepto de mediación con el de traducción o interpretación (Sanchez Castro, 2013: 793; Trovato, 2013: 106), ya que parece lógico que alguien que no conoce una lengua extranjera necesite a un/a mediador/a que le traduzca o le transmita el contenido del mensaje que no logra entender. En este caso se trata de mediación interlingüística (*cross-linguistic mediation*), en la que la mediación implica un cambio de código, es decir, pasar de una lengua A a una lengua B. Algunas investigaciones llevadas a cabo distinguen entre mediación interlingüística textual o escrita (la traducción) y mediación interlingüística personal u oral (la interpretación) (Cantero Serena y de Arriba García, 2004: 7-9). Veamos un ejemplo para aclarar el concepto de mediación interlingüística: queremos comprar unos billetes para el tren *Flecha Roja* pero la página web está solo en ruso y necesitaremos a un hablante de este idioma para que nos facilite los contenidos del texto que son relevantes para nosotros.

A veces, a pesar de que el/la destinatario/a y el/la mediador/a comparten el mismo código lingüístico, puede surgir la necesidad de mediar. En este caso se trata de mediación intralingüística. La mediación intralingüística (*intra-linguistic mediation*) es la que requiere transmitir en una lengua una información de un input oral, visual, escrito o multimodal, en esa misma lengua y hacerla llegar al/a la destinatario/a que no la ha entendido o no ha tenido acceso a la información por el motivo que sea (Cañada, Fantauzzi y Trullàs, 2019: 106). En este caso el input (o texto fuente) está en la misma lengua del/de la destinatario/a, pero puede cambiar el canal, el género textual o el registro del texto output. Lo ilustraremos con otro ejemplo: somos alumnos/as de alemán y un día no podemos asistir a clase, por eso le pedimos a un/a compañero/a de curso que nos haga un resumen de un video que vieron en clase el día que no pudimos ir.

La literatura sobre el tema que se aborda en este capítulo ha evidenciado la distinción entre mediación interlingüística e intralingüística. Ya el MCER (Council of Europe, 2001: 99) señalaba esta diferencia entre los dos tipos de mediación, es decir, entre hablantes de idiomas diferentes o de un mismo idioma, subrayando explícitamente que la mediación no se limita a la mediación interlingüística.

Algunas fuentes bibliográficas abogan a favor de la mediación interlingüística y la definen como el proceso mediante el cual un usuario (el mediador) extrae algunas informaciones concretas de un texto (input) en un idioma, código o dialecto y los transmite en otro idioma, código o dialecto con un objetivo comunicativo concreto (Dendrinis, 2006: 16-17). A pesar de que, según Dendrinis (2006: 20), la mediación no es necesariamente una actividad que implique dos idiomas diferentes, en los exámenes KPG del Ministerio de Educación de Grecia, que han sido coordinados por ella durante

más de 15 años, puede apreciarse una clara apuesta por la mediación interlingüística. El texto fuente es en griego para las pruebas de todas las lenguas extranjeras. Se presupone, por lo tanto, que los/as candidatos/as dominan el idioma griego, como mínimo a nivel de comprensión y, en cierta, manera estas pruebas evalúan también la habilidad de comprender textos en griego. Stathopoulou (2014: 351), por su parte, apunta en la misma dirección y considera la mediación como «una práctica social que se produce para facilitar la comunicación entre las partes que no comparten el mismo idioma» y hace especial énfasis en el aspecto de la comunicación intercultural para hacer frente a las experiencias cotidianas de las sociedades multilingües de hoy en día (Stathopoulou, 2016: 760), asimismo, señala la complejidad de la naturaleza de la mediación interlingüística, y justifica la elección de esta opción en los exámenes KPG ya que

los cambios derivados de la globalización crean la necesidad de comunicar efectivamente en diferentes situaciones interculturales (...) y es muy probable que una persona deba actuar como mediador/a, por ejemplo, ejerciendo de puente lingüístico y cultural entre personas que no comparten el mismo idioma”. (Strathopoulou 2016: 760)

La mediación es un aspecto que se está trabajando en las aulas y ya se empieza a tener constancia de experiencias y actividades de clase interlingüísticas muy interesantes. Sin embargo, para los exámenes de certificación de Cataluña, no se consideró que fuera viable una prueba con un input en un idioma y un output en otro. Evidentemente, el texto producido sería en la LE, pero se descartó esta opción para las Pruebas de Certificación de EEOOII de la comunidad autónoma de Cataluña por la siguiente serie de motivos. La primera gran cuestión fue constatar que las pruebas de certificación de les EEOOII certifican únicamente el nivel de dominio de la lengua extranjera sobre la que el/la candidato/a se examina. En ningún caso se certifica el conocimiento de la L1 o de cualquier otra lengua. En segundo lugar, en Cataluña existe la cooficialidad del catalán y el castellano. Optar por la mediación interlingüística hubiera dificultado la elaboración y administración de las pruebas ya que a los/las candidatos/as se les habría tenido que suministrar el input en ambos idiomas. Esto hubiera complicado la elaboración de las pruebas ya que se habrían tenido que traducir textos y maquetar las pruebas en la versión catalana y la versión castellana y, además, habría sido poco práctico a la hora de administrar la prueba, ya que cada candidato/a debería haber tenido derecho a escoger qué versión de la prueba deseaba. Pero además nos encontramos ante otra cuestión. La tercera razón por la que se optó por la mediación intralingüística es que, si bien la gran mayoría del alumnado de nuestros centros son catalanes/españoles que asisten a aprender una lengua extranjera, también es cierto que cada vez más hay en las aulas alumnado con una L1 distinta al catalán o el castellano. Incluir input en catalán o castellano habría sido un agravio para ellos, respeto al alumnado que tiene estas lenguas como L1. Hay aún una razón más que se explica a partir del caso del catalán para no-catalanohablantes y del español lengua extranjera. Aquí el problema es evidente, porque nos encontramos ante alumnado de diversas nacionalidades y lenguas maternas y hubiera sido difícil decidir en qué lengua hubiera tenido que recibir el alumnado el texto fuente. Habría sido imposible facilitar a cada alumno/a el texto input en su lengua materna y no habría sido justo ofrecerles únicamente los textos en inglés, ya que su nivel de dominio del inglés podría ser muy heterogéneo. Esta habría sido una prueba de certificación con una dificultad añadida difícil de gestionar.

Por estos motivos, en las Escuelas Oficiales de Idiomas catalanas nos hemos posicionado a favor de la mediación intralingüística en las pruebas de certificación, a pesar de que



somos conscientes que las tareas intralingüísticas dificultan la evaluación del descriptor de mediación del *Companion Volume* la *Facilitating intercultural space* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 122) e imposibilitan la evaluación del descriptor *Translating* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 113).

Cada una de las tareas que proponemos en el apartado 5 evalúa un descriptor de mediación del *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 104). Las tareas que presentamos abarcan la gran mayoría de descriptores exceptuando *Note taking* y *Translating*, por lo que a actividades de *Mediating a text* se refiere.

### 3. El diseño de las tareas de mediación

A continuación, mostraremos un esquema-resumen de las principales características que deben tener las tareas de mediación (Figura 1). Queremos destacar cuatro aspectos principales que seguidamente comentaremos: el input, el/la destinatario/a, el contexto y el/la mediador/a.



Imagen 1. El diseño de la tarea de mediación. Diseño de las autoras.

En primer lugar, el **input** es la información a la que el/la destinatario/a no tiene acceso. Puede que no la entienda porque está en otro idioma o por falta de conocimientos técnicos, o puede que no la tenga delante justo en ese momento. Esta información puede proceder de un interlocutor presente, pero puede ser también una información visual, oral, escrita o multimodal. En cualquier caso, el/la destinatario/a pide al/a la mediador/a que le transmita la información del input que sea relevante para él/ella.

Para que el/la mediador/a pueda escoger de entre todas las informaciones de las que dispone, aquellas que interesen al/a la destinatario/a, el input contendrá más input del que es estrictamente necesario para resolver la tarea. Debemos disponer de información imprescindible, información inadecuada e información complementaria según las características del/de la destinatario/a. De esta manera el evaluador podrá valorar positivamente la transmisión de información específica relevante para el/la destinatario/a, valorar negativamente la transmisión de información inadecuada para el/la destinatario/a y valorar la información complementaria en función de la argumentación que el/la mediador/a aporte. El aspecto de la selección de información es primordial en mediación, ya que si no se requiere selección, lo que el/la alumno/a produce es un resumen o una transmisión de la información principal del input como se venía haciendo hasta ahora. No cualquier tarea que movilice las estrategias de mediación (reformular, ampliar la información, sintetizar, etc.) será una tarea de mediación. Para que lo sea es imprescindible que el/la mediador/a tenga que seleccionar información.

Un último aspecto que hace falta tener en cuenta, por lo que al input se refiere, es la dificultad que este presente al/la alumno/a. Dado que para la habilidad de la mediación lo que se evalúa no es la comprensión escrita u oral, es recomendable que el input sea de dificultad inferior al nivel de lengua que se evalúa. También es aconsejable que este input sea en forma de *prompts*, o sea palabras clave, si el descriptor del *Companion Volume* que se evalúa es el de *Relaying specific information* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 107). Hemos observado en las primeras producciones de mediación que hemos recogido, que si el input contiene largas frases, hay más tendencia a copiar información del input en lugar de reformularla.

En segundo lugar, toca definir muy bien el/la **destinatario/a**, ya que será en función de las características de este que el/la mediador/a seleccionará la información relevante a transmitir. Recomendamos definir unas tres necesidades. Menos de tres pueden ser insuficientes para llevar a cabo un diálogo de mediación y tener suficiente información para discutir. Más de tres necesidades del/de la destinatario/a obligan a tener un input muy largo, lo que dificulta la preparación de la tarea ya que el enunciado se alarga y la dificultad cognitiva de la tarea aumenta. Veremos ejemplos en el apartado 5.

En tercer lugar, contextualizaremos la tarea. La redacción de la tarea tiene que ser clara, sintética y sencilla. Todos los detalles que no sean relevantes para la selección de información por parte del/de la mediador/a tienen que ser eliminados con el objetivo de simplificar el enunciado. Las siguientes cinco preguntas nos ayudan a definir el **contexto**: ¿Qué hace falta producir? ¿Cómo tiene que ser la producción? ¿Para quién? ¿Con qué motivo? ¿Con qué finalidad?

Y en cuarto y último lugar, está el/la mediador/a que, como ya hemos dicho, seleccionará y adaptará el input a las características y necesidades del/de la destinatario/a. Si la redacción del enunciado es clara el/la alumno/a no va a tener dificultad en entender la tarea, aunque este no esté familiarizado con el concepto de la mediación lingüística.

#### 4. Pautas para la evaluación de la mediación

Uno de los aspectos más complejos de la mediación es su evaluación, ya que las tareas de mediación implican diferentes aspectos no únicamente lingüísticos, sino también cognitivos, de carácter social, cultural, etc. Desarrollar descriptores para evaluar la mediación significa así encontrar la forma para hacer visible esta compleja conceptualización que está detrás de las actividades y de las estrategias utilizadas.

En la investigación que hemos llevado a cabo para redactar las escalas para la evaluación de la mediación nos ayudó la rúbrica<sup>1</sup> elaborada por la región de Alemania de Schleswig-Holstein para evaluar las competencias de mediación escrita en lengua extranjera en pruebas similares a las correspondientes a nuestro acceso a la universidad. La rúbrica contiene tres bloques: la gestión del contenido y la estructura, la gestión de la interacción y la interculturalidad y la gestión de los elementos lingüísticos.

El análisis de la rúbrica de Schleswig-Holstein y de los elementos presentes en las tareas de mediación de las pruebas de mediación que hemos pilotado y administrado nos ha llevado a identificar cuatro criterios para evaluar la mediación: 1. la gestión del contenido/gestión del texto, 2. la gestión de la situación comunicativa, 3. la gestión de la interacción y creación del contenido y 4. la gestión de la lengua. La gestión del contenido tiene que ver con el input a mediar, o sea, con la actividad *mediating a text* del *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 107): implica la selección de la información y su reproducción, reorganización y transformación según las características textuales del producto requerido. Este criterio está vinculado con el criterio que tiene que ver con la gestión de la situación comunicativa (que corresponde a la actividad de *mediating communication* del *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 122). De hecho, la gestión de la situación comunicativa implica tener en cuenta la situación, el contexto y/o el papel asignado para resolver la tarea, las características del/de la destinatario/a, los referentes interculturales y las explicaciones necesarias culturalmente. El tercer criterio tiene que ver con la gestión de la interacción y a las actividades que el *Companion Volume* indica como *mediating concepts* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 117). Tiene que ver con la facilitación y el liderazgo de la interacción y con la construcción conjunta de significado. El último criterio, la gestión de la lengua, tiene que ver con los aspectos lingüísticos de la prueba: riqueza y corrección en el uso de estructuras y vocabulario, pronunciación, etc. Este último criterio se puede contemplar de manera explícita o integrar en los otros. Depende de cómo se pretenda desarrollar la rúbrica de evaluación.

Esta cuestión nos lleva a reflexionar sobre cómo construir la rúbrica, si de forma holística o analítica. Teniendo en cuenta las características de las actividades, de las estrategias y de las tareas de mediación, parece más oportuno evaluar siguiendo una rúbrica holística. Un modelo de este tipo, de hecho, responde por un lado a los diferentes criterios que hemos propuesto y por otro refleja el carácter complejo de la mediación y las diferentes

---

<sup>1</sup> En el siguiente enlace se puede consultar la rúbrica del Land Schleswig-Holstein, en Alemania, para la mediación escrita del inglés como lengua extranjera en el Abitur (el equivalente a la EBAU, Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad):  
<https://za.schleswig-holstein.de/zabDokumente/?view=101&path=Abitur|2022&dHash=b122400148db5b8fa477e758a13977d5>

competencias que integra. En este sentido, consideramos que la evaluación de los aspectos lingüísticos no necesita de un criterio aparte, ya que se puede evaluar en la reorganización y estructuración de la información. Asimismo, aunque la cuestión intercultural no esté explícita en el descriptor, su dominio se evalúa implícitamente ya que si el/la mediador/a no tiene en cuenta los referentes interculturales no se podrá adaptar correctamente a la situación comunicativa planteada.

Por lo tanto, el descriptor de la banda más alta de una rúbrica holística de cinco bandas para la mediación escrita podría ser el siguiente:

Puntos	<b>Modelo holístico: Criterios de mediación escrita (ME)</b>
5	Selecciona toda la información relevante del input y la adapta de manera eficaz al/a la destinatario/a y a la situación comunicativa. Reorganiza y estructura la información de manera clara y convincente. Utiliza con mucha seguridad las estrategias necesarias para llevar a cabo la tarea (reformula, resume, parafrasea, añade explicaciones, etc.). Desarrolla activamente y adecuadamente la tarea y la construcción del contenido y del significado.

Para la mediación oral el descriptor tendría que ser diferente, ya que hay que tener en cuenta también los descriptores del *Companion Volume, Facilitating collaborative interaction with peers* y *Collaborating to construct meaning* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou 2018: 118) que no se pueden evaluar en tareas no interaccionales, como la mediación escrita. El descriptor podría ser el siguiente:

Puntos	<b>Modelo holístico: Criterios de mediación oral (MO)</b>
5	Selecciona toda la información relevante del input y la adapta de manera eficaz al/a la destinatario/a y a la situación comunicativa. Reorganiza y estructura la información de manera clara y convincente. Utiliza con mucha seguridad las estrategias necesarias para llevar a cabo la tarea (reformula, resume, parafrasea, añade explicaciones, etc.). Colabora activamente al desarrollo de la tarea y a la construcción del contenido y del significado. Facilita y lidera la interacción, tomando la iniciativa de manera autónoma cuando es necesario.

El modelo holístico responde mejor al constructo de las tareas de mediación, pero en la práctica de la evaluación hemos constatado unas dificultades en el uso de una escala holística, sobre todo en el momento de discernir los diferentes aspectos a tener en cuenta. Por eso proponemos también una escala analítica que desmenuza los diferentes aspectos de la escala holística y evalúa los aspectos lingüísticos en los descriptores de la transmisión de los contenidos:

<b>Modelo analítico: Criterios de mediación escrita (ME)</b>				
El/La candidato/a ...	4	3	2	1
selecciona e interpreta...	toda la información relevante del input	gran parte de la información relevante del input	parcialmente la información relevante del input	No selecciona la información relevante del input
adapta el discurso al/a la destinatario/a, a sus necesidades y a la situación comunicativa...	de manera eficaz	en general de manera eficaz	de manera no demasiado adecuada y poco eficaz	con muchas dificultades
transmite y estructura la información...	con detalle, de manera clara y concisa, utilizando un lenguaje preciso y variado	con bastante detalle, de manera suficientemente clara y concisa, utilizando un lenguaje bastante preciso y variado	con poco detalle, a menudo de manera confusa, utilizando un lenguaje poco preciso y variado	No consigue transmitir la información. Su lenguaje no es preciso ni variado
utiliza las estrategias necesarias para llevar a cabo la tarea... (comparar, contrastar, resumir, parafrasear...)	con mucha seguridad	con (bastante) seguridad	con inseguridad	con dificultad y limitaciones evidentes
desarrolla la tarea y construye contenido...	activamente, promoviendo la interacción cuando es necesario	con algo de inseguridad, promoviendo la interacción con cierta autonomía	con dificultad, promoviendo la interacción de manera esporádica.	muy esporádicamente, sin promover la interacción
<b>TOTAL: _____ / 20</b>				


En el caso de la MO, dado que se tiene que tener en cuenta el aspecto interactivo, el último descriptor se sustituye por el siguiente: «Colabora al desarrollo de la tarea y a la construcción del contenido». El/la mediador/a obtendría 4 puntos si mediara activamente, facilitando la interacción, 3 puntos si lo hiciera con algo de inseguridad, facilitando la interacción con cierta autonomía, 2 puntos si lo hiciera con dificultad, facilitando la interacción de manera esporádica y 1 punto en el caso que lo hiciera muy esporádicamente, sin facilitar la interacción.

## 5. Ejemplos comentados de tareas de mediación intralingüística

En este apartado nos proponemos mostrar ejemplos comentados de tareas de mediación intralingüística para los niveles B1, B2 y C1. Serían, por lo tanto, tareas para alumnos/as de español como lengua extranjera.

### 5.1. Mediación escrita de B1: Plan Barbastro Joven

Esta actividad el/la alumno/a la llevará a cabo de forma individual y dispondrá de 30 minutos para resolverla, si le queremos evaluar.



**1** ENCUENTRO DE JÓVENES DINAMIZADORES RURALES. Calamocha, 3 y 4 de marzo.

**2** ¿TE INSCRIBES EN OFERTAS DE TRABAJO Y NO TE LLAMAN? Diferenciada con un vídeo-curriculo y accede al mercado laboral. 3 y 10 de marzo. 9 - 14 h y 15.30 - 18.30 h

**3** EXCURSIÓN CON RAQUETAS DE NIEVE. ¡Nos vamos a la nieve! Recorrido fácil y con poco desnivel. Plazas limitadas. 4 de marzo

**4** INICIATE EN EL BAILE FLAMENCO. Pasos básicos para que puedas bailar en poco tiempo. Haz sonar los tacones al compás de grandes voces del flamenco. Te ayudamos a conseguirlo. Miércoles. 18.45 - 19.45 h

**5** CURSO DE MAGIA: Inicíate en los conocimientos básicos de la magia y del ilusionismo. 9 y 16 de marzo. 17.30 - 19.30 h




**6** PREZI Y GOOGLE DRIVE: "Para inspirar al cambio, cambia tu herramienta de presentaciones". 19 a 23 de marzo. 9 h - 11.30 h

**7** BOA-MISTURA. EL ARTE DE TATUAR PAREDES. 14 y 21 de abril. 17.30 - 19.30 h

**8** MONOGRÁFICO. Herramientas y nociones para la prevención de adicciones en niños y jóvenes. Dirigido a monitores de tiempo libre, educadores, docentes y personas interesadas. Se certificará. 14 de abril. 10 - 14 h y 16 - 20 h

**9** CURSO ELABORACIÓN DE MERIENDAS SALUDABLES. 4, 11, 18 y 25 de mayo. 17.30 - 19.30 h

*No lo dudes, utiliza todo lo que tienes a tu alcance para lograr lo que deseas!*

ORGANIZA:  
  

C/ Zaragoza, 9  
22300 - Barbastro  
974 306 875 / 666 458 177

www.barbastro.org  
juventud@barbastro.org  
juventud@somontano.org

### Plan Barbastro Joven

Vives en Barbastro y vas a recibir a Sven, un estudiante extranjero de intercambio que vivirá en tu casa durante los meses de marzo, abril y mayo. Te ha pedido información sobre actividades interesantes en el pueblo. Sabes que en su país es monitor infantil y piensas que algunas de estas actividades del Plan Barbastro Joven pueden interesarle y las podéis hacer juntos.

Escríbele un correo electrónico en el que le transmitas la información que puede ser relevante para él y le muestres tu entusiasmo por su visita.

(125 palabras aproximadamente)

Imagen 2: Plan Barbastro Joven 2018. Fuente: <http://juventudsomontano.blogspot.com/p/programacion-juvenil.html>

El/La alumno/a deberá producir un correo electrónico de 125 palabras para Sven, un estudiante extranjero de intercambio que vivirá en su casa durante los meses de marzo, abril y mayo, porque le ha pedido ayuda y para transmitirle las actividades del Plan Barbastro Joven que como monitor infantil puedan interesarle.

Para esta tarea se ha escogido un contexto claro, sencillo y bien contextualizado en el que el/la mediador/a recibe la visita de alguien de fuera. Esta persona por estar fuera del país no tiene acceso a la información y pide ayuda, por lo tanto, tiene que ser el/la mediador/a el que busque en el input aquellas informaciones que puedan interesar al/a la destinatario/a. En este caso conocemos únicamente una característica del/de la destinatario/a, que es monitor infantil, pero esta es suficiente para seleccionar varias actividades que puedan interesarle. Como podemos observar hay más input del que es estrictamente necesario para la mediación. En el input hay algunas actividades que no están en absoluto relacionadas con los intereses de un monitor infantil, como la 2. ¿Te inscribes en ofertas de trabajo y no te llaman? y la 6. Prezi y Google Drive. Si el/la mediador/a transmitiera en su e-mail estas informaciones al/a la destinatario/a se le podría penalizar por ello. En este caso las actividades que sería adecuado transmitir serían la 1. Encuentro de jóvenes dinamizadores rurales, la 8. Monográfico. Prevención de adicciones en niños y jóvenes y la 9. Meriendas saludables, ya que estas sí pueden ser de interés para un monitor infantil. Las informaciones complementarias de este input podrían ser la 5. Curso de magia y la 7. Tatuarse paredes. El/La mediador/a podría argumentar que si el/la destinatario/a aprende a hacer magia luego puede entretener mejor a los niños y niñas o incluso puede enseñarles algunos trucos. Lo mismo pasaría con el curso de Boa-mistura. Si el monitor aprende esta técnica para tatuarse paredes se le puede luego enseñar a los niños y niñas. Valoraremos la selección en función de la argumentación que el/la mediador/a haga de los motivos para esta selección.

En esta tarea se está evaluando el descriptor de mediación *Relaying specific information in writing* del *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 107). Aunque el input no esté en forma de palabras clave, tampoco hay largas frases que el/la alumno/a mediador/a pueda copiar. Es fácil reformular y ampliar la información para llevar a cabo la transmisión de información específica. El input es, en general, de dificultad inferior al nivel de lengua que se evalúa. Quizás el tema de la prevención de adicciones es de nivel superior a B1. Esto se podría tener en cuenta a la hora de evaluar.

## 5.2. Mediación oral de B1: Public Viewing

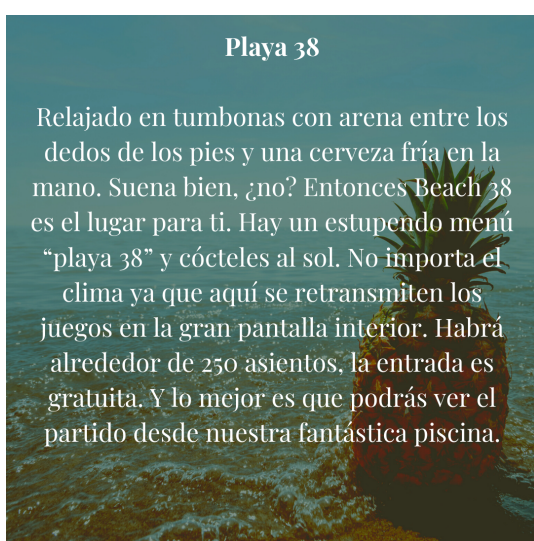
Esta actividad de mediación oral está pensada para que se lleve a cabo en parejas. Por lo tanto, disponemos de dos hojas: una para el/la candidato/a A y otra para el/la candidato/a B. En ambas hojas el enunciado es idéntico. Los/as dos candidatos/as tienen las mismas instrucciones para resolver la tarea. Lo que es distinto para cada uno de ellos es el input.

**Public Viewing.****Candidato/a A**

Dispone de 5 minutos para leer la tarea.

Ustedes dos son grandes fanáticos del fútbol y están buscando un lugar público adecuado para ver los próximos partidos del campeonato Mundial. Están buscando algo al aire libre, donde puedan encontrar bebidas especiales. No les gusta nada la cerveza. También quieren asegurarse de obtener un asiento.

Usted encontró estas ofertas en Internet.



**Playa 38**

Relajado en tumbonas con arena entre los dedos de los pies y una cerveza fría en la mano. Suena bien, ¿no? Entonces Beach 38 es el lugar para ti. Hay un estupendo menú “playa 38” y cócteles al sol. No importa el clima ya que aquí se retransmiten los juegos en la gran pantalla interior. Habrá alrededor de 250 asientos, la entrada es gratuita. Y lo mejor es que podrás ver el partido desde nuestra fantástica piscina.



**WAL & JOE  
BREWERY**  
EST. 1912

Todos los mercados están vacíos, porque el Giesinger Bräu lo compró todo para usted. Hay dos pantallas grandes, dos televisores de 75 pulgadas en el interior y dos televisores de 55 pulgadas en el exterior.

Retransmitimos casi todos los partidos y la parrilla funcionará sin pausa. La mediana de cerveza cuesta 2,90 euros, también habrá 60 refrescos gratis cada día de partido y música en directo durante los intermedios. Llega primero y consigue uno de los 500 asientos o una de las 3,000 plazas de pie. Entrada gratuita.

*Imagen 3: Playa 38. Diseño de las autoras*

*Imagen 4: Wal&Joe Brewery. Diseño autoras*

*Adaptado y traducido de: <https://www.mucbook.de/public-viewing-spots-wm-2018-muenchen/>*

Compare estas ofertas con las de su compañero/a de examen y decida cuál es la mejor para ustedes. Justifique su elección.

La conversación tiene que durar aproximadamente 7 minutos.



**Public Viewing.****Candidato/a B**

Dispone de 5 minutos para leer la tarea.

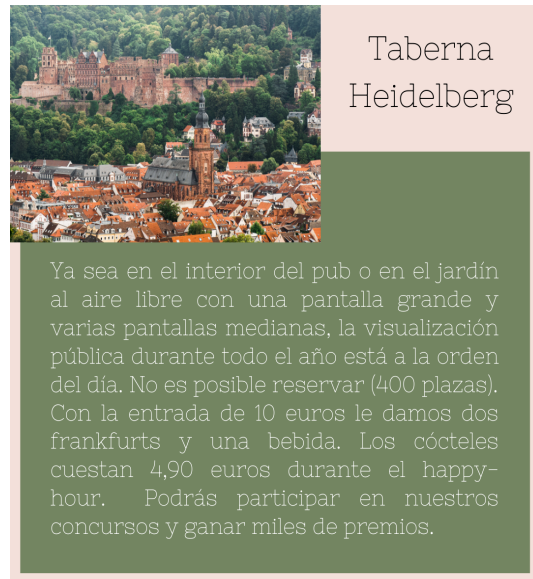
Ustedes dos son grandes fanáticos del fútbol y están buscando un lugar público adecuado para ver los próximos partidos del campeonato Mundial. Están buscando algo al aire libre, donde puedan encontrar bebidas especiales. No les gusta nada la cerveza. También quieren asegurarse de obtener un asiento.

Usted encontró estas ofertas en Internet.



**Backstage**

Todos los juegos son retransmitidos. Comenzando con el juego inaugural Rusia contra Arabia Saudita el 14 de junio. No importa el tiempo que haga, porque los juegos se retransmiten en los bancos al aire libre, que están cubiertos, o en el interior del local. Con el juego Tip & Run puedes apostar a tus favoritos y obtener una gorra gratis. Incluso se permite que te hagas tu mismo la carne a la parrilla en el jardín, el cerveza y refrescos a 1,50 euros. También se puede reservar (150 asientos). Entrada 5 €.



**Taberna Heidelberg**

Ya sea en el interior del pub o en el jardín al aire libre con una pantalla grande y varias pantallas medianas, la visualización pública durante todo el año está a la orden del día. No es posible reservar (400 plazas). Con la entrada de 10 euros le damos dos frankfurts y una bebida. Los cócteles cuestan 4,90 euros durante el happy-hour. Podrás participar en nuestros concursos y ganar miles de premios.

*Imagen 5: Backstage. Diseño de las autoras    Imagen 6: Taberna Heidelberg. Diseño autoras  
Adaptado y traducido de: <https://www.mucbook.de/public-viewing-spots-wm-2018-muenchen/>*

Compare estas ofertas con las de su compañero/a de examen y decida cuál es la mejor para ustedes. Justifique su elección.

La conversación tiene que durar aproximadamente 7 minutos.

Aquí hace falta producir una conversación de aproximadamente 7 minutos de duración junto al/la compañero/a porque están buscando un lugar público adecuado para ir a ver el partido de fútbol. Los/as candidatos/as deben transmitir las características de cada sitio que se adecuan a las necesidades.

Para esta tarea se ha escogido un contexto claro, sencillo y bien contextualizado en el que ambos/as candidatos/as son a la vez mediadores/as y destinatarios/as. La cuestión es que cada uno ha encontrado unas informaciones distintas que interesan al otro y mantienen esta conversación para intercambiar informaciones. No hay una demanda

explícita de ayuda pero ambos tienen las mismas necesidades y colaboran para satisfacerlas.

En este caso conocemos tres necesidades de los/las destinatarios/as: buscan un lugar al aire libre, donde puedan encontrar otras bebidas aparte de cerveza y donde puedan asegurarse de obtener un asiento. Como podemos observar hay más input del que es estrictamente necesario para la mediación. En el input hay algunas actividades que no están en absoluto relacionadas con los intereses de los/las destinatarios/as como las pantallas en el interior, la música en directo, el precio de la mediana de cerveza o la cerveza fría, los concursos, los juegos de apuestas o la piscina. La selección de estas informaciones o la decisión de ir a un sitio u otro en función de estas características debería de ser penalizado por parte del profesor evaluador. En este caso las informaciones que sería adecuado transmitir serían las que están relacionadas con refrescos y bebidas que no sean cerveza, con la retransmisión al aire libre y con la posibilidad de reservar. Las informaciones complementarias de este input serían las relacionadas con el precio de la entrada y con la comida. Ambas informaciones son fácilmente argumentables ya que por un lado es interesante saber cuánto cuesta la entrada en función de lo que ofrece cada espacio y también es plausible que quieran comer algo mientras están ahí. Relacionados con la comida encontramos el menú «playa 38», la carne a la parrilla que puedes hacer tú mismo y las salsichas de regalo con el precio de la entrada. La selección de la información la valoraremos en función de la argumentación que el/la mediador/a haga de los motivos para esta selección.

En esta tarea se están evaluando los descriptores de mediación *Processing Text in Speech* y *Relaying specific information in speech* del *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 107). En este caso no es necesario que el input esté en forma de palabras clave, sino que lo que se necesita es un texto que se pueda procesar, reformulándolo y sintetizándolo cuando haga falta. El input es, en general, de dificultad inferior al nivel de lengua que se evalúa.

### 5.3. Mediación escrita de B2: La Semana de la Mujer en Chelva

Esta actividad requiere de la producción de un texto semiformal que el/la alumno/a deberá escribir individualmente para dar respuesta a las necesidades de la AFA.

Usted es el/la director/a del IES Chelva. La Asociación de Familias de Alumnos/as (AFA) le ha propuesto trabajar conjuntamente entre familias y escuela el tema de la igualdad de género con los adolescentes.

Ha encontrado este programa de actividades de la Semana de la Mujer en Chelva. Escriba un correo de 150 palabras aproximadamente a la AFA (y a las familias) exponiendo el contenido del folleto relevante para los adolescentes, explicando por qué les puede ser útil y animando a padres/madres e hijos/as a participar en las jornadas.

## TIEMPO DE MUJERES




SORORIDAD

#ElComunioChelva


HUELGA FEMINISTA

Laboral . Consumo . Cuidados . Estudiantil

8 MARZO 2020

Inscripciones y venta de tickets en el Ayuntamiento.  
Horario:  
Lunes a Viernes:  
9:00h a 14:00h









# CHELVA CON EL #8M

## PROGRAMA DE ACTIVIDADES SEMANA DE LA MUJER



## PROGRAMA DE ACTIVIDADES SEMANA DE LA MUJER

Lunes 2 de Marzo.

- **"TALLER DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA. PARTE I"**: Taller IES Alto Turia, por *Melisa López*. 4ºESO de 10:00h a 10:55h, y 3ºESO de 11:25h a 12:20h.

Martes 3 de Marzo.

- **"TALLER DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA. PARTE II"**: Taller IES Alto Turia, por *Melisa López*. 3ºESO de 9:00h a 10:00h, y 4ºESO 10:00h a 10:55h.
- **9:00h. RUTA CULTURAL- AMBIENTAL**. Ruta por el río, guiada por *Ricardo Cristal*. Salida desde la Plaza Mayor.
- **11:00h. ALMUERZO POPULAR**. En el Local Multiusos. Precio: 2€

Miércoles 4 de Marzo

- **17:00h. INAUGURACIÓN EXPOSICIÓN FOTOGRÁFICA "MUJERES RURALES, MUJERES TRABAJADORAS"**, organizada por alumnado de la *Escuela de Adultos de Chelva (EPA)*, en la Casa de la Cultura.

Jueves 5 de Marzo.

- **11:25h. MASTERCLASS DE RAP POR LA IGUALDAD** impartido por *"Nacidos de la Tierra"*, en el IES Alto Turia.
- **15:00h. "HILANDO VIDAS VIENE AL COLE"**. Colaboración con el CEIP Virgen del Remedio.

Viernes 6 de Marzo.

- **11:30h. REPRESENTACIÓN DE LA CANCIÓN "LA PUERTA VIOLETA"** en lenguaje de signos por el alumnado del CEIP Virgen del Remedio, en la Plaza Mayor.
- **12:00h. MISA**.
- **15:00h. COMIDA DE SORORIDAD DE LA MUJER**. Rte. Neutral. Precio: 15 €. A continuación Presentación del Proyecto de Sororidad Chelva.
- **17:00h. ACTIVIDAD COLECTIVA EN LA PLAZA MAYOR: "HAZ TU PIN POR LA IGUALDAD"** y colabora en un vídeo participativo.

Sábado 7 de Marzo

- **12:00h. MÚSICA Y VERMUT "CELEBRAMOS LA IGUALDAD"**, en la placeta de la Teja. Colabora *Comisión de Fiestas del 83*.
- **20:00h. TEATRO "ARDE MANHATTAN"** por el grupo *"Alegre Teatro"* de Chelva, en el Local Multiusos.

Domingo 8 de Marzo.

9:30 h.

Salida hacia Valencia para asistir al acto **HILANDO VIDAS** (11:00h Torres de Serranos) y Manifestación Día de la Mujer (por la tarde). Precio: 5€

Lunes 9 de Marzo.

- **TALLER- CUENTACUENTOS** en el CEIP Virgen del Remedio **"LA PELUCA DE LULA"** por *La Naturadora*. Ed. Infantil de 10:00h a 11:00h. Cursos 1º, 2º y 3º 11:30h a 12:30h.

Miércoles 11 de Marzo.

- **9:00h. EXCURSIÓN**. Visita guiada al Monasterio de San Miguel de los Reyes y a la Iglesia de San Nicolás "La Capilla Sixtina Valenciana" en Valencia. Comida Rte. Forcat. Precio: 25€

Jueves 12 de Marzo

- **17:30h. CLOWNFERENCIA: MUJER, VIDA Y RISA**. Por *Amalia Prieto*, de la escuela de Clown Hijos de Augusto. Conferencia con risas, impartida por una payasa, casi un espectáculo teatral, para debatir sobre el humor y los aspectos vinculados al hecho de ser mujer, desde una dinámica divertida y catártica. En la Casa de la Cultura.

Viernes 13 de Marzo.

- **21:00h CENA DE SOBAQUILLO y A BAILAR!** Servicio de barra a cargo de la *Comisión de Fiestas del 83*. Precio 2 €. En el Local Multiusos.



Imágenes 7 y 8: Programa de actividades Semana de la Mujer. Chelva con el 8M. Fuente: <https://www.facebook.com/1500176476946981/photos/pcb.2313145285650092/2313143605650260/?type=3&th eater>

El contexto es sencillo y claro: el/la alumno/a, director/a de un centro de secundaria de Chelva (IES Chelva), recibe una solicitud por parte de la Asociación de Familias de Alumnos/as (AFA) para trabajar el tema de la igualdad de género con los jóvenes del

centro. A partir del programa de actividades de la Semana de la Mujer promovido por el Ayuntamiento (input de la tarea, al que el/la destinatario/a no tiene acceso directo) el/la alumno/a (mediador/a) deberá seleccionar las propuestas más relevantes para los adolescentes y sus familias, motivar su utilidad y animar a la comunidad a participar en las jornadas. El/La mediador/a, pues, deberá seleccionar y adaptar el input a las características y necesidades del/de la destinatario/a. El programa de actos contiene muchas actividades diferentes. Los talleres de prevención de la violencia de género en la adolescencia, los días lunes 2 y martes 3 de marzo podrían ser adecuadas para trabajar la igualdad de género con los/las chicos/as. No sería demasiado pertinente organizar una salida el día 3 a la ruta cultural-ambiental o al almuerzo popular, teniendo en consideración las necesidades concretas de la AFA. Tampoco sería una elección pertinente llevar a los jóvenes a misa el viernes 6 de marzo o a la cena de sobaquillo y al baile el viernes 13, por poner otros ejemplos. Para satisfacer los intereses de la AFA será necesario discernir entre la información imprescindible, la inadecuada y la complementaria según las características del/de la destinatario/a. En algunos casos podría existir una cierta subjetividad en la selección de las propuestas, pero, como ya hemos visto en la tarea de mediación escrita de nivel B1, valoraremos la selección en función de la argumentación que el/la mediador/a sea capaz de hacer. En esta situación se pedirá al alumnado que escriba, en 40 minutos, un texto de 150 palabras de una tipología textual concreta, una carta o correo electrónico, dirigido a las familias de los adolescentes. El texto deberá responder a un registro semiformal, ni demasiado coloquial ni excesivamente formal y distante.

En esta tarea se está evaluando el descriptor de mediación *Relaying specific information in writing* del *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 107). El/la mediador/a debe utilizar las estrategias de simplificar, reformular, parafrasear y/o ampliar la información para llevar a cabo la tarea y transmitir la información específica.

#### 5.4 Mediación oral de B2: Ahorro y eficiencia energética

La siguiente propuesta se realizará en parejas, aunque también se podría llevar a cabo en grupos de tres alumnos/as. La tarea es común para los/as dos (o tres) candidatos/as pero cada uno/a de ellos/as deberá leer un texto diferente (A/B/(C)) que le permitirá seleccionar las ideas relevantes para llegar a un acuerdo con el/la compañero/a.

Ustedes son compañeros/as de piso y quieren tomar medidas para ahorrar y ser más eficientes energéticamente. Cada uno ha leído un texto distinto y ponen en común las informaciones obtenidas que les puedan ser más útiles en su caso concreto. Acuerden tres acciones a llevar a cabo a partir de mañana mismo para ser más ecológicos y ahorrar en casa. Disponen de 8 minutos para leer su texto.

La conversación tiene que durar aproximadamente 7 minutos.

Texto A:

## AHORRAR AL MÁXIMO EN TU DÍA A DÍA

POR MARIONA PÉREZ

En las cosas de casa, o en la compra, o cuando salgas a darte un capricho, contrata y compra de forma inteligente y te sentirás mucho mejor.

Cuando te toque renovar electrodomésticos y bombillas, no lo dudes, cámbiate a los de bajo consumo. Es un clásico que no falla. Los electrodomésticos A+++ son los que menos consumen, y en bombillas, el tipo más recomendado es el LED.

A parte hay un millón de consejos para ahorrar energía en casa: apagar las luces al dejar una habitación, mantener limpias las lámparas un foco sucio

(pierde 50 por ciento de su luminosidad!), utilizar sensores de iluminación, desconectar el cargador al finalizar la carga de la batería del móvil (porque sigue consumiendo), configurar en modo ahorro de energía los equipos que no se pueden apagar...

¿Sabías que cada grado que se sube la calefacción representa un 7% de consumo añadido? Pues sí, es recomendable que mientras no estés en casa y durante la noche, mantengas una temperatura "aceptable" de 15°, nunca más de 17°, y que cuando estés, no la subas más allá de 20° o 21°. No la

(apagues, el coste de calentar una habitación fría es superior al de mantenerla a una temperatura constante.

Ojo con los gastos de farmacia: ten en cuenta que hay medicamentos de idéntica composición, pero con precios muy distintos según las marcas. Presta atención también a las ofertas online, sobre todo en los restaurantes y las compras de moda, cada vez hay más descuentos por Internet que puedes aprovechar. Y restringe el uso de las tarjetas de crédito. No siempre son buenas... favorecen el derroche y suponen intereses.

*Imagen 9: Ahorrar al máximo en tu día a día. Diseño de las autoras.*

*Adaptado de: <https://www.proximaati.com/hogar/ahorro/compra-inteligente-ahorra-al-maximo-dia-a-dia?gclid=CjwKCAjw3->*

*bzBRBhEiwAgnnLCkKgMrOpuYbtRIPChf3BBjhOs4o4\_q6ZXO3dBdI3I1pAyLbjDUq0mhoC8DkQAvD\_BwE*

Texto B:

## CONSEJOS PARA LLEGAR A FIN DE MES

Por Jacobo Triviani

Con los tiempos que corren, nadie está para tirar el dinero. Por eso os vamos a dar algunos consejos prácticos para poder llegar a fin de mes y, en algunos casos, ayudar al planeta.

En casa, coloca la nevera a 15 centímetros de la pared para una mejor circulación del aire del motor y evita abrir y cerrar la puerta reiteradamente, ya que el frío se escapa... Cuando tengas que lavar, usa la lavadora a plena carga y en programas cortos y evita la función secado, que es la que más gasta.

Si tienes aire acondicionado, utilízalo con una temperatura de 21°. En los dormitorios se puede rebajar entre 3° y 5°. Si puedes, aprovéchate de los planes renove de ayudas para sustituir las ventanas antiguas por otras más aislantes, tener unos buenos cerramientos puede cambiar mucho tu factura! Y también tener unas buenas cortinas y alguna alfombra.

Cuando vamos a la compra, hazte todas las tarjetas de fidelización gratuitas que puedas: casi siempre te dan algún descuento o ventaja. Con buen ojo puedes llegar a ahorrar un 30%. Haz una lista previa, ten claro qué productos necesitas y cíñete a ellos. Cuando elijas tus artículos de limpieza, apuesta por productos inteligentes y eficaces. A veces, pagar un poco más compensa porque también cunde mucho más ya que sus fórmulas son diferentes, más poderosas, eficaces y respetuosas con el ambiente que las de otros productos, fruto de años de investigación e innovación imparables. No hay que olvidar que a veces, lo barato sale caro.

*Imagen 10: Consejos para llegar a fin de mes. Diseño de las autoras.*

*Adaptado de: <https://www.gestarcoop.com/novedades/noticias/34-mundo-cooperativo/196-10-consejos-para-ahorrar-energia-electrica.html>*

El alumnado, que en este caso comparte apartamento, ha tomado la decisión de informarse y poner en común sus ideas para llegar a tres acuerdos concretos que les permitan economizar y ser más amables con el planeta. Cada alumno/a dispone de 8

minutos para leer un texto distinto (A/B) en el que confluyen algunas iniciativas de ahorro imprescindibles para ellos/as, otras complementarias y otras irrelevantes. De este input (A/B) se deberán seleccionar las ideas pertinentes para llevar a cabo la tarea. Vamos a poner unos ejemplos: del texto A, el/la alumno/a puede seleccionar un cambio de bombillas a LED (de bajo consumo), acordarse de apagar las luces, mantener limpias las lámparas, dejar a una cierta temperatura de la calefacción o desconectar el cargador del móvil. No tan factible sería renovar los electrodomésticos de la casa de inmediato, ya que la consigna de la tarea insta a acordar tres acciones a llevar a cabo “a partir de mañana mismo”. En cambio, del texto B, no serían en absoluto seleccionables los gastos de farmacia, ni las ofertas de restaurantes y moda en línea, ni el uso limitado de tarjetas de crédito, ya que estos últimos aspectos, si bien sirven para ahorrar dinero, no se corresponden al hecho de ser más eficientes energéticamente, por lo que resultan aspectos inadecuados. Si el/la candidato/a A transmite a B estas ideas, no estará demostrando que es capaz de seleccionar toda la información relevante del input y adaptarla de manera eficaz al/a la destinatario/a y a la situación comunicativa. Asimismo, el/la alumno/a B, puede sugerir al/a la compañero/a que aparten la nevera de la pared y eviten abrir y cerrar la puerta repetidamente, que usen la lavadora a plena carga y en programas cortos, que utilicen el aire acondicionado con una temperatura determinada, o que compren artículos de limpieza respetuosos con el ambiente. Para el objetivo de la tarea, en cambio, no es pertinente hacerse con las tarjetas de fidelización de los supermercados o ceñirse a la lista de la compra.

Desde el momento que A lee un texto y B otro texto diferente, resulta evidente la necesidad de mediar de los/as candidatos/as, ya que no tienen acceso directo al input de su compañero/a de piso. Tratándose de un nivel B2, los textos en cuestión son de una cierta longitud (250-300 palabras aproximadamente), pero vemos de nuevo que el nivel de lengua del input es de dificultad inferior al del nivel de dominio del alumnado, que ejerce a la vez de mediador/a y de destinatario/a de la mediación. Hay más input del que es estrictamente necesario para resolver la tarea para posibilitar la selección y la adaptación del input a las características y necesidades de la situación comunicativa, que es precisamente el llegar a la toma de acuerdos con la finalidad de ser más eficientes energéticamente y ahorrar dinero en las cosas de casa.

En el enunciado de la tarea vemos unas instrucciones claras y transparentes, redactadas de manera sencilla, que facilitan la comprensión de lo que se tiene que hacer y los tiempos de los que se dispone. La tarea está bien contextualizada: se deben compartir las informaciones del input que puedan ser más útiles para los/as compañeros/as de piso. La producción, para evaluar el descriptor de mediación *Processing text in speech* del *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 110), debe ser una conversación de unos 7 minutos, en los que el alumnado demuestre, no solo su capacidad de seleccionar, estructurar la información y utilizar estrategias lingüísticas en modo apropiado, sino también de colaborar activamente y facilitar la interacción para llevar a cabo la tarea.

### **5.5. Mediación escrita de C1: Las sevillanas**

Esta actividad responde a la actividad *Processing text in Writing* del *Companion Volume*

(North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 110).

Un/a amigo/a suyo está haciendo una investigación sobre las danzas en España y le ha pedido ayuda con las sevillanas. Le interesa especialmente el origen de cada danza.

Usted ha visto un reportaje de 10 minutos en Canal Sur que cree que le podría ser útil. Escriba un texto en el que resuma los puntos más destacados del vídeo relacionados con los intereses concretos de su amigo/a.

(175 palabras aproximadamente)

**INPUT:** El origen de las sevillanas, Canal Sur, Olalla D., YouTube

[https://www.youtube.com/watch?v=-t6w\\_bi7fIE](https://www.youtube.com/watch?v=-t6w_bi7fIE)

Contenido del input: En el vídeo se relata el origen de las sevillanas hace cuatro siglos y su desarrollo musical a partir de entonces hasta el siglo XX. Explica su éxito entre los años 60 y 90 del siglo XX y hace un repaso musical de los grupos de esas épocas.

En este caso el/la alumno/a (mediador/a) deberá facilitar la información contenida en el reportaje de Canal Sur sobre las sevillanas (input) a su amigo (destinatario/a), que, por problemas de tiempo, no tiene acceso a la información y ha solicitado ayuda para poder llevar a cabo su investigación sobre las danzas en el mundo y en especial sobre los orígenes de cada danza (contexto). El texto que el/la alumno/a deberá producir es un resumen de 175 palabras con las ideas del vídeo que son relevantes para la investigación de su amigo.

En el input hay más información de la que necesita el/la destinatario/a. De hecho, en el vídeo hay mucha información que se refiere a los grupos musicales que han tocado y cantado sevillanas a partir de los años 60. Se trata de una información que no tiene que ver con el objetivo de la investigación del/de la destinatario/a, por lo tanto se puede omitir o quizás sintetizar. La selección de la información requerida por el/la destinatario/a se podría limitar al relato de los siglos XVI y XVII, que se refieren en sentido estricto a los orígenes de esta danza. Sin embargo, hablar de la historia de este baile durante los siglos XVII, XIX y XX puede ser útil para la investigación. Son las necesidades del/de la destinatario/a que determinan la selección de la información contenida en el vídeo. En consecuencia, no se trata de elaborar un resumen del contenido mismo, sino que se trata de escribir un texto *ad hoc* para nuestro amigo y posiblemente con una estructura académica, ya que está hecho para una investigación.

### 5.6. Mediación oral de C1: Mural *Freedom* de Millo

Entre las actividades de mediación propuestas al alumnado, según el *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou, 2018: 115), hemos escogido *Expressing a personal response to creative texts* para la mediación oral de nivel C1. Estos textos creativos pueden ser de diferentes tipologías e incluir variedad de formatos, incluyendo la literatura. Así, podemos trabajar con obras de arte (pinturas, grafitis, carteles,

esculturas, etc.) y textos escritos (poemas, narrativa breve o microrrelatos, extractos de novelas, etc.).

### Ejemplo 1

Ustedes están de viaje y les han recomendado visitar esta obra de arte urbano titulada Freedom del artista Millo. Ahora que están justo delante desean intercambiar sus impresiones. Háganlo utilizando los puntos siguientes y otros si lo consideran oportuno:

- ¿Qué reacción les provoca la obra?
- ¿Qué simbología tiene para ustedes?
- ¿Qué importancia tiene este grafiti según ustedes?
- ¿A qué público creen que va destinada la obra?

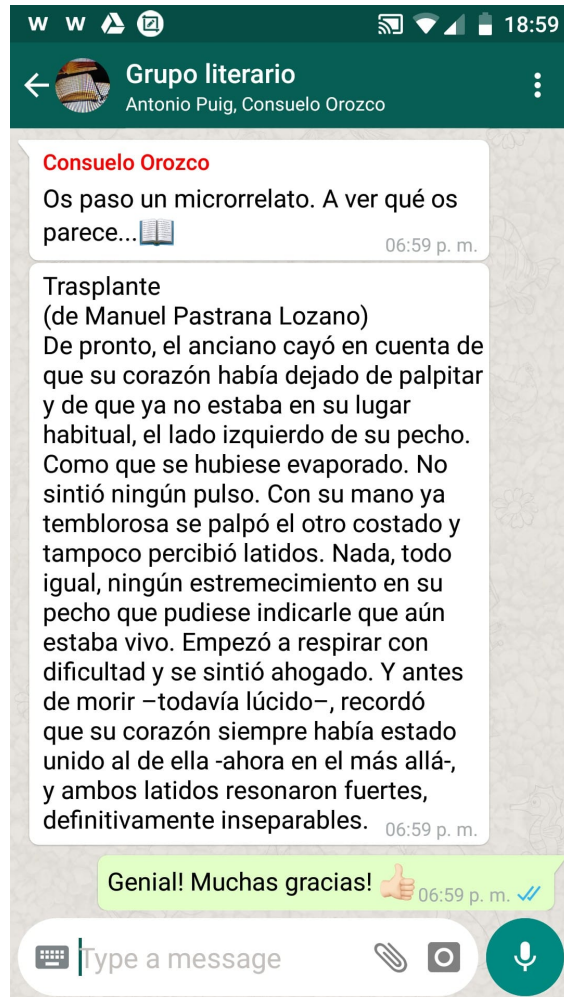
Disponen de 2 minutos para observar la imagen. La conversación tiene que aproximadamente 5 minutos.



*Imagen 11: Mural Freedom del artista Millo, Vilnius, Lituania.  
Fuente: [https://www.millo.biz/portfolio\\_page/freedom-vilnius-lithuania/](https://www.millo.biz/portfolio_page/freedom-vilnius-lithuania/)*



## Ejemplo 2



Su compañero/a y usted acaban de recibir por mensajería móvil este microrrelato de Manuel Pastrana Lozano a través de un Grupo literario al que pertenecen. Desean intercambiar sus impresiones al respecto. Háganlo utilizando los puntos siguientes y otros si lo consideran oportuno:

- ¿Cómo interpretan la obra?
- ¿Qué reacción les provoca?
- ¿Qué importancia tiene para ustedes la obra?
- ¿Cómo interpretan el personaje?
- ¿En qué estado emocional se encuentra el personaje?
- ¿Cómo interpretan el argumento?

Disponen de 2 minutos para leer el texto.

La conversación tiene que durar aproximadamente 5 minutos.

*Imagen 12: Conversación de Whatsapp. Diseño de las autoras.*

*Fuente: <https://narrativabreve.com/2018/04/dos-microrrelatos-muy-breves.html>*

Es importante subrayar que se trata de desarrollar una conversación que no implica referencias culturales específicas, técnicas o estéticas referentes al mundo del arte o de la literatura, sino que se trata de reproducir un intercambio de opiniones que se podría tener durante un viaje, una visita a una exposición, una lectura, etc. En este sentido, en el primer ejemplo, hemos escogido un grafiti que es una obra de carácter y temática general y los puntos que se sugieren para desarrollar la conversación delimitan claramente el ámbito de la conversación misma.

Por lo tanto, delante del input de la prueba tenemos que esperar que en primer lugar se exprese una reacción personal que dado el tipo de obra y su temática, no se limite a una evaluación de gusto (me gusta/no me gusta), si no que indique una reacción que tenga que ver con lo que supuestamente es el mensaje de este grafiti. Es evidente que la selección de la información no es tan clara como en los otros modelos de la prueba: en

todo caso, si por ejemplo se hace referencia a la calle o a la meteorología, la selección no es apropiada. En cambio, es importante referirse al chico que toca el silbato, a los edificios que se transforman en casas para pájaros, a los pájaros mismos que salen volando de las casas, etc. El/La destinatario/a y sus necesidades tampoco están definidos como en las tareas de los otros niveles. De hecho, no se trata de responder a unas necesidades, sino más bien de situarse en un contexto y expresar las propias consideraciones, reflexionar sobre el significado y la importancia del grafiti y además indicar su posible público o impacto. En estos casos el papel del input es fundamental para que la mediación tenga éxito.

Las mismas consideraciones se pueden repetir para el texto literario del ejemplo 2.

## 6. Conclusiones

Queremos terminar este artículo subrayando nuestro alegato en favor de las tareas de mediación intralingüística ya que hemos podido evidenciar que nos permiten evaluar los descriptores del *Companion Volume* (North, Goodier, Piccardo, Stathopoulou ,2018: 104) de una manera exhaustiva. Hemos podido constatar analizando producciones que las actividades de mediación intralingüísticas permiten desarrollar aspectos más ricos de matices que las interlingüísticas, aunque no siempre muy evidentes. El diseño de la tarea de mediación, ya sea interlingüística o intralingüística, requiere, de hecho, más atención para que no se convierta en una tarea únicamente de interacción. Al mismo tiempo, en el momento de la ejecución de la tarea de mediación, se tiene que prestar especial atención a las dinámicas de interacción, ya que en mediación interlingüística no se trata únicamente de transferir un mensaje de la L1 a la L2, sino más bien de activar actitudes más complejas en el ámbito personal y sociocultural (empatía, referentes culturales...).

En consecuencia, el reto de diseñar tareas de mediación interlingüísticas requiere, en primer lugar, un atento análisis: por un lado, de las características de mediación y, por el otro, de los métodos de evaluación.

En este sentido, pensamos que de todas las características de las tareas de mediación que hemos expuesto, se tiene que hacer especial énfasis en la selección de los contenidos que el/la destinatario/a necesita. Recordemos que sin el aspecto de la selección el/la mediador/a puede limitarse a llevar a cabo un resumen (o una síntesis, o una reformulación, o un parafraseo, etc.) del input, mientras que en la mediación lo que se requiere del/de la mediador/a es que seleccione del input aquellas informaciones relevantes para el/la destinatario/a. A nuestro entender, queremos insistir, una tarea sin selección no es una buena tarea de mediación. Diseñar una buena tarea de mediación tiene que ver también con los criterios que se aplican a su evaluación. Creemos que la evaluación es uno de los aspectos más delicados de la mediación, ya que se trata de pasar de la conceptualización a la práctica, haciendo de alguna forma visible todo el proceso que está detrás de las actividades de mediación. Por eso, escoger entre rúbricas holísticas y analíticas no es sencillo y tendremos que investigar y practicar más en este ámbito, sin olvidar que hará falta una validación de los criterios de evaluación / corrección.

En este artículo, nos hemos centrado en las tareas de mediación en las pruebas de certificación, pero consideramos importante explorar también las posibilidades que

ofrece la mediación en el aula. No es lo mismo trabajar la mediación en clase, donde el campo para la experimentación es mucho más amplio, que elaborar tareas de mediación para una evaluación o un examen.

Por otro lado, el análisis de producciones de los/las alumnos/as ya sea en mediación escrita u oral, nos puede dar cuenta de las estrategias y recursos lingüísticos requeridos en los diferentes tipos de tareas y en los distintos niveles de dominio de la lengua. Aquí también se abre un interesante trabajo de campo, que crea una vez más una sinergia positiva y una constante retroalimentación entre aula y reflexión teórica. En este sentido, estamos convencidas que la mediación es una excelente oportunidad de mejorar las pruebas de certificación y el trabajo en el aula, ya que fomenta el desarrollo del aprendizaje competencial y permite realizar tareas y actividades más auténticas y motivadoras.

### Bibliografía

CANTERO SERENA, F. J., DE ARRIBA GARCÍA, C. (2004). «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas», *Didáctica. Lengua y literatura*, (16), pp. 9-21.

CAÑADA PUJOLS, M., FANTAUZZI, S., TRULLÀS SOLER, M. (2019). «La mediació a les EOI de Catalunya: certificació, avaluació i docència», *InterEOI*, 15, pp. 105-128. Recuperado de: [https://issuu.com/eoicat/docs/inter\\_eoi\\_n15](https://issuu.com/eoicat/docs/inter_eoi_n15)

COUNCIL OF EUROPE. COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

DENDRINOS, B. (2006). «Mediation in communication, language teaching and testing», *Journal of Applied Linguistics*, 22, pp. 9-35.

LANDESREGIERUNG SCHLESWIG-HOLSTEIN (2018, Agosto). *Bewertungsbogen schriftliche Sprachmittlung Deutsch – Fremdsprache* (Abitur 2018 - NEU 28.08.2017). Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. URL <https://za.schleswig-holstein.de/zabDokumente/?view=100&path=Abitur|2018>

NORTH, B., GOODIER, T., PICCARDO, E., STATHOPOULOU, M. (2018). *CEFR Companion Volume with new descriptors*. Council of Europe, Strasbourg. Recuperado de: URL <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

SÁNCHEZ CASTRO, M. (2013). «La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural». En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 791-801). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

STATHOPOULOU, M. (2014). «The linguistic characteristics of KPG written mediation tasks across proficiency levels». En *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 3* (pp. 349-366). Sciendo Migration.

STATHOPOULOU, M. (2016). «From ‘languaging’ to ‘translanguaging’: Reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens», *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 21, pp. 759-774.

TROVATO, G. (2013). «La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita», *Mediterráneo (Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania)*, 2(5), pp. 104-119.

### **Legislación**

CATALUNYA. Decreto 4/2009, de 13 de enero, por el que se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (DOGC, núm. 5297, 13.01.2009).

ESPAÑA. Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto (BOE, núm. 311, 23.12.2017).

ESPAÑA. Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (BOE, núm. 11, 12.01.2019).

## La variación en la cortesía: estudio pragmalingüístico del fenómeno en el español castellano

ALEJANDRO CARMONA SANDOVAL

Universidad Internacional de Valencia

alejandro.carmona@campusviu.es

NURIA CABEZAS GAY

Universidad Internacional de Valencia

nuria.cabezas@campusviu.es

ZAKIA AIT SAADI

Universidad Internacional de Valencia

zakia.ait@campusviu.es

**Resumen:** En este trabajo, se presentan los resultados de un análisis de las estrategias de cortesía empleadas por nativos españoles en su lengua L1 (español castellano), la expresión de diferentes actos de habla: la petición, la negación, la instrucción, la queja y el mandato. La actividad se ha desarrollado mediante un TCD. Se pidió a los encuestados que rellenaran diferentes enunciados a partir de un cortometraje animado mudo. A cada enunciado se solicitaba al informante que asociara el grado de cordialidad de cada escena. Una vez recopilados los datos, se analizaron las diferencias en la formulación de los actos de habla junto con el grado de cordialidad asignado. Los resultados, aplicables en clase de ELE, muestran una relación entre el grado de cordialidad identificado y las estrategias discursivas empleadas, y confirma la adopción de estrategias y procedimientos expresivos ya identificados por la literatura científica.

**Palabras clave:** pragmática, cortesía, TCD, ELE.

### Variation in politeness: a pragma-linguistic study of the phenomenon in Castilian

**Abstract:** This article presents the results from an analysis of the politeness strategies used by Spanish native speakers in their L1 (Castilian) to express different speech acts: request, denial, instruction, complaint and mandate. The analysis was carried out using a Discourse Completion Test (DCT). Respondents were asked to fill in different sentences from a silent animated short film. Respondents were also asked to associate the degree of cordiality of each scene to the sentences they provided. Once the data was collected, the differences in the formulation of the speech acts were analysed together with the assigned degree of politeness. The results, which may also apply to SFL teaching, show a relationship between the identified degree of politeness and the discursive strategies used, and it also confirms the adoption of expressive strategies and procedures already identified by the scientific literature.

**Key words:** pragmatics, politeness, DCT, SFL.

## 1. Introducción

La necesidad del estudio de la pragmática como elemento fundamental de la lengua queda evidenciada por la convicción generalizada de que cualquier uso de nuestros códigos lingüísticos tiene un componente social, en tanto que regulado por normas establecidas. Al comunicarnos con alguien o con un grupo de personas, interactuamos y establecemos unos lazos con nuestros interlocutores. Nos expresamos atendiendo a nuestro estado de ánimo y nuestros mensajes quedan sujetos a nuestras motivaciones y a las intenciones que deseamos materializar en cada momento.

Al admitir el carácter funcional de la actividad comunicativa, el análisis de la lengua no puede limitarse a su carácter sistémico, en tanto en cuanto se hace necesaria la adaptación de una unidad más funcional, como es el acto de habla:

La razón para concentrarse en el estudio de los actos de habla es, simplemente esta: toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la ejemplificación del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla. (Searle, 1980/2017: 29)

Siendo el acto de habla una unidad clave para el estudio y el entendimiento de la pragmática, surge la necesidad de establecer relaciones válidas entre la producción y la interpretación de expresiones comunicativas, relaciones, a su vez, determinadas por el contexto<sup>1</sup>. Bravo (2004: 27) delimita ese mismo concepto como aquel que abarca todo lo «extralingüístico» y sociocultural de un mensaje, es decir «desde acciones físicas realizadas en el interior de la misma situación comunicativa hasta elementos externos a la propia situación, como las características sociales de los/las participantes, sus creencias, actitudes y valores» (Bravo, 2004: 27).

Para que la comunicación pueda ser exitosa, resulta, por tanto, imprescindible que haya algún punto de intersección, un «lugar cognoscitivo» donde la información pragmática entre los interlocutores pueda ser compartida (Escandell Vidal, 2013: 35). Ese «lugar de encuentro» constituye el núcleo sobre el cual la información que emana de la interacción podrá asentarse tanto por parte del emisor como por parte del receptor. En este sentido, el componente sociocultural de la actividad comunicativa no implica únicamente la existencia de información fáctica, sino también de costumbres, valores y concepciones del mundo que nos rodea y, finalmente, las normas mismas de uso e interpretación de la lengua.

En este trabajo, proponemos ahondar en el estudio de la lengua desde un enfoque pragmlingüístico que tenga en cuenta los valores socioculturales que inciden en la generación de determinados actos de habla y en la adopción de estrategias y procedimientos de cortesía. El análisis de los datos recabados (véase Anexo I) podrá ser aprovechado para la enseñanza del español como lengua extranjera, con el objeto de que los alumnos puedan minimizar el proceso de interferencia entre la L1 y la L2 (Galindo Merino, 2005).

---

<sup>1</sup> La intención de Searle no era asociar el acto de habla al uso del lenguaje en situaciones comunicativas concretas (*parole*), sino con la *langue* (Haverkate 2004: 57): «[...] un estudio adecuado de los actos de habla es un estudio de la *langue*» (Searle 1980/2017: 31).

## 2. La cortesía

La cortesía constituye uno de los ámbitos de estudio más prolíficos del área de la pragmática. Ya desde la década de los setenta, autores como Lakoff (1973), Grice (1975) o Leech (1983) trataron de desbrozar el camino hacia el estudio del proceso de comunicación proveyendo máximas o reglas en las que la cortesía aparece como un elemento facilitador de la interacción humana, facilitando así su entendimiento y maximizando su eficacia.

Según Escandell Vidal (2013: 142, 144), la cortesía puede entenderse de dos maneras: como normal social, es decir, como el «conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras», o como estrategia conversacional, es decir, «una estrategia para poder mantener las buenas relaciones» con el fin de mitigar conflictos interpersonales. Hoy en día, los estudios lingüísticos proponen un desarrollo del concepto de cortesía desde enfoques comunicativos y socioculturales diversos. Los numerosos estudios en la materia parecen concordar sobre el hecho de que la cortesía existe de manera universal, si bien los modelos panculturales desarrollados en sus inicios fueron poco a poco dando paso a materializaciones socioculturales propias (Haverkate, 1994, Bravo, 2004, Kerbrat-Orecchioni, 2004).

El modelo a día de hoy mayormente utilizado para identificar y analizar la casuística en materia de cortesía es el aportado por Brown y Levinson ([1978] 1987). Su propuesta parte de la noción de imagen social (*face*), tomada de Erving Goffman (1967) entendida como la autoimagen que toda persona desea para sí misma y que desea mantener en sus contactos con otras personas. En este sentido, la imagen social no se mantiene constante, sino que varía según el momento: puede perderse, valorizarse o mantenerse. De la imagen social, según Brown y Levinson, derivan la «imagen positiva» y la «imagen negativa», dos conceptos complementarios de la identidad social: mientras que el primero se refiere al deseo de mantener el espacio propio libre de intromisiones, el segundo se focaliza en el deseo de ser apreciado socialmente. Ambos conceptos (imagen positiva y negativa) han sido criticados por numerosos autores, ya que, tal como hemos indicado anteriormente, a pesar de la pretensión universalista del modelo, resulta difícil observar ese mecanismo de comportamiento para otras culturas. Los conceptos de «imagen de autonomía» e «imagen de afiliación» resultan muy útiles para solventar parte de esta problemática teórica, tomando en cuenta los diferentes contextos socioculturales en los que la comunicación tiene lugar. Tal como afirma Bravo (1999: 160), para la necesidad de autonomía, «el individuo se percibe a sí mismo y es percibido por los demás como diferente del grupo», mientras que, para la necesidad de afiliación, el individuo es percibido «como parte del mismo». La materialización de cada necesidad se hará teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los hablantes, es decir, un «contexto específico que abarca comportamientos, actitudes y valores que son conocidos, aceptados y practicados en una comunidad de hablantes» (Hernández Flores, 2004: 96-7).

A pesar de esas críticas (entre otras), la originalidad del modelo de Brown y Levinson, tal como señala Kerbrat-Orecchioni (2004: 42) radica en haber sido capaces de cruzar las aportaciones provistas del concepto de «acto de habla» de Searle con el trabajo propio de imagen provisto por Goffman. A partir de este último, Brown y Levinson también tratan de explicar cómo a través de la cortesía las personas intentan satisfacer sus deseos de imagen. El proceso toma como base el concepto de «face work» (trabajo de imagen), también propuesto por Goffman. Siguiendo este enfoque, todo interlocutor tratará de salvaguardar, mediante diferentes estrategias comunicativas, su imagen social. Es así como determinados actos de

habla pueden llegar a ser intrínsecamente amenazantes para la imagen social (*Face Threatening Acts*, FTA). Para mitigar el riesgo, los interlocutores recurren a distintos tipos de estrategias de cortesía, entre las cuales se encuentran el uso de *mitigadores* o *atenuantes*, elementos utilizados para poder suavizar la interpretación de aquellos efectos más o menos hirientes de nuestras palabras. Briz los define así:

Categoría pragmalingüística en tanto forma asociada a una actividad estratégica, es una operación lingüística de minimización de lo dicho y del punto de vista, que afecta, así pues, al valor intencional, a la fuerza ilocutiva, es decir, una operación vinculada a la actividad argumentativa y de “negociación” del acuerdo, que es el fin último de toda conversación. (Briz, 2004: 68)

Sin embargo, los elementos de cortesía pueden aparecer sin que en principio se prevea una situación amenazante, haciendo de la cortesía un medio no solo para mitigar las amenazas a la imagen, sino también para realzarla (Haverkate, 1994, Bravo, 2000, Hernández Flores, 2004, Albelda 2004). Es así como los actos de refuerzo de la imagen (*Face Flattering Acts*) (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 2004) pueden aparecer con el objeto de halagar o ensalzar directamente la imagen u otro objeto íntimamente relacionado con la imagen del oyente. Algunos ejemplos de estos actos pueden ser el cumplido, la alabanza o el elogio.

Como parte del estudio de la imagen, numerosos autores han propuesto, a través de estudios inductivos o deductivos, dar cuenta de las estrategias y procedimientos atenuadores más utilizados, en nuestro caso, en español peninsular. Entre ellos, Kerbrat-Orecchioni (2004: 42) propone el siguiente listado: los actos de habla indirectos, los desactualizadores modales, temporales o personales; los procedimientos retóricos (lítóte o eufemismo); las fórmulas de cortesía de antiguo repertorio; los enunciados preliminares; los procedimientos reparadores, desarmadores, aduladores, modalizadores o minimizadores. Por su parte, Briz (1996/2017) incorpora una lista abierta de elementos que, de alguna manera, inciden positiva o negativamente en esa negociación interpersonal, a modo de atenuante o intensificador: los conectores pragmáticos (es que, pero, con que, etc.); los marcadores de contacto (¿no?, ¿sabes?, etc.); los intensificadores/atenuantes morfológicos y sintácticos, léxico-semánticos; los lexemas marcados ya semánticamente con un rasgo intensificador o atenuador; los deícticos; el uso de tiempos verbales concretos; la preferencia por determinadas unidades léxicas (repeticiones, léxico argótico, etc.); etc.

En esta investigación, se ha realizado un primer análisis de las estrategias empleadas por un grupo de hablantes nativos de español peninsular vinculados a una única cultura de acercamiento, la española. Nos interesa analizar si las características expuestas aparecen plasmadas en nuestros resultados, para la creación de diferentes actos de habla considerados como amenazantes: la petición, la negación, la amenaza y la instrucción.

### **3. La cortesía y la enseñanza de la lengua extranjera**

Según Gutiérrez Ordóñez (2015: 68), «aprender una lengua no consiste únicamente en asimilar el aparato formal (su gramática), sino también las reglas pragmáticas de adecuación a las circunstancias». En el capítulo anterior, hemos insistido en la necesidad de considerar la cortesía como un fenómeno de negociación de imagen universal, cuya materialización, sin embargo, depende de factores socioculturales propios. Para el aprendizaje de una lengua extranjera, resulta importante mantener una postura muy activa sobre el fenómeno de «transferencia», que deriva de la tendencia de los alumnos a trasladar las normas



sociolingüísticas de su primera lengua hacia la lengua de aprendizaje (Galindo Merino, 2005). El proceso, trasladado al fenómeno de la cortesía, repercute directamente sobre la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en tanto que las normas pragmáticas pueden ser diferentes de una lengua y cultura a otra. Por ello, tal como indica Peláez Torres:

[...] poseer una competencia pragmática suficiente en la L2 es esencial para el alumno, no solo por estas diferencias socioculturales sino también porque, en contextos de comunicación intercultural, no ser suficientemente competente puede acarrear consecuencias negativas para el estudiante. (Peláez Torres, 2017: 473)

La misma autora apunta a errores de incomprensión debidos a la falta de mecanismos necesarios para emitir o interpretar enunciados, o al hecho de disponer de otros que resulten nefastos para que la enunciación se amolde a las reglas sociopragmáticas de los hablantes de la L1.

Las aplicaciones didácticas en clase de L2 para resolver aquellos casos de transferencia pragmática pueden agruparse en dos tipos, si bien parece no existir un consenso sobre la idoneidad de cada uno, que dependerá en gran medida del nivel del alumnado (Galindo Merino, 2005: 294). Es así como determinados lingüistas proponen aplicar ejercicios de pragmática explícitos en clase de L2, acompañados de explicaciones bien en la L1, bien en L2. Otros, en cambio, estiman que la pragmática no debería ser enseñada en el aula, sino a través de elementos audiovisuales auténticos, dando así la posibilidad al alumnado de experimentar el uso real de la lengua, acorde con las normas sociopragmáticas que la definen.

El presente trabajo se sitúa a medio camino entre ambas posturas: se propone un estudio aplicado que dé cuenta de cómo personas nativas provenientes de un contexto sociocultural determinado (cultura española) hacen uso de la lengua (español) para la creación de determinados actos de habla: la petición, la negación, la instrucción, la queja y el mandato. Los datos aportados podrán ser utilizados como material auténtico o analizados entre profesor y alumnos. No obstante, cabe la posibilidad de que los alumnos (estudiantes de español como L2), también, puedan realizar la misma encuesta para, acto seguido, contrastar sus respuestas con las indicadas en este trabajo.

#### **4. La encuesta**

Por medio de un test de compleción de discurso (TCD) mediante respuesta abierta (Kasper, 2000), se pidió a alumnos de Grado de Traducción e Interpretación que visualizaran un cortometraje animado mudo denominado *Monsterbox* (disponible en YouTube y otras plataformas en línea de visualización de vídeos). Su creación data de 2012 y fue elaborado por estudiantes de artes gráficas de la Escuela de Arte y Diseño Bellecour. A pesar de su propósito académico, el vídeo ha sido ampliamente difundido por estudiosos y profesionales del área de la psicología y de la pedagogía por su potencial para trabajar elementos como la empatía y la inteligencia emocional. El carácter altamente visual y mudo del cortometraje posibilita que se pueda unir un diálogo a la trama y adaptar así un guion propio en función de la interpretación de cada persona.

El TCD presenta diferencias metodológicas con respecto a otros métodos, por ejemplo, los métodos de recogida de conversaciones naturales o los juegos de rol en los que las respuestas no son estereotipadas sino reales (Cohen, 1998; Muñoz, 2000). No obstante, sí nos permite centrarnos en determinados actos de habla, desarrollar un análisis cerrado del mismo (acto principal y subactos periféricos) y recabar un número importante de respuestas precisas de un

mismo contexto comunicativo. Por otra parte, también resulta conveniente para la realización de estudios comparativos (variedades diatópicas, estudios interlingüísticos, etc.). Por último, el carácter audiovisual de nuestro test añade un elemento innovador, en tanto en cuanto es el encuestado quien establece el grado de cordialidad de su discurso (sobre una escala de entre 1 y 5), interpretando no solamente las consignas escritas en el mismo test, sino también los elementos visuales que integra el cortometraje (expresiones faciales, elementos cinéticos, colores, música de fondo, etc.).

Nuestro TCD se compone de seis preguntas vinculadas a seis situaciones comunicativas (escenas). Para cada pregunta, se pidió que el alumno rellenara el enunciado que, a su entender, expresaría el personaje. Para garantizar una dispersión en las respuestas, cada pregunta venía acompañada de una descripción y de la intención comunicativa de los actores.

A continuación, se exponen el acto de habla principal vinculado a cada pregunta, la horquilla temporal durante la cual se desarrolla la escena, y la descripción del contexto y la intención comunicativa.

1. PETICIÓN (54" - 59"). [El niño pide una casita de madera para su monstruito]. ¿Cómo lo dirías si fueras el niño?
2. RECHAZO (59" - 1'08"). [El hombre, ante la petición del niño de tener una casita, mira el monstruo y le dice que no puede vendérsela porque debe ser un pájaro como el que ve]. ¿Qué dirías en toda esta sección, si fueras el hombre?
3. MANDATO (1'38" - 1'46"). [El pájaro, con cierto desdén, le espeta al monstruito que se aleje para enseñarle cómo entrar en la casita]. ¿Cómo lo dirías si fueras el pájaro?
4. INSTRUCCIÓN (2'41" - 2'50"). [El hombre, al ver el niño con la regadera, le dice que no la debe utilizar para regar las plantas, sino que debe hacerlo con un pulverizador]. ¿Cómo lo dirías si fueras el hombre?
5. MANDATO (3'46" - 3'57"). [El hombre, al ver que el gran monstruo ha roto la maceta, se enoja y reclama al mismo que tenga cuidado]. ¿Qué dirías si estuvieras en su lugar?
6. QUEJA / MANDATO (3'46" - 3'57"). [El hombre, al ver que el gran monstruo ha roto la maceta, se enoja y reclama al mismo que tenga cuidado]. ¿Qué dirías si estuvieras en su lugar?



Imagen 1. Muestra de la encuesta. Pregunta (escena) 1.

De manera complementaria, se pidió a los encuestados que evaluaran el grado de cordialidad ligado a cada situación comunicativa (escala Likert, de 1 a 5). Este segundo elemento resulta de especial interés para nuestro estudio, ya que permite relacionar las estrategias pragmalingüísticas de cada encuestado con el grado de cordialidad interpretado de manera (inter)subjetiva.

La muestra objeto de esta investigación la constituyen un total de 31 personas, con edades entre los 18 y 60 años. El 90,32% (28) son mujeres, frente al 9,68% (3) compuesto por hombres. Los encuestados son todos estudiantes de Traducción e Interpretación (formación oficial a distancia) y nativos españoles, residentes mayormente en España, para 25 de ellos.

La encuesta se realizó mediante la herramienta Formularios Google. Se envió a todos los alumnos del Grado en Traducción e Interpretación, por correo electrónico. Desde el día de su recepción, los alumnos dispusieron de 15 días para rellenarla. El número de respuestas recibidas ascendió a 31 (N=120), lo que representa un 26% sobre la población ya determinada, atendiendo a un muestreo probabilístico (Alvira Martín, 2011). Los resultados de la encuesta están disponibles al final del trabajo (Anexo I).

## 5. Resultados

Para comenzar, creemos importante resaltar la heterogeneidad recibida en cuanto a la interpretación del grado de cordialidad de cada escena. Frente a los TCD realizados por medios tradicionales (no audiovisuales), el soporte sobre el cual la encuesta se ha realizado permite hacer uso de un flujo mayor de información que incide sobre nuestra capacidad interpretativa de una escena y, por tanto, sobre la consideración de su grado de cordialidad. En este sentido, tanto las consignas como los elementos no verbales y el mismo entorno (colores, sonidos, música ambiental, etc.) infieren en la respuesta.

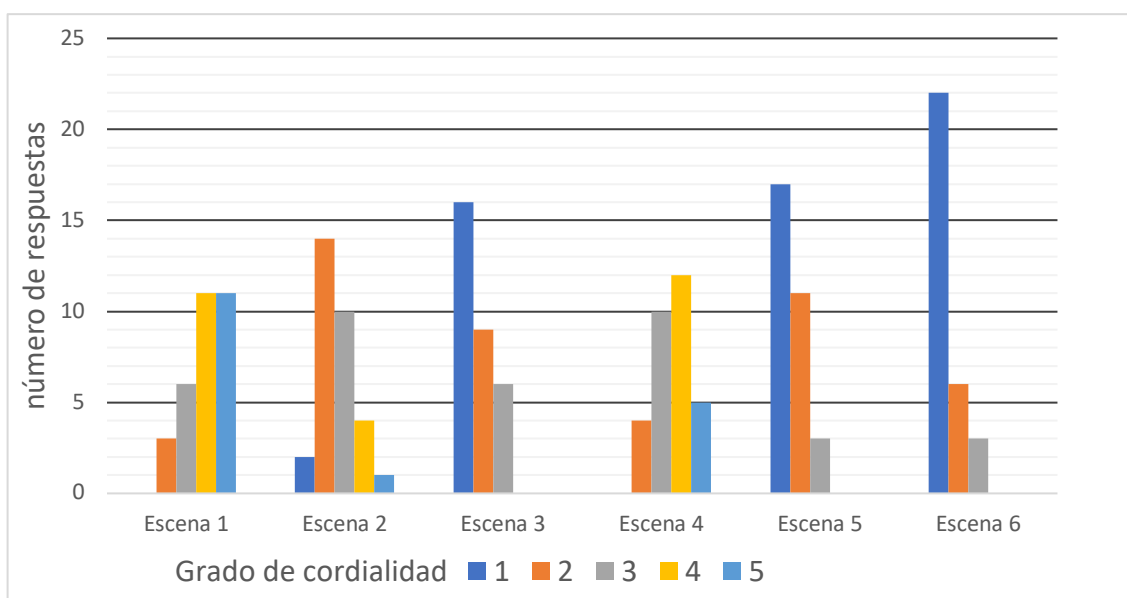


Imagen 2. Relación escena – cordialidad.

Por ello, podemos observar cómo el grado de cordialidad de las escenas 1, 2 y 4 es interpretado de manera heterogénea. Por el contrario, las escenas 3, 5 y 6 son interpretadas como no cordiales y presentan un grado de variabilidad menor, razón por la que cabe esperar,

de oficio, que las estrategias comunicativas desarrolladas y los procedimientos incluidos tenderán a ser más homogéneos.

**Pregunta 1: PETICIÓN (54'' - 59''). El niño pide una casita de madera para su monstruito. ¿Cómo lo dirías si fueras el niño?**

El nivel de cordialidad de la primera escena ha sido valorado, por lo general, como medio-alto, para 28 de la totalidad de encuestados, es decir, para un 90%. Las estrategias observadas entre las cuales podemos resaltar las siguientes:

1. Procedimiento directo: uso de secuencias enunciativas de carácter volitivo con el objetivo de conseguir un determinado fin:
  - «Quiero esa casita.»
  - «Querría una casita para mi amigo.»
  - «Hola, quiero esa casita de madera para mi amigo el monstruito.»
  - «¿Me das esa casita para mi amigo?», «¿Puedo tener esa casita para mi mascota?»
2. A medida que el nivel de cordialidad aumenta, se observa el uso de procedimientos indirectos, sobre todo a partir del nivel 4 o 5. Los encuestados fueron optando por el uso de diversos tipos de estrategias atenuadoras. De todas ellas, destacamos:
  - El uso recurrente del marcador discursivo «por favor».
  - La interrogación directa o el uso de expresiones con verbos u oraciones condicionales: «¿Podría darme esa casita, por favor?», «Hola, señor. Yo...querría una de esas para mi amiguito, por favor», etc.
3. El uso de diminutivos ha sido muy reiterado en estos primeros casos, independientemente del nivel de cordialidad asignado a la escena. En este sentido, es probable que los encuestados hayan deseado ponerse en la piel del niño para imitar el uso de un lenguaje infantil. Podemos citar los siguientes elementos discursivos: casita, amiguito, monstruito.

**Pregunta 2: RECHAZO (59'' - 1'08''). El hombre, ante la petición del niño de tener una casita, mira el monstruo y le dice que no puede vendérsela porque debe ser un pájaro como el que ve. ¿Qué dirías en toda esta sección, si fueras el hombre?**

Los niveles de cordialidad identificados para esta escena han sido muy variables. Es probable que parte de esa variabilidad se deba a la efusividad mostrada por el hombre mayor al negarse a vender la casita para pájaros, una efusividad contrastada con la reacción amigable del niño, a quien el rechazo no parece afectarle. Por todo ello, las estrategias y los procedimientos adoptados por los encuestados muestran principalmente una estructura binomial, compuesta por un acto principal (el rechazo, más abajo, en cursiva), acompañado o complementado por elementos periféricos (subactos). Algunos ejemplos pueden ser:

- «*No puede ser*, mis casas son solo para pájaros.»
- «*No, no, chico*. Esta casita solo es para pájaros como este.»
- «*No, chico*. O un pájaro o nada.»
- «*No puede ser chiquitín*. Es una casita para pájaros como este.»
- «*Lo siento pequeño*, pero no te la puedo vender ya que tu mascota no es un pájaro.»

Se aprecia, por otra parte, una relación directa entre el uso de apelativos cariñosos como soporte a la unidad de habla concernida, y a la vez como marcador de contacto. En la inmensa

mayoría de los casos, el marcador se encuentra en la parte final de la unidad de habla. Algunos ejemplos:

- chico
- (mi) niño
- jovencito
- chiquitín

Resalta, asimismo, la aparente relación directa entre el grado de cordialidad indicado en cada acto de habla por los encuestados y el uso de atenuadores de cortesía, que pueden igualmente ir unidos a los apelativos cariñosos ya descritos. Para los siguientes casos (con un grado de cortesía elevado), la estructura del acto de habla se desarrolla, lo que genera soluciones más complejas, y a las que se unen, además, deícticos, repeticiones, marcadores discursivos y fórmulas fijas muy diversas:

- «Veamos... mmm, no, no puede ser. Mis casitas solo sirven para pájaros, ¿ves?»
- «Lo siento mucho, pequeño, pero tu mascota no es un pájaro. Estas casitas no son las mejores para él.»
- «Lo siento pequeño, pero no te la puedo vender ya que tu mascota no es un pájaro.»

**Pregunta 3: MANDATO (1'38" - 1'46"). El pájaro, con cierto desdén, le espeta al monstruito que se aleje para enseñarle cómo entrar en la casita. ¿Cómo lo dirías si fueras el pájaro?**

El desdén apreciado en esta escena, la brevedad de la misma, y la descripción del mismo enunciado, creemos, han sido claves para que la gran mayoría de los encuestados considerasen que el nivel de cordialidad de la situación comunicativa fuera bajo o muy bajo (nivel 1 o 2, principalmente). Resalta la simplicidad de determinadas expresiones, que evitan el uso de conectores o proposiciones complejas:

- «Quita.»
- «Apártate.»
- «¡Quita del medio!»

De manera muy ligada a esa descortesía se evidencia el tuteo como estrategia de aproximación (o menosprecio) hacia el destinatario, así como el uso de apelativos descalificativos (por ejemplo, bicho, memo, impostor, ignorante) principalmente vinculados a un grado de cordialidad igual o inferior a 2.

El uso de «que» como elemento de inicio argumentativo queda reflejado en varias ocasiones, pudiendo ir acompañado de otro conector pragmático (por ejemplo, «*anda*»), confirmando así su recurrencia en el lenguaje coloquial:

- «Quita anda, que se abre así.»
- «¡Quita memo que no sabes!»
- «Anda, quita, que no sabes cómo va esto.»
- «¡Anda, quita, que tú no sabes!»

**Pregunta 4: INSTRUCCIÓN (2'41" - 2'50"). El hombre, al ver el niño con la regadera, le dice que no la debe utilizar para regar las plantas, sino que debe hacerlo con un pulverizador. ¿Cómo lo dirías si fueras el hombre?**

Las respuestas vinculadas a esta escena dan cuenta de un enunciado compuesto, principalmente, por dos unidades pragmáticas: la exhortación (subacto) y la instrucción (acto principal). La sonrisa apreciada en el hombre mayor deja entrever un grado de cordialidad final medio-alto, lo que podría justificar que más del 87% de los encuestados (27 respuestas) hayan interpretado un nivel equivalente o superior a 3.

Las expresiones utilizadas son especialmente más complejas a medida que el grado de cordialidad aumenta, sobre todo a partir del nivel 4. Las expresiones para un nivel de cordialidad menor son más concretas, evitando elementos lingüísticos elaborados (proposiciones, argumentaciones) y apoyándose en el contexto y en los elementos cinésicos para conseguir una interpretación correcta de las unidades de habla:

Ejemplos extraídos de niveles de cordialidad inferiores a 4:

- «No, mejor mira...»
- «¡Quieto! Con el pulverizador hombre, así.»
- «¡Niño, así no! ¡Con el pulverizador! ¡Así!»

Ejemplos extraídos de niveles de cordialidad iguales o superiores a 4:

- «No, espera. Esta planta no se riega así, es malo para ella. Hay que pulverizar el agua con el spray, ¿lo ves?»
- «Para evitar que las plantas tengan demasiada agua que beber, es mejor que utilices este aparato que ves aquí. Así, solo les darás el agua que necesitan.»
- «No, no. Tienes que usar esto, que es mejor para ellas. ¿Ves? Así.»

Las respuestas también evidencian el uso reiterado de dos verbos clave en el acto «instrucción»: «mirar» y «ver». Mientras que el primero suele ser conjugado en modo imperativo, usualmente al principio o al final de la oración propuesta («[...] mira.»), el segundo suele aparecer en tiempo presente del indicativo en una oración interrogativa («¿ves?»).

- «No, mejor mira...»
- «No, chiquitín, mira, mejor así.»
- «Un momento pequeñito, no se usa la regadera para regar las plantas sino un pulverizador. ¡Mira!»
- «No, espera. Esta planta no se riega así, es malo para ella. Hay que pulverizar el agua con el spray, ¿lo ves?»
- «¡No!, ¡con la regadera no! Mira, se usa un pulverizador, ¿ves? Así, suavcito...»
- «No, no. Tienes que usar esto, que es mejor para ellas. ¿Ves? Así.»

**Pregunta 5: QUEJA (3'46" - 3'57"). El hombre, al ver que el gran monstruo ha roto la maceta, se enoja y reclama al mismo que tenga cuidado. ¿Qué dirías si estuvieras en su lugar?**

El carácter agresivo de la escena y la expresividad del hombre mayor lleva a gran parte de los encuestados a recurrir al disfemismo para expresar sus ideas y voluntades. El grado de cordialidad indicado en esta escena se sitúa principalmente en los niveles 1 y 2.

Las estrategias propuestas por los encuestados son muy heterogéneas. Podemos, no obstante, identificar algunos elementos combinados entre sí:

- Expresiones de desaprobación que muestran el asombro por parte del hombre mayor al observar los efectos del descuido generados por el monstruo.
  - o «Mira lo que...»
  - o «¿Qué estás haciendo?»
  - o «¿Pero qué carajo haces?»
- Marcadores ya gramaticalizados, términos interdictos que imprimen más fuerza a lo que se va a decir o a lo que se ha dicho: me cago en la leche, mira que [...], carajo, pero bueno, joder, etc.
- Descalificativos: bicho peludo, patoso
- La combinación de dos o más unidades pragmáticas, llegando a formar enunciados complejos en los que pueden conjugarse marcadores de contacto, unidades difemísticas, conectores pragmáticos, secuencias argumentativas o conclusivas:
  - o «¡Eh, tú! ¡Fuera! ¡Te has cargado la maceta!»
  - o «Pero ¡Hombre!! ¡Ten cuidado! ¡Quita, quita y déjame barrer!»
  - o «Mira que eres patoso ¡quita de en medio, bicho peludo!»
  - o «¡Mira lo que acabas de hacer! ¡Ten más cuidado, so trasto!»

Estos elementos (o parte de los mismos), como se puede observar, permiten diferentes combinaciones entre sí, dependiendo de la fuerza ilocutiva que el interlocutor desee transmitir y del efecto perlocutivo esperado de su discurso. De igual modo, nuevamente, se evidencia el carácter esquemático de las unidades de habla cuando el nivel de cordialidad identificado por los encuestados es bajo. Algunas expresiones pueden ser las siguientes:

- «Fuera, fuera, fuera, ¡ya está bien!»
- «¡Cuidado! ¡Fuera de aquí!»
- «¡Cuidado, hombre!»
- «Pero, ¡hombre! ¡Ten cuidado!? ¡Te has cargado la maceta!»
- «¡Oye, tú, ten más cuidado!»

**Pregunta 6: MANDATO (3'46" - 3'57"). El hombre, al ver que el gran monstruo ha roto la maceta, se enoja y reclama al mismo que tenga cuidado. ¿Qué dirías si estuvieras en su lugar?**

Para terminar, la fuerza ilocutiva de la última escena es la del mandato, en un contexto de cordialidad muy bajo o nulo. No en vano, la inmensa mayoría de los encuestados (el 87%) asocia la escena con un nivel igual o inferior a 2. Las estrategias y procedimientos observados en este contexto parecen obedecer a reglas similares a las correspondientes al escenario anterior (pregunta 5):

- Expresiones de asombro y desaprobación (subacto: queja): «¡Mis pobres plantas!», «¡Mi bonsái!», «Nooooo...», «¡Esto es el colmo!»
- La unión de varias unidades pragmáticas en un mismo enunciado. En estos casos, resalta el acto principal «mandato» con el objeto de expulsar a los personajes del herbolario: «¡Fuera (de aquí)!», «¡Largo!», «¡Todos fuera de aquí!», «¡Largaos todos de una vez!», «¡Iros a la mierda!»
- Descalificativos y elementos difemísticos: «malditos bichos», «putos bichos», «¡Iros a la mierda!»

Por otra parte, cabe resaltar el uso de deícticos temporales y espaciales como intensificadores, en tanto que marcan la voluntad del interlocutor de que los destinatarios reaccionen inmediatamente ante el mandato.

- «Venga, fuera de aquí todos, ¡AHORA!»
- «¡Todos fuera de aquí!»
- «Fuera de aquí todos YA.»
- «Fuera de aquí ahora mismo.»

## 6. Conclusiones

En este trabajo, nos hemos propuesto ahondar en el estudio de la cortesía como estrategia comunicativa, entendida como proceso de activación de recursos lingüísticos para asegurar un comportamiento adecuado de los miembros de una comunidad, sujeta a normas específicas de comportamiento socioculturales. Para ello, solicitamos a alumnos de Traducción e Interpretación que completaran, a distancia, un TCD sobre un soporte audiovisual. Los resultados indican una interpretación personal del grado de cordialidad para cada escena y situación comunicativa, no solamente a partir de la descripción de cada escena, sino a través del análisis personal que cada alumno realiza de todo el *input* recibido durante la tarea (colores del cortometraje, expresiones faciales, elementos cinésicos, trama global del cortometraje, etc.). En este sentido, la interpretación del contexto determina las estrategias y los procedimientos adoptados para cada situación.

De las seis escenas seleccionadas del cortometraje, dos fueron claramente identificadas con un alto grado de cordialidad por la mayoría de los encuestados: la primera (acto de habla: petición) y la cuarta (instrucción). En ambas escenas, las propuestas dadas coinciden en la elección de construcciones sintácticas y en la concatenación de subactos pragmáticos, acompañados de elementos atenuadores, haciendo que buena parte de las respuestas de los encuestados sean largas y argumentadas. Se observaron oraciones enunciativas o interrogativas condicionales, procedimientos indirectos, atenuadores de cortesía, marcadores discursivos o diminutivos, entre otros. Parece, por tanto, justificado establecer un grado de relación positiva entre el uso de expresiones complejas por parte de los participantes en la encuesta y el mayor grado de cordialidad interpretado en una determinada escena.

Por el contrario, las escenas tres (mandato), cinco (queja) y seis (mandato) han sido consideradas como poco o muy poco cordiales por la mayor parte de los encuestados. En ellas, destaca el empleo de expresiones de desaprobación, llegando al uso de difemismos, descalificativos o intensificadores que, al combinarse entre sí, aumentan la fuerza ilocutiva del emisor y provocan ese bajo nivel de cordialidad referenciado. En contraposición con las escenas identificadas como más cordiales, las unidades de habla propuestas para estas tres resultan ser más esquemáticas, dando lugar a oraciones menos extensas y sintácticamente más simples.

Con respecto a la segunda escena (rechazo) se observa una mayor disparidad de opiniones en cuanto al grado de cordialidad. Así, las estrategias empleadas por quienes la identificaron como una escena cordial se corresponden con las empleadas en la primera y cuarta escena (nivel de cordialidad alto), pues tienden al uso de atenuadores de cortesía y oraciones complejas. Por su parte, los encuestados que consideraron la segunda escena como poco cordial se decantaron por estructuras binomiales, en las que al acto principal (generalmente el



rechazo), cerrado en muchos casos mediante un marcador de contacto, le acompaña un subacto.

Por tanto, en línea con los trabajos indicados (Briz, 2017; Kerbrat-Orecchioni, 2004), el uso de conectores pragmáticos ha sido recurrente, ya sea como atenuadores o como intensificadores para conseguir la intención (cortés o no) del interlocutor. Otros elementos observados en este primer trabajo son el uso de fórmulas de cortesía de antiguo repertorio, elementos modalizadores o minimizadores, los intensificadores / atenuantes morfológicos, sintácticos, los deícticos, los lexemas marcados semánticamente, el uso de tiempos verbales concretos y la preferencia de determinadas unidades léxicas.

Por último, cabe reiterar la implicación que tienen, en este estudio, las convenciones socioculturales que determinan el uso de elementos de cortesía, así como la manera con la que las estrategias expresivas se materializan por parte de los nativos de español (variedad peninsular). La actividad aquí propuesta podría ser replicada en clase de ELE y, posteriormente, comparada con los datos aquí ofrecidos. También, los docentes podrían apoyarse en los ejemplos auténticos (a pesar del carácter prototípico de las expresiones, como consecuencia de la misma metodología empleada) para desarrollarlos por niveles de cordialidad. Por otra parte, el mismo análisis de este material podría ofrecer información de utilidad a alumnos no nativos, sobre el uso de normas pragmalingüísticas del español peninsular, reduciendo, de esa forma, la probabilidad de que los estudiantes de una L2 transfieran a la cultura española (C2) las estrategias discursivas utilizadas en su cultura C1.

## Bibliografía

- ALBELDA MARCO, M. (2004). «Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal». En D. Bravo y A. Briz. (ed.), *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 109-134). Barcelona: Ariel Letras.
- ALVIRA MARTÍN, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. 2ª edición revisada. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- BRAVO, D. (1999). «¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: pragmática sociocultural y componentes de face», *Oralia: Análisis del discurso oral*, 2, pp. 155-184.
- BRAVO, D. (2004). «Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía». En D. Bravo y A. Briz. (ed.), *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 15-38). Barcelona: Ariel Letras.
- BRIZ, A. (2017). *El español coloquial: Situación y uso*. 7ª edición. Madrid: Arco Libros.
- BRIZ, A. (2004). «Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación». En D. Bravo y A. Briz. (ed.), *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-94). Barcelona: Ariel Letras.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, A. (1998). «Developing pragmatic ability: A case study». En E. Castillo (ed.); *Applied linguistics: Focus on second language learning/teaching* (pp. 1-13). Manila: De La Salle University Press.
- ESCANDELL VIDAL, Mª V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

GALINDO MERINO, M<sup>a</sup> M. (2005). «La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE». En A. Álvarez et al. (ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera; actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005* (pp. 289-297). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.

GOFFMAN, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Doubleday.

GRICE, H. P. (1975). «Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (ed.), *Syntax and Semantic. Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2015). *De pragmática y semántica*. 2<sup>a</sup> edición. Madrid: Arco Libros.

HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.

HERNÁNDEZ FLORES, N. (2004). «La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social». En D. Bravo y A. Briz. (ed.), *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 95-108). Barcelona: Ariel Letras.

KASPER, G. (2006). «Speech acts in interaction», *Pragmatics and Language Learning*, 11, pp. 281-314.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004). «¿Es universal la cortesía?». En D. Bravo y A. Briz. (ed.), *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-54). Barcelona: Ariel Letras.

LAKOFF, R. (1973). «The logic of politeness: Or, minding your p's and q's». En C. Corum, T. Cedric Smith-Stark, y A. Weiser (ed.), *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292-305). Chicago: Chicago Linguistic Society.

LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.

MUÑOZ, C. (2000). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

PELÁEZ TORRES, M. (2017). «Aproximación sociopragmática y pragmlingüística a la formulación de buenos deseos y felicitaciones en español», *Pragmlingüística*, 25, pp. 467-489.

SEARLE, J. R. (2017). *Actos de habla*. 9<sup>a</sup> edición. Madrid: Cátedra.

### Anexo I: tabla de resultados, organizada por escena y grado de cordialidad asignado

Escena 1		Escena 2		Escena 3	
Quiero esa casita.	2	Es una casita para pájaros, no para monstruos.	1	Aparta de ahí y mira.	1
Quiero esa casita.	2	No, no, chico. Esta casita solo es para pájaros como este.	1	Quita anda, que se abre así.	1
¡Quiero esa casita para mi monstruito!	2	No puede ser, mis casas son solo para pájaros.	2	Apártate.	1
Hola, quiero esa casita de madera.	3	Lo siento mi niño, solo vendo casitas para pájaros...	2	Échate a un lado, observa.	1
Quiero esa casita de madera.	3	Esa casita es para pájaros como este.	2	Fuera. Lárgate de mi casita.	1

Quiero una.	3	Esa CASITA es para pájaros. ¡¡¡Tu amiguito no es un PÁJARO!!!	2	¡Quita!	1
Quiero una casita para mi amigo.	3	Es una casa para pájaros, no vale para tu mascota.	2	¡Quita!	1
¡Quiero esa casita, por favor!	3	No, lo siento. No es un pájaro para esa casita.	2	¡Quita, memo, que no sabes!	1
¿Puedo ver esa casita, por fa?	3	No, chico. O un pájaro o nada.	2	¡Aparta, impostor!	1
Mi monstruito necesita una casita. ¿Tú podrías ayudarme?	4	Imposible jovencito, es para pájaros, no para bichos.	2	Quita.	1
Hola señor, ¿puedo comprar esa casita de manera para mi amigo, por favor?	4	No, no, no... no es posible. Esas casitas son para pájaros de verdad, niña.	2	Esta casa no es para criaturas como tú.	1
¿Me das esa casita para mi amigo?	4	Déjame ver a tu amigo.... mmm... no, no puede ser. Ginés no es un pájaro. Solo hago casas para pájaros.	2	Anda, quita, que no sabes cómo va esto.	1
Quería una casita para mi mascota.	4	La casita es para pájaros como este, niño.	2	¡Quita!	1
¡Quiero esa casita!	4	No, no. Es solo para pájaros.	2	Aparta y deja que lo haga yo.	1
Me gustaría una casita como esa para mi monstruo, ¡por fa!	4	No puedo vendértela porque es para animales como mi pájaro.	2	Aléjate, que no sabes abrirla.	1
Ginés necesita una casita para vivir. ¿Podría usted darme una como esa?	4	No, esa casa es sólo para pájaros como ese.	2	¡Fuera! ¡La casa es mía!	1
¡Quiero una de esas, por favor!	4	A ver... Ni hablar, es solo para pájaros.	3	¡Discúlpame pequeñito! ¡Déjame mostrarte como se entra en esa casita!	2
Quiero esa casita.	4	Estas casitas son para pájaros como este, no para bichos como el tuyo.	3	Quita!	2
¿Podría darme esa casita, por favor?	4	¿Para quién es? Oh, oh. No. Es como para él.	3	¡Eh, tú! Aparta. Mira y aprende.	2
Hola, quiero esa casita de madera para mi amigo el monstruito.	4	No puede ser, chiquitín. Es una casita para pájaros como este.	3	¡Quita del medio!	2
¡Quiero esa! Esa mola...	5	Imposible, las casitas que vendo son solo para pajaritos.	3	¡Quita bicho, aprende!	2
¡Mira allí, arriba!	5	Veamos...mmm, no, no puede ser. Mis casitas solo sirven para pájaros, ¿ves?	3	Quita de ahí, que yo sé más sobre este tema.	2
¡Dame esa, esa! ¡Quiero esa!	5	Ejem... ¿A ver? No puede ser. Esa es una casita de pájaros. ¿Lo ves?	3	¡Eh, tú, quita! ¡Así se hace!	2
Hola, señor. Yo... querría una de esas para mi amiguito, por favor.	5	Déjame ver. No. Yo hago casas para *pájaros*.	3	¡¡Quita!!, ¡¡quita!!	2
Esa me gusta, señor	5	No, no, Es una casa para pájaros como este.	3	A ver, aléjate y te enseñaré como entrar	3
Quiero una casita para pájaros, como esa.	5	No puedes comprar esta casita. Es para pájaros, no para monstruos.	3	Quita, ignorante, no tienes ni idea de cómo va esto.	3
Hola, querría una casita para mi mascota, por favor.	5	Lo siento pequeño, pero no te la puedo vender ya que tu mascota no es un pájaro.	4	¡No, espera, quita!, así no es...	3
Señor, ¿tiene usted una	5	¿A ver...? Lo siento, solo tenemos	4	¡ Anda, quita, que tú no	3

casita para mi mascota?		casitas para pájaros.		sabes !	
¿Puedo tener esa casita para mi mascota?	5	Lo siento mucho, pequeño, pero tu mascota no es un pájaro. Estas casitas no son las mejores para él.	4	Anda quita que no sabes, te voy a enseñar cómo se hace.	3
¿Me da esa casita, porfa?	5	A ver... ¡No! La casa es para pájaros como este...	4	¡Tú, quita! Se entra así.	3
Señor, ¿podría llevarme esa casita para mi monstruo?	5	¿A veer? ¡No!, esa casa son solo para pájaros, ¿ves? como este.	5	Aparta de aquí.	4

Sección 4		Sección 5		Sección 6	
No, mejor mira...	2	Por favor, ten más cuidado.	1	¡Mis pobres plantas! Fuera de aquí ahora mismo.	1
No eso no, mejor utiliza el pulverizador.	2	¡Ten más cuidado!	1	¡Fuera de mi tienda! Putos bichos.	1
¡Niño, así no! ¡Con el pulverizador! ¡Así!	2	¡Mira lo que has hecho! ¡Apártate!	1	Fuera de aquí ahora mismo.	1
No hace falta la regadera, usa esto mejor.	2	¿Te importaría tener más cuidado?	1	¡Fuera de aquí! ¡Y no volváis más!	1
Espera, con esa regadera no, mejor con esto.	3	¿Qué estás haciendo? ¿¡No ves que lo estáis rompiendo todo!?	1	¡Esto es inadmisibile! Fuera de aquí todos YA.	1
¡Quieto! Con el pulverizador, hombre, así.	3	¡Eh, tú! ¡Fuera! ¡Me cago en la leche!	1	Fuera. Fuera de aquí. ¡Deja mis plantas en paz!	1
Oh, no, eso no, necesitas un pulverizador como este.	3	¡Sal de aquí!	1	¡Malditos bichos! ¡Fuera!	1
No, así no. Tienes que emplear el vaporizador.	3	¡Pero qué carajo haces! ¡Apártate!	1	¡Iros a la mierda!	1
No. Uh, uh. Se hace así, mira. ¿Ves? Despacio.	3	Mira que eres patoso ¡quita del medio, bicho peludo!	1	¡Ala, se acabó! ¡Todo el mundo fuera de aquí!	1
No, no. Así, no. Se hace así.	3	¡No! ¡Estate quieto! ¡Atrás!	1	¡Te lo has comido! ¡Venga, largaos de aquí!	1
No, así, no. Con esto mejor.	3	Eres igual que un elefante en una cacharrería. Un poquitín de cuidado, si tal.	1	¡¡Pero qué has hecho!! ¡Tú sabes el tiempo que ha hecho falta para criar esa planta? ¡¡Y te la comes como si nada!! ¡¡Fuera de aquí ahora mismo!!	1
Así no, tienes que hacerlo así, con este pulverizador.	3	No, no, no. Aparta, aparta.	1	Os voy a dar a todos... ¡fuera de mi vista!	1
No puedes usar la regadera, podrías estropear mi planta.	3	¡Ten más cuidado! Has roto la maceta. Quita, quita de aquí que barra la que has liado.	1	¡No! ¡Fuera! ¡Fuera de aquí!	1
Ah... No, así no. Dale con el pulverizador.	3	Joder, ¡estás rompiendo todo! Fuera de aquí.	1	¡Se acabó! ¡Todo el mundo fuera!	1
Un momento, pequeñito, no se usa la regadera para regar las plantas sino un pulverizador. ¡Mira!	4	¡Oye, tú! Tienes que tener más cuidado con mis plantas.	1	¡Fuera de aquíííí!, ¡largo!	1
No, no, mira, tienes que hacerlo así.	4	Fuera de aquí, me ha costado mucho que crezca.	1	¡Fuera! ¡Largo de aquí!	1
Para que crezca alta y sana debes usar el pulverizador.	4	Fuera, fuera, fuera, ¡ya está bien!	1	¡Mi bonsái! Nooooo... ¡Fuera, fuera de aquí! ¡Y no volváis nunca más, salvajes!	1
Te mostraré cómo se hace.	4	Me cago en todo. ¡Fuera	2	¡Basta ya! ¡Fuera de aquí!	1

Las plantas se deben regar con un pulverizador, así.		de aquí!		
No, chiquitín, mira, mejor así.	4	Deberías irte de aquí. Eres demasiado grande y rompes todas mis macetas.	2	¡¡¡Noooo!!! ¡¡¡malditos!!! ¡¡¡fuera de aquí!!!! ¡¡¡largo!!!
No, espera. Esta planta no se riega así, es malo para ella. Hay que pulverizar el agua con el spray, ¿lo ves?	4	¡Anda con más cuidado!	2	¡Esto es el colmo! ¡Fuera todos los bichos de mi tienda!
No, no. Mira, se la riega así.	4	¡Ten cuidado! Has roto la maceta.	2	¡Fuera todos! No quiero volver a veros por aquí.
No, no, no. Así la vas a ahogar. Mira.	4	¡Fuera de aquí!	2	Fuera, fuera, fuera, ¡ya está bien!
No, así no se riega... mira, con esto.	4	¡Cuidado! ¡Fuera de aquí!	2	¡Fuera de aquí! ¡Mis plantas no se comen!
Para evitar que las plantas tengan demasiada agua que beber, es mejor que utilices este aparato que ves aquí. Así, solo les darás el agua que necesitan.	4	¡Mira lo que acabas de hacer! ¡Ten más cuidado, so trasto!	2	¡Se acabó! ¡Os quiero a todos fuera de aquí!
¡No! ¡con la regadera no! Mira, se usa un pulverizador, ¿ves? Así, suavemente...	4	¡Pero ten cuidado, hombre!, ¡fuera!	2	¡Todos fuera de aquí!
No, no. Tienes que usar esto, que es mejor para ellas. ¿Ves? Así.	4	¡Cuidado, hombre!	2	¡Eso es lo último que esperaba de vosotros! ¡Fuera de mi tienda!
No. Mira cariño. No uses la regadera. Se hace así. Con el pulverizador.	5	Pero bueno... ¡¡¡ten cuidado!!! ¡¡¡Aparta!!!	2	¡Todos fuera de aquí!
Mejor con el pulverizador.	5	¡Eh, tú! ¡Fuera! ¡Te has cargado la maceta!	2	¡¡¡Venga, fuera de aquí todos, AHORA!!!
No, mira, así no. Tienes que usar el pulverizador	5	¡Por favor! ¡Espera un momento! ¡No entres más, no hay demasiado espacio y todo es muy frágil en la tienda!	3	¡Ya basta!
Espera. Te enseñaré cómo regar esta planta.	5	Pero ¡Hombre! ¡Ten cuidado! ¡Quita, quita y déjame barrer!	3	Pero ¿¿qué?? ¡¡Fuera!! ¡Largaos todos de una vez!
No, no con eso no. Mira, con esto es mejora para las plantas, ¿ves?	5	¡Oye, tú, ten más cuidado!	3	¡Todos fuera de aquí y no volváis nunca!



# ¡Que nadie te quite la palabra! Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE

DAYANE MÓNICA CORDEIRO

Universidade Federal de Pernambuco

dayane.cordeiro@ufpe.br

**Resumen:** En el aula de lenguas extranjeras, los alumnos disponen de un repertorio lingüístico en proceso de desarrollo, que les impide muchas veces, expresar todo su potencial comunicativo. Y es justo en este contexto, que se observa el impacto más significativo de las variables personales. La decisión de comunicarse que asume el hablante siempre que tiene la oportunidad de hacerlo influye directamente en los logros en su competencia comunicativa en la lengua extranjera. En este sentido, conocer los componentes de la disposición a comunicarse, cómo generarla y mantenerla en el aula pueden ser la clave hacia una enseñanza/aprendizaje de la expresión y la interacción oral más efectiva. El objetivo de este artículo es ofrecer pautas didácticas y metodológicas para aumentar la disposición a comunicarse de los estudiantes a favor de un aprendizaje más efectivo, duradero y experiencial.

**Palabras clave:** Disposición a comunicarse, didáctica, enseñanza de español lengua extranjera, competencia comunicativa

## **Don't let anyone take your word for it! Strategies to increase the willingness to communicate in the ELE classroom**

**Abstract:** In the foreign language classroom, students' linguistic repertoire is still being developed, which often prevents them from expressing their full communicative potential. Precisely in this context previous research shows that personal variables have the most significant impact. The decision to communicate that speakers assume whenever they have the opportunity to do so influences directly the achievements in their communicative competence in foreign languages. For this reason, knowing the components of the willingness to communicate, and how to generate and maintain it in the classroom can be the key to more effective teaching / learning of oral expression and interaction. The aim of this paper is to offer didactic and methodological guidelines to increase students' willingness to communicate in favor of more effective, lasting, and experiential learning.

**Key words:** Willingness to communicate, didactics, teaching Spanish as a foreign language, communicative competence

## **1. Introducción**

Tanto los estudios teóricos como aquellos que se aplican a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) señalan la competencia comunicativa como el objetivo último de este proceso. Esta competencia implica la capacidad de utilizar la lengua con éxito mediante el reconocimiento de las características de la comunidad de habla y el respeto hacia las reglas lingüísticas de uso de la lengua (Canale, 1983). Asimismo, el aprendizaje

de LE se concibe como un proceso sumamente interactivo, al considerar el habla como un acto comunicativo donde los participantes y la situación comunicativa ocupan un lugar destacado.

Entre las destrezas que componen la competencia comunicativa, este artículo se centra en el desarrollo de la expresión y de la interacción oral dada su complejidad didáctica. “La habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo que más esfuerzo supone” (Baralo, 2000, p. 164, Kremers, 2000, p. 461). Esta afirmación, se fundamenta en las características de la interacción oral, donde se combinan las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales del usuario y también es la destreza que ofrece mayor rentabilidad en todas las facetas de la vida personal, académica o laboral (Núñez Delgado y Hernández Medina, 2011).

Las actuaciones orales imponen al hablante la superación de varios obstáculos a nivel lingüístico, personal y social. En primer lugar, el habla es parte de la identidad del hablante, y la fuerza de los actos comunicativos, son capaces de desvelar la identidad del emisor, influyendo de forma significativa en su autoconcepto como hablante competente y también en la valoración que otras personas harán de sus actos comunicativos (Arnold, 2011). Asimismo, el desarrollo de la competencia oral se considere como uno de los escenarios que produce mayores niveles de ansiedad, puesto que el alumno necesita ser capaz de sostener la comunicación por medio de un instrumento con el que no está totalmente familiarizado. El impacto de las variables afectivas en el proceso de adquisición de LE y en especial, en el desarrollo de las destrezas orales, es uno de los temas que está ganando protagonismo en los últimos años, “this means that SLA researchers do not have the option of ignoring the new psychological approaches, particularly because those represent some of the most promising future research directions”. (Dörnyei, 2019:33).

Así pues, el estilo cognitivo, las actitudes hacia la lengua, la disposición a comunicarse, la influencia de los factores afectivos y los factores contextuales, son parámetros que han de tomarse en cuenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera desde la teoría a la práctica. Visto que la comunicación en el aula de lenguas extranjeras no es solo la meta, sino uno de los medios para lograr la competencia comunicativa (Arnold y Fonseca 2004:50).

Frente a este paradigma, y preocupados con una enseñanza que contempla la complejidad del tratamiento de las destrezas orales, este artículo se centra en el impacto de la disposición a comunicarse y de qué manera un aumento de esta disposición puede facilitar el aprendizaje. Por ello, se presentarán los elementos que componen esta teoría, cómo generar y mantener la disposición a comunicarse en el aula y finalmente, algunas claves didácticas capaces de ayudar a los docentes en la labor de favorecer que los alumnos alcancen la competencia comunicativa, desde la perspectiva cognitiva y afectiva.

### **1.1. La disposición a comunicarse en una LE**

Los enfoques actuales de enseñanza de LE enfatizan que la exposición a la lengua de calidad, así como un mayor número de oportunidades de práctica, tanto dentro como fuera del aula, son las claves para que el alumno alcance la competencia comunicativa. Pero ¿qué pasa cuando el alumno dispone de situaciones comunicativas adecuadas en la lengua meta, pero prefiere no arriesgarse? Varios estudios señalan que los factores



ambientales, contextuales, cognitivos, sociales y afectivos (Csizér y Dörnyei 2005; Dörnyei 1994, 2005, 2008; Horwitz 1986, 2001; MacIntyre y Gardner 1994; Arnold y Brown 2000, Arnold, 2000) afectan en la disposición del alumnado a participar de las situaciones comunicativas, sean ellas auténticas o generadas.

Estos factores se han combinado en la teoría de la “Disposición a Comunicarse” (DC) (*Willingness to communicate*, MacIntyre, 1999,2003, 2011; MacIntyre, Baker, Clemént, Conrod, 2001; MacIntyre, Dörnyei, Clemént, Noels, 1998; Yashima 2002). Los primeros estudios sobre la DC la definen como “una disposición para entrar en el discurso en un momento determinado con una persona o personas específicas utilizando la LE o la L2” (MacIntyre, 1998:547).

El concepto de disposición a comunicarse rápidamente se exportó al estudio de la adquisición de LE (al principio su objeto de estudio era la adquisición de segundas lenguas (L2) en contexto de inmersión). Con relación al ámbito de adquisición de LE, estos autores sostienen que el objetivo fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE debería ser la creación de la disposición a comunicarse en el alumno, puesto que el énfasis en la competencia comunicativa puede producir estudiantes técnicamente capaces de comunicarse, particularmente dentro del aula, pero puede ser que estos alumnos no estén dispuestos a hacerlo fuera de este entorno (MacIntyre et al., 1998). Es decir, es necesario vincular la importancia de fomentar condiciones que promuevan y desarrollen la disposición a comunicarse en la lengua meta si queremos que los alumnos alcancen la competencia oral.

Asimismo, muchos estudiantes, aunque son competentes en la LE pueden evitar la comunicación en la lengua meta y en este caso pierden la oportunidad de desarrollar el idioma a través de la comunicación auténtica (Dörnyei, 2005). Por consiguiente, es imprescindible animar a los alumnos con dificultades, y también a los que tienen altas capacidades a buscar y aprovechar las oportunidades de comunicación en la lengua meta, y eso depende de su disposición a comunicarse.

Por todo ello, el número de investigaciones sobre la disposición a comunicarse y su impacto en el proceso de aprendizaje de LE aumentó considerablemente y ha proporcionado varios indicadores de los factores que favorecen u obstaculizan el desarrollo de esta competencia. En líneas generales partimos de dos premisas para justificar las estrategias que aumentan la DC: por un lado, se estipula que una alta disposición a comunicarse se traduce en mayores oportunidades de práctica y uso auténtico de la lengua, lo que proporciona, a su vez, mejores resultados en el desarrollo de la competencia comunicativa (MacIntyre et al, 2017). Por otro lado, una alta disposición a comunicarse ayuda a que los alumnos tengan más autonomía en el proceso de aprendizaje, haciendo elecciones independientes para aprender y practicar el idioma a través de la comunicación sin la ayuda del profesor fuera del aula. De esta manera se aumentan inevitablemente sus oportunidades de aprendizaje (Kang, 2005:278).

Conocer estos factores es de suma importancia porque nos permite planificar el desarrollo de la expresión y de la interacción oral y actuar frente a las dificultades que serán encontradas en este recorrido. Por ello, se dedica un apartado a los elementos capaces de generar y mantener la DC.

## 1.2. Cómo generar y mantener la disposición a comunicarse en el aula de ELE

La decisión de comunicarse se basa en una red de procesos a nivel cultural e individual que hacen que el alumno evite o acepte la comunicación a través de una interacción de influencias dependientes del contexto, es decir, la disposición a comunicarse es un fenómeno dinámico que cambia su intensidad dentro de cada evento comunicativo (MacIntyre et al., 2012). Por ello se puede afirmar que la decisión de interactuar en el aula de ELE o fuera de ella, está determinada por factores internos y externos que no son estables y sufren la influencia de varios elementos: los factores sociales, individuales y situacionales.

Empezamos por los factores sociales. Los actos de habla influyen de forma significativa en el autoconcepto como hablante competente del alumno y también en la valoración que los demás harán de sus actos comunicativos. Y nadie quiere sentirse amenazado si tiene la posibilidad de evitarlo. Cuanto menos equitativa es la relación social que nos une al interlocutor, menor será nuestra disposición a comunicarse con esta persona y cuanto mayor cercanía, menos expuesta estará nuestra imagen personal y normalmente hay un aumento de nuestra disposición a comunicarse, que obviamente está condicionada también por los factores individuales y situacionales.

Ahora centramos la atención a los factores individuales. El aprendizaje de una lengua extranjera se difiere de cualquier otro tipo de aprendizaje, porque pertenece al ámbito social y es parte de la identidad de los individuos (Williams y Burden, 1999:77). Esta combinación de factores hace que el aprendizaje de una lengua extranjera se considere el escenario de aprendizaje que genera mayores niveles de ansiedad (Rubio, 2004). La ansiedad es el factor personal que obstaculiza en mayor medida el buen desarrollo de las destrezas orales. Por lo tanto, no es suficiente con ofrecer oportunidades para que los alumnos practiquen las destrezas comunicativas, es necesario crear un ambiente comunicativo en el aula capaz de aumentar el autoconcepto del alumno como hablante competente y a la vez, reducir sus niveles de ansiedad.

Finalmente, hay que considerar el impacto de los factores situacionales. Una vez que sabemos que los actos de habla en una lengua extranjera exponen la identidad del hablante, este puede rehusar hacerlo, hacerlo porque se le obliga, o hacerlo porque quiere (Arnold y De Vega, 2015:65). Esta disposición depende del contexto de habla, de más a menos formal, por ejemplo, si la intervención se dará en una conferencia, una reunión o una charla y también el tipo de interlocutor, si es un desconocido, un conocido, o un amigo. Es decir, a nivel situacional, la ambigüedad de los actos comunicativos reduce la disposición a comunicarse, por ello, aunque el alumno tiene interés en seguir la conversación, acaba limitándola o simplificándola.

Una vez que conocemos estos elementos y tenemos en cuenta que los tres actúan de manera interrelacionada y fluctúan durante todo el acto comunicativo, desde el momento que el emisor desarrolla la idea, hasta el momento que se da la retroalimentación entre emisor y receptor, cabría visualizar la comunicación como un continuum, cuanto más nos acercamos a una de las extremidades, menor será la disposición a comunicarse y cuanto más nos acercamos al otro extremo, mayor será este deseo.

El éxito en la comunicación viene condicionado por varios factores, para comprenderlos, nos centraremos en su forma más prototípica: la conversación y los elementos que influyen en este registro (Briz, 2010:26) y relacionarlos con los elementos que influyen en

la disposición a comunicarse. En este sentido, las intervenciones comunicativas dependen de:

1. Las relaciones vivenciales de proximidad
2. La cotidianidad temática de la conversación
3. Nuestras relaciones sociales con los interlocutores
4. El marco interaccional
5. Si disponemos o no de tiempo de planificación
6. Si el tono de la conversación es más o menos formal
7. Y finalmente, el fin interpersonal de la comunicación.

Cuantas más condiciones se cumplan, mayor disposición a comunicarse en la lengua meta. Por lo tanto, no es suficiente con ofrecer oportunidades para que los alumnos practiquen las destrezas comunicativas, es necesario crear un ambiente comunicativo en el aula y conocer los factores que favorecen o bloquean la comunicación a nivel lingüístico y personal.

Una vez que ya se presentaron los elementos que influyen en la disposición a comunicarse y las características de la conversación, nos centraremos en las alternativas didácticas utilizadas para aumentar la DC. Con este objetivo varios estudios se centraron en los elementos que pudieran guardar relación con la disposición a comunicarse y que pudieran fomentarse a nivel didáctico. Se han desarrollado diferentes modelos a partir de estos elementos y el modelo más conocido y con mejores resultados prácticos, es el modelo piramidal de MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998.

Los autores organizaron los elementos que favorecen la DC en un modelo piramidal compuesto por 6 niveles que indica que estrategias hay que seguir para llegar al vértice de la pirámide, que sería la actuación en la lengua meta. Este es el modelo que sirvió como inspiración para elaborar las claves didácticas que se ofrecen en este artículo. La elección de este modelo frente a otros se dio porque ha sido probado empíricamente en diferentes contextos y con diferentes lenguas y los resultados de las investigaciones coinciden en que si se quiere aumentar y mantener la disposición a comunicarse es importante tener en cuenta variables lingüísticas, sociales, psicológicas y afectivas que se traducen en: (MacIntyre et al. 2014)

- Las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella
- Los factores de personalidad del alumno
- El impacto comunicativo a nivel afectivo
- La motivación intrínseca y extrínseca
- Actitudes hacia la lengua
- Autopercepción de la competencia comunicativa

Una vez detectadas y analizadas estas influencias, la mayor parte de ellas, son modificables. Por ello, los profesores pueden manipular las condiciones del aula y aprovechar la disposición a comunicarse de los estudiantes para optimizar la interacción entre ellos. Las estrategias didácticas más efectivas para favorecer la DC consisten en elegir temas de conversación familiares e interesantes (Cao, 2014; Peng, 2012), proporcionar corrección de errores después de la intervención, no durante su desarrollo (Zarrinabadi, 2014), dar retroalimentación adecuada a los estudiantes (Pishghadam y

Khajavy, 2014) y usar un comportamiento amistoso y de apoyo (Kang, 2005; Zarrinabadi, 2014). En resumen, si somos capaces de aumentar la satisfacción experimentada durante el proceso de aprendizaje, haciendo que el alumno disfrute más, el aprendizaje y la DC se incrementan, y los niveles de ansiedad serán más bajos.

A continuación, se presenta una infografía que resume y explica los niveles del modelo piramidal y que puede servir como una guía para aquellos profesores que desean aumentar la disposición a comunicarse de sus alumnos, a favor de un desarrollo de la expresión y de la interacción oral más exitoso.



Imagen 1. Modelo piramidal de disposición a comunicarse a partir de (MacIntyre, Burns y Jesome, 2011:83) con la interpretación didáctica de Dayane Cordeiro

## 2. Que nadie te quite la palabra: claves didácticas para aumentar la Disposición a comunicarse en el aula de ELE

Presentados los elementos de la disposición a comunicarse y los factores que la favorecen desde la didáctica, en esta última parte, presentamos las claves prácticas desde el modelo piramidal. Este modelo se divide en seis niveles, y cuando el alumno es capaz de superar los cuatro primeros, alcanza los niveles más altos que sería la intención de expresarse en la lengua meta y el comportamiento comunicativo, es decir el uso efectivo de la lengua

meta siempre que posible. En la práctica, ser capaz de desarrollar los niveles del modelo piramidal implica en una mayor autonomía comunicativa, mayor seguridad en practicar el idioma dentro y fuera del aula, y como resultado final, mejores resultados en el desarrollo de la competencia comunicativa. A continuación, se explican cada uno de estos niveles y se proponen algunas actividades efectivas para su desarrollo:

*Nivel VI del modelo piramidal: contexto social e individual*

La estrategia propuesta para superar el sexto nivel del modelo piramidal es cultivar la cohesión grupal. El grupo puede influir de manera positiva o negativa en las actitudes de los participantes hacia el proceso de aprendizaje de una LE y también aumentar o reducir las oportunidades de habla en el aula. Para ello, es necesario diseñar experiencias orientadas a crear y mantener un clima de aceptación y cooperación para un aprendizaje significativo. (Dörnyei, 2008). Facilitar la interacción alumno/alumno es el primer pilar para aumentar la disposición a comunicarse.

Las relaciones entre los alumnos con sus compañeros de clase, la manera en que ellos interactúan entre sí y la sensación de que los compañeros son un apoyo durante el proceso de aprendizaje, repercuten en una mayor o menor DC durante el desarrollo de las actividades de clase. Cuando llegamos a un nuevo grupo y principalmente cuando necesitamos interactuar utilizando un instrumento de comunicación que se está desarrollando, además de la barrera lingüística, los factores personales como la inseguridad, acostumbrarse a la personalidad de los demás, las relaciones interpersonales que surgirán y la aceptación de los compañeros, son elementos que hacen que el alumno decida participar de la comunicación o huir de ella.

En este sentido, trabajar en el aula diferentes dinámicas de grupo, pensar en proceso de formación de los grupos y trabajar con diferentes agrupaciones, puede aumentar la interacción entre los alumnos, una vez que, los patrones de interacción en clase se basen en el tamaño del grupo o número de participantes en la conversación y las relaciones de mayor a menor afinidad que los unen. A medida que aumenta el número de personas en una conversación, la seguridad de los participantes tiende a disminuir. En consecuencia, las actividades comunicativas funcionan mejor en parejas o grupos pequeños. El apoyo social y moral de los interlocutores también influye en la seguridad: cuando el oyente escucha atentamente, sonriendo o proporcionando respuestas activas, los interlocutores se sienten más seguros y tienen una mayor disposición a dar continuidad a la conversación.

A continuación, facilito algunas ideas prácticas que pueden ayudar a formar grupos efectivos capaces de favorecer la disposición a comunicarse:

- Formación de grupos heterogéneos con canciones: se eligen tres canciones diferentes, cuando suena la canción los alumnos se juntan con cuatro compañeros diferentes y deben memorizar los compañeros que coincidieron en cada canción. Se repite la misma dinámica con las demás, y al final el profesor elige una entre las tres canciones y los alumnos trabajan con los compañeros con los que coincidieron en esta.
- Repartir varios *post-it* en el aula. En cada *post-it* debes escribir una temática y los alumnos y alumnas deberán buscar el tema que les llama más la atención. Al final, se juntan los alumnos que manifestaron intereses en común a partir de la elección del *post-it*.

- **Con quien me uno:** Cada alumno recibe el trocito de una canción, la cantidad de trocitos depende del número de participantes que deseamos para la actividad (3 partes de una misma canción, 4 o más), cada alumno empieza a cantar su canción y cuando coincide con otro compañero(a) con la misma, ellos se juntan y buscan a los demás compañeros.

*Nivel V del modelo piramidal: contexto afectivo y cognitivo*

La estrategia propuesta para superar el quinto nivel del modelo piramidal es aumentar la confianza y las actitudes intergrupales. Uno de los primeros estudios sobre la influencia del contexto del aula en la DC realizado por Peng y Woodrow (2010) muestra que el entorno de aula afectivo aumenta la autoconfianza de los alumnos, influye en sus creencias y también en la motivación, y que la conjunción de todos estos elementos afectó a la DC de los investigados positivamente. Cuando el alumno se siente cómodo en el entorno del aula, sus características individuales pueden contribuir para que cada uno encuentre la manera de aprovechar sus oportunidades de práctica de la LE para aumentar su DC. Otro aspecto importante es partir de temas que fomentan el conocimiento de mundo compartido entre los estudiantes. Las tareas de aprendizaje influyen en la DC desde cuatro perspectivas: familiaridad, sensibilidad, interés en el tema y conocimientos previos (Cao, 2014). Las tareas interesantes y desafiantes provocan el compromiso de los alumnos en la clase, aumentando su DC (Pishghadam, et al.2014). Finalmente, a nivel lingüístico, es importante desarrollar las estrategias conversacionales compensatoria, como pedir aclaraciones, expresiones útiles para empezar una conversación, para superar carencias, pedir ayuda, alterar o ajustar el mensaje, etc. En este sentido, el entrenamiento de estrategias comunicativas para iniciar turnos haciendo preguntas y escuchando con atención para comentar lo que el interlocutor dice, así como saber reaccionar de forma adecuada, pueden ser muy útiles en las actividades interactivas, porque aumentan el nivel de control del alumno sobre la actividad.

A continuación, facilito algunas ideas prácticas que pueden ayudar a trabajar las estrategias conversacionales compensatorias a partir de un input afectivo y cognitivo:

- *Que nadie te quite la palabra:* en grupos de 3 o 4 personas elegir una persona que tendrá el objeto tabú que estará escondido en una bolsa oscura (objetos aleatorios del día a día), el alumno lo elige al azar, un compañero del grupo elige tres palabras tabúes que el portavoz no puede utilizar durante su descripción. A cada descripción, el grupo dice cuál es el objeto y quien manifiesta si las predicciones están correctas es el compañero que eligió la palabra tabú. Gana el grupo que advine el objeto tabú más rápido.
- *Malentendido:* un alumno se sienta de espaldas con el otro. Cada uno coge un objeto al azar y debe describir al compañero de que se trata sin decir su nombre. No se puede decir la palabra tabú y se pueden pedir aclaraciones. Es más divertido cuando los alumnos traen los objetos de casa, así además de adivinar el objeto, deben decir de qué compañero creen que podría ser. Otra alternativa es cambiar la palabra tabú, por poner los objetos a funcionar fuera de su contexto habitual (por ejemplo, una esponja puede servir para rascarse, como instrumento para realizar pintura, etc).

*Nivel IV del modelo piramidal: tendencias motivacionales.*

La estrategia para este nivel será proporcionar actividades que aumenten la motivación a partir de la afiliación al grupo y a la gente que habla la lengua meta. Las investigaciones sugieren que varios factores influyen directa o indirectamente en la DC como, por ejemplo, la motivación, la autoconfianza (Yashima, 2002), la postura interaccional (Peng, 2015; Yashima, 2002) y las actitudes hacia la lengua y la cultura de la lengua meta (Khajavy et al., 2016; Yashima, 2002).

La motivación y la aptitud lingüística son dos de los elementos que utilizamos para explicar el éxito o el fracaso de un alumno en el proceso de adquisición de una LE, porque la motivación es «la combinación de esfuerzo más el deseo en alcanzar el objetivo de aprender la lengua, además de las actitudes hacia lo lingüístico» (Gardner, 1985:10). El impacto emocional llega al alumno mucho antes que el contenido y la motivación durante todo el proceso de aprendizaje se traduce en oportunidades de aprendizaje más significativas e influye en el esfuerzo que el estudiante estará dispuesto a invertir en la tarea. Por ello, si queremos superar el cuarto nivel del modelo piramidal, es importante proponer actividades con pegamento emocional, generar un clima afectivo de aula, que fomenta la autoestima y la confianza en uno mismo a partir de actividades en las que el alumno puede tener un buen rendimiento.

Los resultados más sólidos de estudios anteriores que relacionan la motivación con el aprendizaje indican que la autopercepción de la competencia comunicativa y una falta de ansiedad son los indicios más significativos de la DC (Elahi, Khajavy, MacIntyre, y Taherian, 2016) y ambos se alcanzan a partir de un ambiente de aula acogedor y la autoconfianza del alumno en su competencia comunicativa.

Un sentimiento de seguridad es capaz de aumentar la disposición a comunicarse en una LE porque atenúa la influencia negativa de los factores afectivos. Kang (2005) afirma que la seguridad parece estar determinada principalmente por los interlocutores. Su investigación demuestra que los alumnos se sienten inseguros cuando mantienen conversaciones con personas con las que nunca hablaron anteriormente y, por lo tanto, no conocen su nivel comunicativo en la lengua meta. Dado que la mayor parte de los intercambios comunicativos en el aula se realizan entre los alumnos, es importante ofrecerles oportunidades de interacción que aumenten su confianza hacia sus compañeros para que se sientan más seguros en establecer intercambios orales con ellos.

La dinámica de poder entre los hablantes también influye en la seguridad. Cuando el interlocutor se da cuenta de que los demás participantes de la comunicación ya habían establecido una relación mutua, se siente inhibido a continuar la conversación. Por ello, las dinámicas personales que hacen que los alumnos estrechen los lazos entre ellos pueden ser útiles para aumentar la seguridad a la hora de empezar una comunicación. Finalmente, cabe reflexionar sobre el efecto que las actividades producen en los estudiantes: se aprende lo que se siente, por ello, siempre que posible, es importante trabajar con actividades divertidas y que acerquen el alumnado a sus compañeros y a la cultura de la lengua meta.

A continuación, facilito una idea práctica que puede ayudar a trabajar la afiliación al grupo a partir de una actividad que aumenta la motivación del alumnado:

- *Las identidades secretas:* cada uno escribirá algo que le hace único, una curiosidad que los demás no sepan. Se comparte la identidad secreta con los

compañeros de su grupo. A continuación, se las entregan a otro equipo y ellos entregaran sus identidades. Los grupos se ponen de acuerdo sobre quién es el dueño(a) de cada una de las identidades y anuncia al otro equipo sus predicciones. El equipo con el mayor número de respuestas correctas es el ganador.

### *Nivel III del modelo piramidal: experiencias de comunicación*

Para el tercero y último nivel, utilizaremos como estrategia las actividades significativas con apoyo grupal. En los niveles anteriores, se hizo hincapié en la importancia de los temas elegidos, que las relaciones interpersonales contribuyen de forma significativa al compromiso de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje y que la relevancia de la motivación como elementos que influyen en una mayor DC.

En esta clave, nos centramos en los elementos interpersonales de la conversación. Cuando la situación comunicativa es de nuestro interés, estamos más dispuestos a correr riesgos y la interacción entre los alumnos suele potenciar la fluidez en lugar de la corrección, ayudando a que los alumnos estén más dispuestos a comunicarse en el aula. Durante las situaciones de habla auténticas o generadas, el alumno se enfrenta a una situación vulnerable que normalmente se realiza sobre la marcha, con altos niveles de inmediatez y poco tiempo de planificación, y la emoción sea ella positiva o negativa, es otro indicativo que causa que la disposición a comunicarse fluctúe durante todo el proceso.

Los estudiantes se muestran más entusiasmados en participar en las actividades cuando el tema les interesa y pueden aportar una experiencia personal que enriquece la conversación por ello, es importante involucrar al alumno en la elección de estos temas. En este sentido se pueden proponer lluvias de ideas, pedir que los alumnos propongan temas de conversación, etc. No obstante, hay que tener en cuenta que los temas de conversación que se reiteran en el aula ya no tienen el mismo impacto emocional. Otro aspecto que hay que tener en cuenta, es que en grupos numerosos hay muchos temas de interés distintos, en este sentido, se puede agrupar los alumnos por temas de interés para que todos dispongan de condiciones óptimas de práctica comunicativa que favorecen el aumento de la DC.

En resumen, elegir temas de conversación familiares e interesantes (Cao, 2014; Peng, 2012), proporcionar corrección de errores después de la intervención, no durante su desarrollo (Zarrinabadi, 2014), dar retroalimentación adecuada a los estudiantes (Pishghadam y Khajavy, 2014) y usar un comportamiento amistoso y de apoyo (Kang, 2005; Zarrinabadi, 2014). Asimismo, el alumno necesita reflexionar sobre cómo se llevan a cabo los actos comunicativos, conociendo los patrones de interacción esperados.

Finalmente, potenciar el uso de estrategias facilitadoras como desambiguar significados a partir del contexto, relacionar información de fuentes diversas, anticipar contenidos, ayuda a que el alumno alcance la confianza necesaria para participar en las situaciones comunicativas. Que disminuya el esfuerzo al utilizar la lengua meta, depende de la familiaridad del estudiante con las experiencias de comunicación compartidas, y cada experiencia de comunicación permite a los alumnos negociar y renegociar su sentido del yo con relación al mundo social.

A continuación, facilito una idea práctica que puede ayudar a trabajar una experiencia de comunicación capaz de llegar a la dimensión comunicativa y afectiva:



- *Regala experiencias a la carta*: esta es una actividad inspirada en las “Cajas de experiencias” que se pueden regalar y que se venden en diferentes almacenes. Los alumnos en grupos deben pensar en una experiencia que creen que otras personas querrían experimentar en su ciudad, por ejemplo, una visita al mercado central, probar alguna comida, visitar una exposición, dar un paseo, todo lo que se les ocurra a los alumnos. La experiencia se guardará en un sobre y en el verso el grupo elegirá un título para esta experiencia. El profesor puede colgar las experiencias en la pared o ponerlas encima de una mesa y los demás grupos o alumnos eligen una. Otra variación, sería que un integrante del grupo o todo el grupo promocioe su experiencia a los demás grupos. El objetivo final, es que los alumnos que idealizaron la experiencia la vivan con el grupo o con el alumno(a) que la eligió, favoreciendo una comunicación auténtica e interpersonal a partir de una experiencia compartida.

### 3. Consideraciones finales

En este artículo, nos hemos preocupado en describir de qué manera la disposición a comunicarse influye en el desarrollo de la expresión y de la interacción oral en el aula de LE y a partir de estas premisas, señalar las condiciones que pueden favorecer la DC. El enfoque comunicativo concede una mayor relevancia a todos los factores que influyen en la adquisición de una LE, desde los elementos lingüísticos hasta los elementos relacionados al ámbito intrapersonal e interpersonal. Para el profesor, trabajar las destrezas orales en el aula es una tarea compleja, dado que es justo en el desarrollo de estas destrezas donde se nota el impacto de los factores personales y afectivos con mayor intensidad.

Por ello, partir de un enfoque que contempla al alumno desde su complejidad es útil en el sentido de que nada es más personal y complejo que expresarse con un recurso lingüístico que aún está en proceso de desarrollo y desvela la identidad del hablante. Hasta este punto hemos visto como la disposición a comunicarse es un elemento clave en el desarrollo de la competencia oral y que en la práctica podemos combinar una serie de estrategias socioafectivas y contextuales para alcanzar mejores resultados, alabados por los estudios teóricos y por la práctica del aula.

En este sentido, el repaso de las estrategias que aumentan la DC muestra que tener un mayor control sobre el proceso de aprendizaje, sobre los factores afectivos que influyen en ello y, principalmente, sobre las tareas que diseñamos con objetivos comunicativos pueden reducir la ansiedad y conducir a un nivel más alto de disposición a comunicarse. Los alumnos sienten el impacto afectivo del profesor y este impacto repercute en su disposición a enfrentarse a los desafíos que supone la interacción, aumentando o disminuyendo su disposición a comunicarse. Es decir, si somos capaces de aumentar la satisfacción experimentada durante el proceso de aprendizaje, haciendo que el alumno disfrute más, el aprendizaje y la DC se incrementan, y los niveles de ansiedad son más bajos.

También se ha insistido en que las actividades de desarrollo de la expresión y de la interacción oral no deben centrarse solo en objetivos lingüísticos, sino que es importante ofrecer al alumno una experiencia gratificante capaz de implicarlo desde la dimensión intelectual, racional y afectiva. En esta línea, el profesor necesita crear redes de interacción en el aula en las que el vehículo sea la lengua meta, y el combustible, los

factores afectivos. Para ello, las actividades han de presentarse a través de tareas posibilitadoras, que proporcionan al alumno material lingüístico suficiente para tener éxito en la tarea. De esta manera, disponer de estrategias de comunicación, estrategias que aumentan su disposición a comunicarse utilizando la lengua meta y una atmósfera de aula de confianza ayuda a disminuir el impacto negativo que las actividades orales pueden producir en algunos alumnos.

Finalmente, todos los profesores deberían ser conscientes de que las elecciones metodológicas y didácticas que tomen ejercerán una fuerte influencia en el aula. Las actividades y las prácticas docentes no son vehículos neutrales, y todos los elementos influyen en el rendimiento comunicativo del alumno. Si aspiramos a que nuestros alumnos disfruten de los beneficios de una metodología afectiva y efectiva capaz de producir el desarrollo de la expresión y de la interacción oral, es necesario conectar los componentes de la expresión y de la interacción oral y fue justo lo que se propuso en este artículo.

### **Bibliografía**

ARNOLD, J. (2000a). «La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas». Cambridge: Cambridge University Press.

ARNOLD, J. (2011). «Attention to Affect in Language Learning», *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22/1, pp. 11-22.

ARNOLD, J. y BROWN, D. (2000). «Mapa del terreno». En Arnold, J (ed), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press.

ARNOLD, J. y DE VEGA, C. J. (2015). «Facilitando la expresión y la interacción oral en la clase de español como L2». Ávila, J. (coord.). *Didáctica de la emoción. Revista MarcoELE*, núm. 21, pp. 62-75.

ARNOLD y FONSECA (2004). «Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua». En Lorenzo, F. (ed), *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2* (pp. 45-60). Madrid Edinumen.

BARALO, M. (2000). «El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE». En Carabela (ed.), *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE* (pp. 5-36). Madrid: SGEL.

BRIZ, A. (2010). «El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co sobre las variedades diafásicas». En Fonte, I.; Rodríguez Alfano, (compiladoras), *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje* (pp. 21-56). León: Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo México.

CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.

CAO, Y. (2011). «Investigating Situational Willingness to Communicate Within Second Language Classrooms from an Ecological Perspective», *System* 39, pp. 468-479.

CSIZÉR, K. y DÖRNYEI, Z. (2005). «Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior», *Language Learning*, 55 (4), pp. 613-659.

- DÖRNYEI, Z. (1994). «Understanding L2 motivation: On with the challenge!», *Modern Language Journal*, 78, pp. 515-523.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Madrid: Editorial UOC.
- DÖRNYEI, Z. (2019). «Psychology and language learning: The past, the present and the future», *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), pp. 27-41.
- ELAHI, M., KHAJAVY, G. H., MACINTYRE, P. y TAHERIAN, T. (2016). «A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates». Manuscript submitted for publication.
- HORWITZ, E. K. (1986). «Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale», *TESOL*, pp. 559-562.
- HORWITZ, E. K. (2001). «Language Anxiety and Achievement», *Annual Review of Applied Linguistics*, 21 (1), pp. 112-126.
- KANG, S. J. (2005). «Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language», *System* 33 (2), pp. 277-292.
- KREMERS, M. F. (2000). «El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral», *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE en Zaragoza* [en línea]. Centro Virtual Cervantes, 2000, pp. 461-470. [Fecha de consulta:10/02/2020]
- MACINTYRE, P. D. (1999). «Language anxiety: A review of the research for language teachers». En Young, D. J. (ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston, MA: McGraw-Hill.
- MACINTYRE, P. D. (2007). «Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process», *The Modern Language Journal*, 91 (4), pp. 564-576.
- MACINTYRE, P. D. (2012). «The idiodynamic method: A closer look at the dynamics of communication traits», *Communication Research Reports*, 29, pp. 361-367.
- MACINTYRE, P.D., BURNS, C., & JESSOME, A. (2011). «Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate», *The Modern Language Journal*, 95(1), pp. 81-96
- MACINTYRE, P. D. y MERCER, S. (2014). «Introducing positive psychology to SLA», *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 153-172.
- MACINTYRE, P. D. y VINCZE, L. (2017). «Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning», *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7, pp. 61-88.
- MACINTYRE, P. D. y VINCZE, L. (2017). «Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning», *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7, pp. 61-88.

- MACINTYRE, P. D. y GARDNER, R. C. (1994). «The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning», *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 6, pp. 1-17.
- MACINTYRE, P. D., BAKER, S. C., CLÉMENT, R. y CONRAD, S. (2001). «Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students», *Studies in Second Language Acquisition*, 23, pp. 369-388.
- MACINTYRE, P., CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. y NOELS, K. (1998). «Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation», *Modern Language Journal*, 82, pp. 545-562.
- MACINTYRE, P. D. y GREGERSEN, T. (2012). «Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, pp.193-213.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. y HERNÁNDEZ MEDINA, A. (2011). «La Interacción oral en la Enseñanza de Idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales», *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, n°. 16, 2011, pp. 123-136.
- PENG, J. y WOODROW, L. (2010). «Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context», *Language Learning*, 60, pp. 834-876.
- PISHGHADAM, R. y KHAJAVY, G. H. (2014). «Development and validation of the Student Stroke Scale and examining its relation with academic motivation», *Studies in Educational Evaluation*, 43, pp. 109-114.
- RUBIO ALCALÁ, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.
- ZARRINABADI, N. (2014). «Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learner's willingness to communicate», *System*, 42, pp. 288-295.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.
- YASHIMA, T. (2002). «Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context», *The Modern Language Journal*, 86 (1), pp. 54-66.

## ¿Me dibujas un sentimiento?: un acercamiento a la enseñanza de los verbos de afección a través de la imagen metalingüística

MARÍA JOSÉ DOMÍNGUEZ HERVÁS

Hispania, escuela de español  
maria.j.dominguez@hispania-valencia.com

RITA RODRÍGUEZ VARELA

Hispania, escuela de español  
rita.varela@hispania-valencia.com

**Resumen:** No son pocas las ocasiones en las que, como docentes, nos enfrentamos a las dificultades de los estudiantes de español a la hora de adquirir, asimilar y utilizar los verbos de afección psicológica. La falta de comprensión del sentido tanto de la estructura sintáctica como de los aspectos semánticos y sociolingüístico de dichas construcciones pueden ser el origen de este bache en el proceso de aprendizaje.

Nos proponemos, siguiendo las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia* y los principios de la Gramática Cognitiva, contribuir al conjunto de experiencias docentes que ya han trabajado el uso de la imagen metalingüística para explicar contenidos gramaticales complejos. En este artículo, reflexionamos sobre una secuencia didáctica que utiliza ilustraciones como base del análisis y la descripción gramatical de las construcciones utilizadas para expresar sentimientos en español.

**Palabras clave:** imagen metalingüística, verbos de afección, Gramática Cognitiva.

**Could you draw a feeling for me?: An approach to verbs of psychological affection through metalinguistic images**

**Abstract:** This paper explores one of the challenges teachers of Spanish as an L2 often encounter: students' difficulties to understand, learn and use verbs of psychological affection. From our perspective, the lack of understanding of both syntactic and semantic logics as well as some socio-linguistic aspects involving these structures may be at the base of the difficulties of the learning process.

Following the recommendations of the Common European Framework of Reference and the principles of Cognitive Grammar, we intend to contribute to the set of teaching experiences that have already worked on the use of the metalinguistic image to explain complex grammatical content. In this article, we reflect on a didactic sequence that uses illustrations as a tool of analysis and grammatical description of structures used for express feelings in Spanish.

**Key words:** metalinguistic image, verbs of psychological affection, Cognitive Grammar

## 1. Introducción

MJ: Me encanta tener la posibilidad de compartir nuestra experiencia con vosotros. Me encanta que os hayáis interesado por nuestra propuesta. Me encanta que estéis aquí incluso cuando son las 6'30 de un sábado. Vaya, que me encantáis. Rita, tú también me encantas.

R: Sí, yo también me encanto.

Con este pequeño diálogo inauguramos la presentación de nuestra propuesta didáctica en la última edición de Foro ELE en la Universitat de València. Pretendíamos poner en evidencia –de una manera más o menos cómica– una serie de estructuras que cualquier hispanohablante sería capaz de producir sin ningún esfuerzo. El uso del verbo *encantar*, como *gustar* y todas esas formas que relacionamos con la expresión de emociones o sentimientos está completamente integrado como parte de nuestra lengua madre. Sin embargo, no podemos decir lo mismo de los estudiantes de español como LE con los que trabajamos. Día a día los vemos dudar y cometer errores a la hora de utilizar unas estructuras que han sido denominadas de diferentes maneras; son los llamados verbos tipo *gustar*, verbos de sentimiento, verbos de corazón, verbos de afección psicológica. La cantidad de propuestas didácticas que existen sobre el tema es inabarcable ya que es un contenido esencial, presente en todos los niveles del currículo de ELE. Sin embargo, la realidad es que, incluso los aprendientes experimentados siguen cometiendo errores y tienen dudas al respecto de estas estructuras. En una primera aproximación al campo de estudio, detectamos errores fosilizados relacionados con cuatro aspectos:

- a. el olvido constante de la preposición *a* (*\*¿Vosotros os molestan los mosquitos?*)
- b. la utilización imprecisa de pronombres (*\*Yo me odio las personas falsas*)
- c. la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo (*\*Los españoles encantan comer paella*)
- d. la confusión entre las oraciones sustantivas de afección y las oraciones adverbiales de tiempo (*\*Me sorprende cuando me regalen flores*)

Estos errores sugieren que los estudiantes no comprenden el significado de cada estructura, señalada implícitamente en cada uno de los elementos que conforman una determinada construcción. Es decir, cada preposición, cada pronombre, cada conector da cuenta de ese significado. Es más, la forma en la que se combinan esos elementos también es clave para la comprensión de la estructura.

Elaboramos, así una propuesta didáctica orientada a presentar cada elemento de las estructuras de afección psicológica como significativo. De esta manera subrayamos como necesaria la correlación sintáctica entre las partes de cada oración. Nuestro objetivo es el de proponer una metodología eficaz que ayude a subsanar los errores en el *output* de los estudiantes sin necesidad de profundizar en los fundamentos de la sintaxis. Huyendo de la visión de la gramática como un ente objetivo basado en la adquisición mecánica de reglas, la utilización de la imagen metalingüística (Romo, 2014, 2015, 2016) como herramienta para enfocar la didáctica desde la Gramática Cognitiva resultó ser una herramienta óptima para llevar a cabo nuestra idea. La utilización de la imagen para ilustrar las explicaciones gramaticales permite a los aprendientes visualizar el significado relacionado con cada forma y con una determinada conceptualización, esto es, con la visión del mundo que cada hablante busca expresar.

A lo largo de este artículo, expondremos la experiencia didáctica que realizamos con varios grupos de estudiantes de español de diferentes niveles. En primer lugar, abordaremos el marco teórico que nos permitió sentar las bases de nuestro estudio. Concretamente, haremos una breve revisión de cómo se suele enfocar la enseñanza de los verbos de afectión y nos centraremos en el enfoque de la gramática cognitiva, así como en la forma de emplear la imagen en la enseñanza y las posibilidades que nos abre el uso de la imagen metalingüística. En segundo lugar, presentaremos los diferentes pasos que dimos en nuestra propuesta didáctica, los cuales nacieron, como ya hemos anunciado, de los errores detectados en nuestros alumnos y de la necesidad de un enfoque sintáctico.

Finalmente, concluiremos valorando los resultados obtenidos y reflexionando sobre la necesidad de adoptar un nuevo método didáctico que permita a los alumnos comprender las diferentes posibilidades que nos aporta cada estructura gramatical para facilitarles la producción.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Otros enfoques sobre la didáctica de las estructuras de afectión.

El verbo *gustar*, como verbo modelo presente en las estructuras de afectión, supone un reto tanto para los estudiantes de español como LE como para los docentes de este material. La confusión a la hora de abordar los verbos de afectión psicológica nace del hecho de que tanto su semántica como la correlación establecida con los demás elementos de las estructuras en las que se insertan no resultan claras para los aprendientes.

Diversos estudios han analizado esta problemática y una buena parte de los trabajos orientados a la didáctica del verbo *gustar* se ha centrado en encontrar estructuras equivalentes en las lenguas de origen. Los estudiantes que parten del inglés como L1 o idioma de referencia suelen encontrarse con un problema morfosintáctico al relacionar el verbo *gustar* con el inglés *to like* (Whitley, 2002 en Catoira, 2008; Cerezo, Caras y Leow, 2016). *Gustar* es un verbo intransitivo que rige complemento indirecto –la persona que experimenta el sentimiento- mientras que *to like* es un verbo transitivo –en el que el sujeto es la persona que siente una emoción- (Catoira, 2008; Cerezo, Caras y Leow, 2016). A esto se le añade que en las estructuras de afectión psicológica el sujeto aparece pospuesto. Esta mecánica contribuye a la confusión del estudiante cuando compara la lógica sintáctica de estos verbos con su equivalente en inglés (Catoira, 2008; Mayoral Hernández, 2012).

Belinger (1961: 134) hace referencia a un pequeño «truco» de los enseñantes de español para angloparlantes que consiste en reemplazar el verbo *gustar* por el inglés *to please* con el objetivo de paliar la confusión del sujeto con el objeto (Chocolate pleases me). No obstante, esa solución le parece «insatisfactoria» por razones de orden morfosintáctico y propone utilizar el verbo *to appeal* a la hora de explicar la estructura del verbo *gustar* (Chocolate appeals to me). Briscoe, Bull y LaMadrid (1974 cit. en Catoira, 2008) proponen por su parte trabajar en torno a *to disgust* (disgustar) y relacionarla con la forma agramatical *to gust* en calidad de antónimo. Algunos manuales dirigidos al público angloparlante (Van Patten et al., 2008: 60, cit. en Catoira, 2008) optan por trabajar desde la construcción *to be pleasing*. Sin embargo, todas estas

soluciones inducen a los estudiantes a identificar erróneamente el régimen dativo del verbo gustar como una estructura transitiva y no siempre solucionan el problema de la estructura inversa.

Otras investigaciones, por su parte, proponen focalizar sobre otros aspectos a la hora de abordar la didáctica de las estructuras de gustar. Así, Briscoe (1989) advierte sobre la necesidad de trabajar, primero, la conjugación en presente de los verbos de la primera conjugación y, después, los pronombres de objeto indirecto antes de comenzar con la expresión de gustos y aficiones. Catoira (2008: 3) añade que familiarizar a los estudiantes tanto con la preposición *a* como con «la dinámica estructural arbitraria del español en cuanto al orden de los elementos en la frase», sería también necesario para facilitar, llegado el momento, la asimilación de los verbos de afección. Complementariamente, apuntan tanto Catoira (2008) como Mumin (2010), convendría reforzar con la semántica y la pragmática la práctica gramatical de los verbos como gustar.

## 2.2 La perspectiva cognitiva

A finales de los años setenta comienzan a surgir algunos estudios que enfocan la lingüística desde un punto de vista cognitivo, tomando gran relevancia una década después gracias a las aportaciones de Langacker (1990) y Lakoff (1993). Se trata de una corriente que considera que la lengua es el resultado de la cognición humana por lo que no es posible entenderla, enseñarla o aprenderla si no se tiene en cuenta este factor como punto de inicio. En este sentido, rechaza la visión de la lengua como un ente autónomo y busca estudiar el significado de las formas, pues existe una relación ineludible entre la forma -unidad lingüística del lenguaje-, el significado -estructura semántica de una unidad simbólica- y su conceptualización -modo en que el significado se procesa cognitivamente- (Cadierno y Lund, 2004: 139-140).

La Gramática Cognitiva tiene en consideración el hecho de que la lengua no puede escapar a la visión del hablante, pues es este el que elige una determinada forma y no otra a la hora de expresar un mensaje. Por este motivo, estudia la lengua centrándose en la intención comunicativa del hablante y en su selección de determinadas formas para construir significados. Por otro lado, como señala Ruiz Campillo (2007: 1) la Gramática Cognitiva retoma la relación existente entre significado y significante expresada por Saussure, así explica que es «una reivindicación de la indisolubilidad de “forma” y “significado”: la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, no es el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables». Seguidamente, señala cuáles son los pasos que un docente debe seguir para convertirse en un «profesor cognitivo»: el primer «movimiento de conciencia» iría del objetivismo al experiencialismo, aceptando que la lengua no es objetiva y por tanto cualquier regla que se pretenda fijar vendrá acompañada de una gran cantidad de excepciones, «la lengua “representa” la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente» (2007: 2); con el segundo movimiento se trataría de pasar del estudio de la forma al estudio del significado con el que el hablante las emplea; finalmente, el tercer movimiento de conciencia, debe ir de la norma al uso, dejando de lado una gramática basada en reglas que obvian las manifestaciones lingüísticas en su totalidad, es decir, también los usos incorrectos o considerados



«periféricos» deben ser tenidos en cuenta, pues la gramática vive «en la mente de las comunidades que la usan, y cuando el uso real va en contra del libro de gramática, no es la realidad la que falla: es el libro que no es capaz de dar cuenta de ella» (2007: 2). El gran aporte del cognitismo es considerar la perspectiva del hablante expresada en la selección de formas. Por esta razón, no se puede pretender una explicación objetiva de cada estructura gramatical. En esta línea, Castañeda (2004: 1) indica que «muchas estructuras lingüísticas se distinguen más por ofrecer una configuración representacional distinta de una misma situación concebida que por corresponder a diferencias factuales o reducibles a condiciones de verdad».

El concepto de prototipo es esencial dentro de esta corriente lingüística. Entendemos, desde Lakoff (1993), que podemos correlacionar elementos con muy pocas características en común gracias a las asociaciones mentales que permiten la metáfora y la metonimia, así como la polisemia. De esta manera la Gramática Cognitiva establece que cada elemento que conforma el lenguaje puede ser relacionado con su significado esencial que explicaría su función en todas las construcciones en las que aparece.

### **2.3. Imagen y pedagogía**

La imagen ocupa un lugar central dentro del contexto actual en el que desempeñamos nuestro trabajo como docentes. Los códigos verbales y visuales componen a la par nuestros mensajes y los elementos icónicos sirven de apoyo a lo verbal y en ocasiones incluso lo sustituyen (López García, 2005 en Romo 2016).

No obstante, la relación entre la imagen y la pedagogía no es algo reciente. Aunque se pueda hablar del uso didáctico de las imágenes ya en el periodo paleolítico, de acuerdo con Romo Simón (2014: 4) «el origen “oficial” de los materiales visuales como soporte al aprendizaje se remonta al s.XVII, cuando Comenius decidió incluir ilustraciones en sus libros de educación básica». Actualmente es prácticamente imposible imaginar la práctica docente sin la ayuda de los soportes visuales.

La imagen es omnipresente en el aula, tanto presencial como online, y las clases de ELE no son una excepción. De hecho, el Marco Común Europeo de Referencia (2001) alienta a utilizar la imagen en la enseñanza de lenguas ya que los beneficios que aporta esta alianza son múltiples. Sánchez (2009: 2-5) alega que, convenientemente adaptada al nivel y edad de los aprendientes, la imagen no solo facilita la explicación de la gramática y el léxico, sino que sirve de apoyo memorístico y transmite contenidos culturales de manera más directa. Además, sirve como elemento dinamizador de la motivación, enriquece la metodología y estimula el intercambio de ideas y experiencias.

Todo depende de la manera y el objetivo de utilizar estos elementos. Romo Simón (2014) asegura que los manuales de español como lengua extranjera hacen un uso intensivo de la imagen con el fin de servir de soporte y apoyo al texto verbal y de hacer su material más atractivos para el mercado. Sin embargo, según Goldstein (2012: 20), todavía los libros más actuales de ELE dirigen el foco de atención a los textos escritos mientras que las imágenes cumplen un papel secundario. Es el momento, afirma Romo Simón (2014) de reforzar el rol de las imágenes dentro de la enseñanza de lenguas. En un contexto tan fuertemente marcado por la imagen como el actual, la imagen puede comenzar a «definir también la gramática» (2014: 19) y no limitarse a «ejemplificarla» (2014: 13).

La Gramática Cognitiva, por su parte, concibe los apoyos visuales como una herramienta esencial a la hora de analizar y describir la gramática; se trata, en palabras de Llopis-García (2017), de convertirse en el «profesor Pictionary» y poner los elementos visuales al servicio de la ilustración de «las representaciones mentales de las formas lingüísticas».

### 2.3.1. La imagen metalingüística

Como docentes, cada vez que utilizamos las tradicionales líneas del tiempo o las escalas para localizar los adverbios de frecuencia, estamos haciendo uso de lo que Romo Simón (2014: 14) denomina *imagen metalingüística*. Adaptar esa práctica cognitiva supone crear un código «extraordinariamente simple y limitado» que sirva a los docentes «para ilustrar y definir fenómenos gramaticales».

Desde un enfoque cognitivista, si aceptamos la existencia de prototipos en el lenguaje – entendiéndolos como significados esenciales de los elementos lingüísticos– sería conveniente apoyar la reflexión gramatical sobre una serie de imágenes esquemáticas que permitan explicar el sentido y la función de cada elemento dentro de las diferentes estructuras gramaticales (Gálvez, 3 de diciembre de 2019). Nuestra mente traduce a imágenes la lengua por lo que podemos hacer el proceso inverso, traducir los elementos de la lengua a imágenes sencillas para poder establecer relaciones entre conceptos gramaticales complejos. Es más,

Gran parte de la lengua es la traducción de imágenes que están en nuestra mente. Como profesores de idiomas tenemos que evocar imágenes en la mente de nuestros estudiantes, pues sin ellas no puede haber un aprendizaje de idiomas satisfactorio (Goodey, 1997, cit. en Arnold, 2000: 287).

En los últimos tiempos, se han venido publicando algunas experiencias didácticas que, dentro del terreno de ELE, han explorado las posibilidades de esta herramienta. Este mismo autor propone la utilización de esta herramienta a la hora de trabajar los contrastes pretérito imperfecto/pretérito indefinido o ser/estar. Igualmente, la práctica presentada por Gálvez (21 de diciembre de 2019) también se centra en esta última problemática. Otras inspiradoras propuestas son las de Isabel Leal (14 de octubre 2019; 21 de diciembre de 2019; 23 de diciembre de 2019) y sus ejemplos sobre los determinantes y pronombres definidos e indefinidos o el uso de las preposiciones. García Ortega y Prunyonosa (2019) por su parte, presenta una aproximación a las estructuras de probabilidad.

En el terreno editorial, por el contrario, la presencia de la imagen metalingüística, así como de otras herramientas conectadas con la gramática cognitiva, es anecdótica en los manuales de ELE (Romo, 2014). Es llamativo, sin embargo, que muchos de los autores que se interesan por este aspecto arguyen en que sería beneficioso crear materiales en esta línea (Ruiz Campillo, 2007: 9) y, subsiguientemente, investigar sobre las consecuencias de este enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La presente propuesta se orienta hacia ese propósito.

### 3. Propuesta didáctica reflexiva

#### 3.1. Encuesta inicial

Tal y como hemos afirmado más arriba, intuimos que la confusión y consecuente fosilización de errores en lo referente a las estructuras de afección se debe a la carencia de análisis sintáctico. Los estudiantes no son conscientes de la lógica que correlaciona los elementos de las oraciones. Para asegurarnos de que nuestro presupuesto era cierto, decidimos pasar un pequeño cuestionario a un grupo de 8 estudiantes de diferentes orígenes que habían llegado al nivel C. A estos usuarios experimentados se les supone un dominio de la LE, así como la capacidad de reflexionar fácilmente a nivel sintáctico. A través de 6 preguntas de respuesta abierta, invitábamos a los estudiantes a reflexionar sobre

- a. la diferencia entre oraciones con estructuras dativas (Me gusta el chocolate) y transitivas (Quiero chocolate),
- b. el valor de la preposición *a* en las construcciones dativas,
- c. el uso de los pronombres en ambos tipos de oraciones,
- d. sobre si su dominio de dichas construcciones se debe a la comprensión de su mecánica o a la memorización de estructuras fijas,
- e. las dificultades que han encontrado a lo largo de su proceso de adquisición de la lengua al respecto de los verbos de afección y sobre la persistencia de sus dudas.

Confirmamos que, a pesar de que utilizan diferentes estructuras con fluidez y relativa corrección, repiten siempre las mismas fórmulas y existe una gran confusión a la hora de explicar cuál es la función de cada elemento.

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes pusimos en práctica la secuencia didáctica que exponemos a continuación, con la cual intentamos poner en valor el significado esencial de cada elemento, así como su sentido dentro del conjunto de las estructuras de afección.

#### 3.2. La preposición *a*

Presente en el español desde sus orígenes, la preposición *a* es una de las palabras más polivalentes de nuestra lengua. Ya en latín, su antecesora *ad* servía para expresar todos los valores de la actual *a*, además de otros que actualmente cumplen otras preposiciones, como *hasta* (Morera, 1988).

Los estudiantes de ELE aprenden a familiarizarse con la preposición *a* desde los niveles iniciales, la utilizan con más o menos atino a la hora de producir textos orales y escritos, y no muestran especial dificultad a la hora de entender su significado prototípico; la dirección de la acción desde el sujeto. Durante la secuencia didáctica que presentamos aquí, invitamos a los estudiantes a pensar en estructuras gramaticales que contuvieran la preposición *a*. Los usos relacionados con la dirección, el destinatario, la hora exacta aparecieron rápidamente en los niveles más básicos. Los estudiantes de nivel intermedio también reconocieron la presencia de la preposición en perífrasis incoativas del tipo

*empezar/comenzar/ponerse + a + infinitivo*. Incluso se llegó a mencionar su uso en el ámbito culinario con la expresión *carne a la brasa*. Resulta especialmente llamativo, sin embargo, que los estudiantes no mencionaran la partícula *a* en relación con el verbo *gustar* ni con cualquiera de los verbos que expresan el sentimiento que nos provoca algo. Tal y como afirma Ruiz Campillo (14 de noviembre de 2007), los estudiantes son completamente capaces de hacerse entender omitiendo la preposición en esta estructura. Según el autor, ignorar o añadir *a* no supone producir «variaciones de la estructura formal ampliamente redundantes, es decir, de baja capacidad de contraste entre significados». No obstante, la gramática cognitiva entiende que «no hay formas ni estructuras sintácticas totalmente redundantes», por lo que «siempre hay un espacio para hacer que el alumno tome conciencia del valor de la forma que malinterpreta o ignora» (Ruiz Campillo, 2007).

Así, propusimos a nuestros estudiantes que encontraran un dibujo con el que sustituir la partícula *a* en los ejemplos que habían mencionado. Se trataba de explorar, a través del «pensamiento metafórico» (Llopis-García, 2015: 51) la semántica de preposición *a*. En otras palabras, de reflexionar junto a los estudiantes sobre el significado operativo central de esta preposición y plasmar gráficamente su prototipo.

Conformar una representación gráfica de *a* –un pequeño elemento que en este tipo de construcciones pasa desapercibido– nos ha ayudado a enfocar de una manera muy concreta la gramática. Se trata de entender cada uno de los elementos presentes en la oración como una unidad simbólica que se correlacionan el resto de partes de las construcciones gramaticales. Las construcciones sintácticas no son, sin embargo, una mera «suma de los significados de las partes, sino que parte del significado depende de la construcción sintáctica seleccionada por el hablante» (Gras, Santiago y Polanco, 2004).

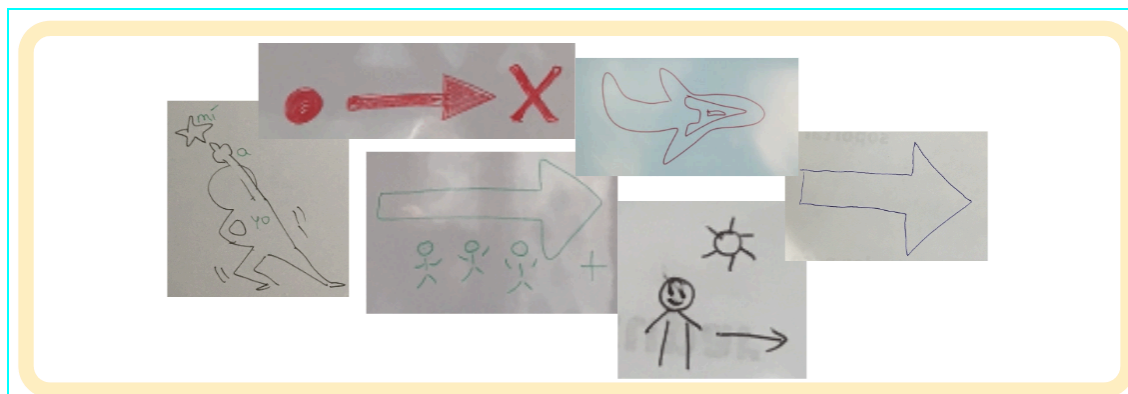


Imagen 1. Representación de la preposición *a*

Obtuvimos resultados muy similares. Como puede observarse, los estudiantes conceptualizan la preposición *a* como un marcador de dirección, con el efecto de una acción, como un vector que conecta un origen y un destino. Resulta igualmente interesante comprobar cómo la mayoría de los estudiantes trazaban su dibujo de izquierda a derecha, identificando no tanto el sentido espacial sino la secuenciación temporal. La dirección del trazo nos envía a la metáfora conceptual «el tiempo es espacio» (Lakoff, 1993; Radden, 2002; Nuñez, 2003). Los hablantes, de acuerdo con numerosas investigaciones en Psicolingüística, representamos el tiempo a través de conceptualizaciones del espacio y esta relación queda plasmada en la lengua cuando hablamos del movimiento, la orientación, la distancia y la duración de una acción

(Boroditsky, 2000, 2001; Boroditsky & Ramscar, 2002; Nuñez & Sweetser, 2006; Tversky, Kugelmass, & Winter, 1991 cit. en Doquin de Saint-Preux y Masid, 2019).

Inferimos pues que, aunque los estudiantes parecían conceptualizar sin dificultad el significado prototípico de la preposición *a*, no eran capaces de identificar la función de esta dentro de las construcciones de afección. Dicho de otro modo, el hecho de que no la vean significativa puede ser una de las razones por las que la olviden constantemente y caigan en errores del tipo \**María le gusta leer* o \**Nosotros nos encanta ir a la playa* (Ruiz Campillo, 2007). El siguiente paso debería ser entonces que los estudiantes comprendieran que la presencia de esta partícula articula la relación entre los demás elementos gramaticales de las estructuras de afección. Para ello fue necesario adentrarse en el uso de los pronombres.

### 3.3. El significado de los pronombres

Uno de los grandes obstáculos al que deben enfrentarse tanto docentes como aprendientes es el sistema de pronombres personales átonos de la lengua española. Como señalan Gras, Santiago y Polanco (2004), la problemática reside en que, por un lado, los estudiantes reciben explicaciones puramente sintácticas que no son capaces de entender por falta de conocimiento teóricos y, por otro lado, los manuales realizan presentaciones incompletas que impiden una visualización global del sistema de pronombres. Lo cierto es que la mayor parte de las explicaciones que se dan a los alumnos, tanto en los manuales como en las aulas, parten de la idea de que existen verbos tipo *gustar* y verbos tipo *odiar* que deben aprender de memoria, pero no se aporta una razón o una reflexión de la diferencia existente entre ambos.

La consecuencia de estos factores es que, llegados a un nivel superior, los alumnos afirmen cosas como que *me gusta el chocolate* es un gusto personal mientras que *quiero* o *amo el chocolate* es una respuesta a una pregunta o que *me gusta* es enfático y *amo* es una afirmación. Asimismo, preguntados sobre el papel concreto de los pronombres, las respuestas fueron que sustituían sustantivos o que eran enfáticos. Esto demuestra que nunca han comprendido la esencia de estos verbos y que, por tanto, los utilizan como autómatas y por eso muchas veces son ellos mismos los que no entienden por qué siguen cometiendo errores a pesar de su alto nivel.

Con el objetivo de suplir esta carencia provocada por la incomprensión, era necesario seguir utilizando la imagen metalingüística, esta vez para simbolizar el sujeto, en el caso de los verbos como *amar*, y los pronombres, en el caso de los verbos como *gustar*. No obstante, debía hacerse sin dejar de lado la preposición pues cada elemento de este tipo de oraciones sustantivas ocupa un lugar sintáctico clave. Situamos la preposición en un lugar central y atendiendo a su simbolización, les preguntamos a los alumnos dónde colocarían el pronombre personal y dónde los pronombres de complemento para encontrar la dirección de cada estructura. A continuación, les pedimos que crearan una imagen que los simbolizara y todos coincidieron en simplemente dibujar la silueta de una persona.

Gracias a este ejercicio, creamos una disposición fundamental para ellos, pues al situar la preposición en el centro con su simbolización pictórica marcando la dirección de cada elemento, obtuvimos una imagen mental de los dos tipos de estructuras. Nuestro interés por crear esta fotografía, se debe a que, como observa Castañeda Castro (2004)

siguiendo a Lakoff y Johnson (1980), cuando construimos imágenes visuales, facilitamos la interpretación de conceptos y estructuras abstractas, pues estamos representándolas. Por otro lado, nuestro cerebro lee los textos como miles de pequeñas imágenes, pegadas unas a otras, por lo tanto, facilitamos su lectura, es decir, su comprensión. Pero, además, facilitamos su memorización pues, como demuestra la teoría del *Picture Superiority Effect*, el cerebro humano recuerda mejor las imágenes que las palabras, ya que «los conceptos más fácilmente recordables son los que pueden asociarse a objetos representables “imaginísticamente”» (Castañeda, 2004: 13).

### 3.4. El verbo

Estructuras gramaticalmente incorrectas como *\*Me echo de menos estar con mis amigas*, *\*Quiero mucho las montañas de mi país* o *\*Me gusta tú* abundan en los textos de nuestros estudiantes de ELE en el nivel más básico y aparecen ocasionalmente en las producciones de nivel intermedio e incluso avanzado. Estos ejemplos ilustran la confusión de los aprendientes a la hora de identificar en qué casos la figura humana es el sujeto de la acción –origen del sentimiento– y cuándo simplemente experimenta una emoción provocada por algo o alguien.

Gras, Santiago y Polanco (2004: 423) reconocen que las estructuras con dativo –a las que se ajusta en buena parte de las ocasiones el verbo *gustar* – resultan «extrañas» para los no nativos. Para estos autores la dificultad reside, por una parte, en que

el argumento humano [en muchas de las estructuras construidas con verbo *gustar*] no es el sujeto, sino un dativo, mientras que el sujeto es un argumento no necesariamente humano y, además, aparece pospuesto en lugar de preceder al verbo (2011: 423).

Es importante, afirman los autores, «llamar la atención sobre la no agentividad del dativo», esto es, el hecho de que el «argumento humano» es, en cierta medida, pasivo ya que simplemente experimenta el sentimiento, pero no es la causa de este (2004: 423). Sin embargo, el sujeto en estos casos, el elemento que causa el sentimiento experimentado por el dativo suele ser no humano.

Ahora bien, no podemos olvidar que es posible encontrar el mismo verbo en construcciones reflexivas y en construcciones de dativo (*Me aburro de estar tanto tiempo en casa* vs. *Me aburre este silencio*). Incluso, si en estructuras como *No le cuentas tu vida a tu vecina, la vas a aburrir* interpretamos que hay un sujeto agente que lleva a cabo la acción de aburrir, podemos afirmar que algunos verbos pueden presentarse también dentro de estructuras transitivas (2004: 423) y este polimorfismo supone una dificultad adicional para nuestros estudiantes.

Por último, los estudiantes deben, no solo interiorizar estas estructuras, sino que además deben «contrastarla con otras y elegir el pronombre adecuado en cada caso» (2004: 423). Resulta complicado para los estudiantes comprender que dos verbos como *querer* y *gustar*, por ejemplo, siendo tan similares en su significado, presenten construcciones diferentes (2004: 423).

A la hora de explicar la diferencia entre estos dos verbos, por ejemplo, muchos estudiantes eligen uno u otro en función de lo que ellos identifican como la intensidad del sentimiento (*querer* significa, para algunos, tener un sentimiento más fuerte que *gustar*), la consecuencia de esta emoción (si quiero algo, busco conseguirlo, pero si me

gusta, simplemente siento esa emoción) o su temporalidad (quiero algo ahora, pero me gusta siempre).

Adentrarnos en la diferencia semántica o pragmática de las diferentes estructuras puede resultar enormemente farragoso como argumenta Zahir Mumin (2010) en su reflexión sobre la enseñanza de los verbos *encantar*, *caer bien* y *gustar* a estudiantes anglófonos. De acuerdo con su experiencia, se debe poner especial énfasis en «las estructuras sintácticas de gustar y otros verbos parecidos de manera explícita» con el objetivo de que los estudiantes comprendan que la correlación de los elementos está cargada de significado (Mumin, 2010: 305).

Así, decidimos trabajar diferentes estructuras en contraste evidenciando las diferencias entre las estructuras a través de la imagen metalingüística. Teniendo en cuenta la relación entre el sujeto y el complemento indirecto que habíamos trabajado en la actividad anterior, pedimos a los estudiantes que dibujaran las dos oraciones *Me gusta el chocolate* y *Quiero chocolate* dándoles una serie de elementos: una figura humana, una flecha y una caja donde podría caber cualquier cosa. En esta imagen mostramos algunos de los resultados que obtuvimos.

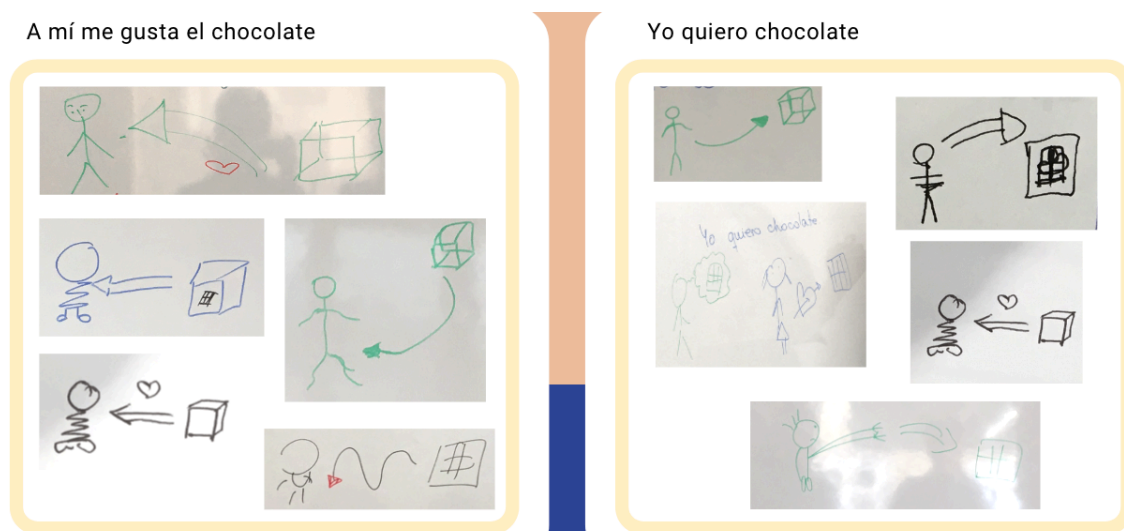


Imagen 2. Ilustraciones de la estructura dativa y la estructura transitiva

Fue sorprendente comprobar que incluso habiendo trabajado los conceptos anteriores algunos estudiantes no veían la diferencia entre ambas estructuras. Incluso en el nivel B2, donde los estudiantes se mostraban perfectamente capaces de producir estructuras con el verbo gustar, encantar o sorprender en relación a objetos y acciones, los dibujos reflejaban que la relación sintáctica entre elementos no se llegaba a comprender. Las imágenes correspondientes a *yo quiero chocolate* y *me gusta el chocolate* eran casi idénticas en un primer momento. Solo, una vez analizados los dibujos, los estudiantes fueron capaces de corregirse y de realizar satisfactoriamente la tarea sobre estructuras menos comunes como: me gustas, te quiero, me gusto o me odio. Y es que, en ese momento del proceso “abrimos la caja” para descubrir que en ella no solamente podemos encontrar objetos sino también personas, acciones y momentos. Entendimos que en las estructuras dativas lo que hay en la caja es el origen del sentimiento, esto es, la cosa que provoca la emoción que sentimos.

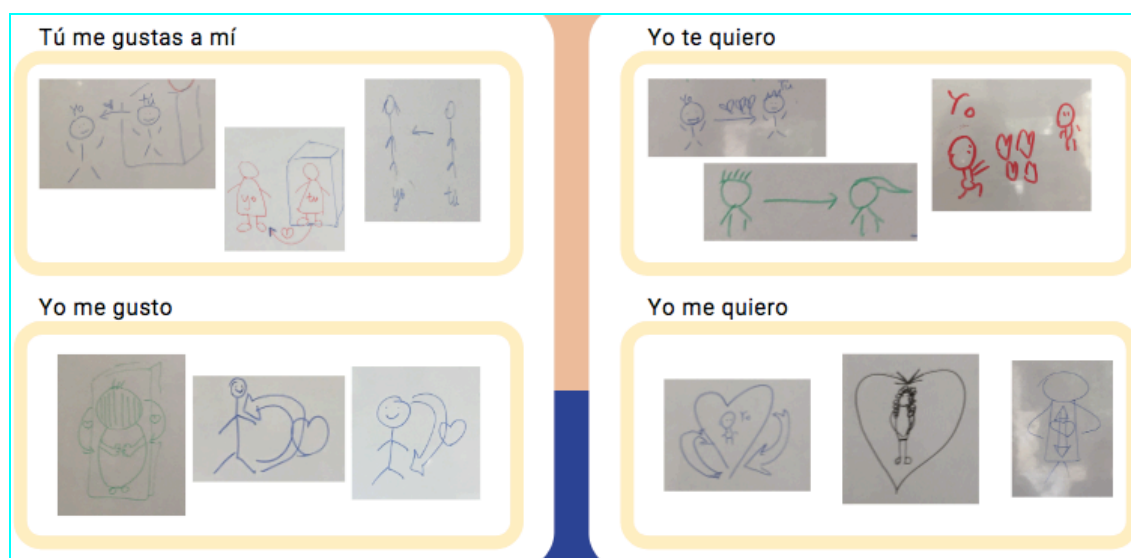


Imagen 3. Representación de las estructuras dativas y transitivas con sujeto y objeto de persona, y variaciones reflexivas.

Con esta actividad desmontamos lo que consideramos el gran mito en torno a los llamados verbos de sentimiento o afección. En una buena parte de los manuales y materiales con los que trabajamos los docentes de ELE, sobre todo con niveles básicos, el verbo *gustar* y otros que encontramos insertos en las estructuras dativas se trabajan como verbos defectivos. Repetimos, una y otra vez que estos verbos se conjugan en tercera persona, tanto singular como plural. No es hasta que el alumnado llega a un nivel intermedio-alto que se les presentan estructuras en la que los verbos aparecen conjugados en todas las personas. En este trabajo nos preguntamos: ¿Por qué ocultarles a nuestros estudiantes que los llamados *verbos tipo gustar* cuentan con todas sus formas tanto en el indicativo como en el subjuntivo? ¿Qué sucede cuando una secuencia didáctica sobre el verbo *gustar* en la que se ha presentado la morfología de manera incompleta se termina con la famosísima canción de Manu Chao “Me gustas tú”? Tal vez debamos centrarnos en la correlación de los elementos de las estructuras de afección y no incidir en la mera memorización y repetición de listados.

### 3.5. Oraciones adverbiales de tiempo y oraciones sustantivas de afección

La diferencia existente entre lo que se expresa y donde se pone el foco de atención al utilizar una oración sustantiva de afección y una oración adverbial de tiempo era otro punto que debíamos tratar en nuestro estudio. Como señalábamos en la introducción, entre los diferentes errores recopilados, observamos una frecuente confusión entre estos dos tipos de oraciones que derivaba en una mezcla de las diferentes estructuras gramaticales de cada una. Este error de selección tan común, se produce porque, en general, a los alumnos no se les suelen proporcionar los elementos necesarios para poder entender la lógica del lenguaje (Ruiz Campillo, 14 de noviembre de 2007) y, una vez más, nos valimos de la imagen metalingüística como elemento de reflexión y comprensión.

Pedimos a los alumnos que simbolizaran las oraciones *yo me divierto cuando juego contigo* y *me gusta que me hables* y, para profundizar todavía más en las posibilidades



que nos ofrece la gramática, rescatamos el famoso «me gusta cuando callas» de Neruda, convirtiéndolo en *me gusta cuando hablas*, por ser más acorde con el deseo de cualquier profesor de lengua. Como ya habíamos elaborado la imagen metalingüística de los verbos de afección, nos centramos en crear diferentes dibujos que pudieran representar de manera significativa el momento en que ocurre una acción y, tras varias ideas, llegamos juntos a la imagen de una nube. Disponiendo ahora de todos los elementos, pasamos a representar las tres frases, obteniendo los siguientes resultados:

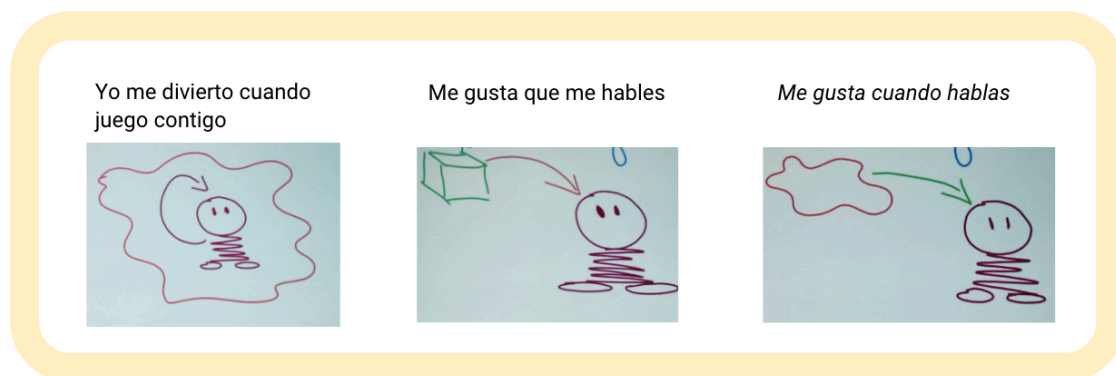


Imagen 4. Representación de oraciones adverbiales de tiempo y sustantiva de afección.

Como se puede observar, la imagen metalingüística aportó a los estudiantes esa lógica fundamental a la que aludíamos, es decir, les permitió ver la diferencia entre las oraciones sustantivas de afección, donde prima la emoción vivida por el experimentador y las oraciones adverbiales de tiempo, en las que el elemento relevante es el tiempo en el que una emoción o acción se produce. Se trata de un tipo de oraciones que representan un momento, al igual que lo hacen los adverbios, pero abren la posibilidad de especificar más detalladamente ese marco temporal. Y es, justamente, en esa especificación y en esa relación que se establece entre los eventos de la oración principal y la subordinada (Bosque y Demonte, 1999), donde encontramos la clave que nos permite comprender qué estructura debemos poner en uso. Con este último punto, pretendíamos que los estudiantes vieran claramente la diferencia entre *me gusta que me digas la verdad*, donde mi papel es el de experimentador y por tanto priorizo el sentimiento que algo me provoca y no importa cuándo, y *yo soy feliz cuando hablo contigo*, donde yo soy un sujeto que disfruta e interviene en un momento concreto, es decir, que me situó dentro de un determinado momento en el que siento una emoción. Por otro lado, cabe señalar que el uso del subjuntivo en las oraciones adverbiales de tiempo se produce cuando la oración subordinada tiene un carácter no asertivo, es decir, nos remite a situaciones que no hemos experimentado todavía, aspecto que marca una gran diferencia con el empleo del subjuntivo en las oraciones sustantivas.

#### 4. Reflexiones finales

Como anunciábamos al inicio, con esta propuesta hemos pretendido ofrecer un enfoque metodológico alternativo sobre los verbos de afección, uno de los contenidos más problemáticos del español.

Nuestro objetivo principal no es tanto eliminar los errores para siempre, pues no se trata de una fórmula mágica, sino de hacer conscientes a los estudiantes de la necesidad de entender las oraciones como un conjunto de elementos significativos. Ha quedado

demostrado que un método puramente comunicativo no es lo eficiente que se esperaba cuando se concibió, pero tampoco necesitamos gramatizar y guiar a los estudiantes hacia la memorización sistemática (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012; González y Cabot, 2015). Gracias al enfoque cognitivo y al uso de la imagen metalingüística, pudimos huir de la visión secular del lenguaje basada en pautas y automatismos, pudimos optar por una visión descriptiva basada en la comprensión de las diferentes posibilidades que nos ofrece la lengua para expresar la realidad. La lengua no es objetiva, es una representación subjetiva del mundo de cada hablante, en palabras de Campillo, «la lengua “representa” la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente» (Ruiz Campillo, 2007: 2). Esta selección de las formas para expresar una determinada percepción es realizada de forma automática por el hablante nativo y, para situarlo a su nivel, el profesor de lengua extranjera debe dotar al aprendiente de los recursos necesarios para poder hacer ese cambio de enfoque de una misma realidad. A través de la reflexión, el estudiante podrá optar, en el caso de los diferentes tipos de oraciones que hemos estudiado, por situarse como un experimentador o como un sujeto pleno. Podrá priorizar la emoción que está experimentando o el momento en que dicha emoción se produce. En resumen, podrá entender cómo cada elemento de una oración juega un papel significativo en el significado final y, por lo tanto, podrá entender dónde está su error.

Por otro lado, cabe señalar, que este primer paso que hemos dado, nos permitirá seguir complejizando las estructuras al combinar los verbos de afección con estructuras condicionales, finales, causales o complementos de régimen verbal, entre otros, hasta conseguir que los hablantes extranjeros tengan un abanico de posibilidades de expresión más a la par con el de los hablantes nativos.

Otra cuestión muy importante es que al haber preparado un enfoque en el que no solo se da una lección sobre la sintaxis de los verbos de afección, sino que además en dicha reflexión participan los estudiantes, estamos llenándolos de autonomía y provocando que, a partir de este momento, empiecen a plantearse si los conceptos que no entienden de la gramática o que les resultan extraños, son el resultado del significado o de la función de alguno de sus componentes, lo que los llevará a mirarlos y analizarlos desde una nueva perspectiva.

Al fin y al cabo, esto tiene mucho que ver con el modelo de docente que queremos ser; aquel que pretende que sus estudiantes memoricen y utilicen algo que no comprenden o aquel que invita a sus alumnos a ser críticos y no aceptar que algo carece de sentido y simplemente hay que aprenderlo así. La lengua es algo muy bonito, pero también muy perfecto, pues estructura cada elemento de forma significativa de modo que cumpla su función primordial: ser la expresión de un pensamiento, de un momento, de una emoción, es decir, de cada partícula que conforma al ser humano. Como decía George Steiner «el habla constituye la sístole y la diástole del ser constante» (1973: 86), debemos pues transmitir lo mejor posible todo eso a nuestros queridos estudiantes.

## **Bibliografía**

- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- BOLINGER, D. L. (1961). «Three Analogies», *Hispania*, 44 (1), pp. 134-137.

- BRISCOE, L. A. (1989). «Making Gustar Meaningful», *Hispania*, 72 (3), pp. 747-48.
- CADIerno, T. y LUND, K. (2004). «Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition: Motion Events». En Van Patten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (pp. 139-144). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004). «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE», *Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, 0. Recuperado el 14/02/2020 de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08b22007-7d71-4d54-877d-7550f01287e6/2004-redele-0-06castaneda-pdf.pdf>
- CATOIRA, L. (2008). «La problemática del verbo gustar en los manuales universitarios de ELE», *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 16.
- CEREZO, L., CARAS, A., y LEOW, R. P. (2016). «The effectiveness of guided induction versus deductive instruction on the development of complex Spanish *gustar* structures», *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), pp. 265-291.
- DEMONTe, V. y BOSQUE, I. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- DOQUIN DE SAINT-PREUX, A. y MASID, O. (2019). «Winter is coming. Representaciones cognitivas y lingüísticas en la conceptualización del tiempo». Trabajo no publicado presentado en *II Seminario Nebrija-Difusión de lingüística cognitiva y ELE: aportes de la investigación para la didáctica*, Madrid.
- GÁLVEZ, V. (3/12/2019). «¿Por qué se dice ahora que dibujar la gramática es útil? [Mensaje en un post]». *Un blog para profesores de español*. Recuperado de <https://formacionele.com/por-que-se-dice-ahora-que-dibujar-la-gramatica-es-util/>
- GÁLVEZ, V. (21/12/2019). «Quien dibuja la gramática, piensa dos veces». En Montmany y Sans (coord.). *Encuentro Práctico de Barcelona 2019*. Experiencia práctica no publicada presentada en Barcelona.
- GOLDSTEIN, B. (2012). «El poder de la imagen. El uso de las imágenes en la clase de ELE», *Mosaico*, 29, pp. 19-23
- GONZÁLEZ, M. y CABOT, M. (2015). «¡No gramatices! Por qué hay que analizar la lengua en el aula de español», en F. Herrera (ed.), *La formación del profesorado de español. Cuadernos de didáctica* (pp. 53-60). Barcelona: Difusión.
- GARCÍA ORTEGA, Ó. y PRUNYONOSA TOMÁS, M. (2018). *Una aproximación a la selección de modo a través de la “imagen metalingüística” en los adverbios de duda*. Madrid: UNED.
- GRAS MANZANO, P., SANTIAGO BARRIENDOS, M. y POLANCO MARTÍNEZ, F. (2004). «Tienes que aprendértelos ya, que llevas tres años. Los pronombres personales átonos en la clase de E/LE. Un enfoque construccionista». En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, y J. M. García Platero (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 419-426). Sevilla: ASELE.
- LEAL, Isabel (2019). «¿Se puede dibujar la gramática?». En Montmany y Sans (Coord). *Encuentro Práctico de Barcelona 2019*. Taller no publicado presentado en Barcelona.

- LEAL, Isabel (14/10/2019). «Dibujar la gramática [Mensaje en un post]». *Campamento norte*. Recuperado de <https://campamentonorte.com/dibujar-la-gramatica/>
- LLOPIS GARCÍA, R., REAL ESPINOSA, J. M., y RUIZ CAMPILLO, J. P. (2012). *Qué gramática aprender, qué gramática enseñar?* Madrid: Edinumen.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2013). *LdeLengua 70 con Reyes Llopis hablando de gramática [audio de podcast]* Recuperado de: <http://eledelengua.com/ldelengua70-con-reyes-llopis-hablando-de-gramatica-2/>
- LLOPIS GARCÍA, R. (2015). «Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza», *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1), pp. 51-68.
- LAKOFF, G. (1993). «The contemporary theory of metaphor». En A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- LANGACKER, R. W. (1990). *Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- MECD (2002) [2001]. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- MAYORAL HERNÁNDEZ, R. (2012). «Teaching Subject Position in Spanish: *Gustar* Verbs, Unaccusatives and the Impersonal Passive», *Journal of Language Teaching and Research*, 3(2), pp. 321-330.
- MORERA, M. (1988). *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno*. Fuerteventura: Cabildo Insular de Fuerteventura.
- MUMIN, Z. (2010). «La docencia de las estructuras sintácticas del verbo *gustar*: el presente y el pasado», *Revista de Investigación Lingüística*, 13, pp. 299-310.
- ROMO SIMÓN, F. (2014), «La gramática visual del español», *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 19.
- ROMO SIMÓN, F. (2015), «La imagen metalingüística de ser y estar», *RESLA*, 28 (1).
- ROMO SIMÓN, F. (2016) «La imagen metalingüística como imagen pedagógica», *RedELE*, 28, pp. 1-28.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007). «Gramática cognitiva y ELE», *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 2.
- SÁNCHEZ, G. (2009). «El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita». *MarcoELE*, 8.
- STEINER, G. (1973). *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución lingüística*. Barcelona: Barral.

# Qué decir cuando te preguntan *¿qué tal?* Saludos en clase de ELE para hablantes de polaco<sup>1</sup>

DOROTA KOTWICA

Universidad de Alcalá de Henares; Universitat de València

dorota.kotwica@uv.es

**Resumen:** Este artículo trata de las cuestiones socioculturales relacionadas con los saludos coloquiales con pregunta por la salud (*¿qué tal?*, *¿cómo estás?*). Se pretende cumplir un doble objetivo: en primer lugar, desde el punto de vista teórico, se ofrece una reseña de las diferencias básicas de este tipo de saludos en español y en polaco. En segundo lugar, desde el punto de vista aplicado, se ofrece una secuencia de actividades prácticas orientadas a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos con un nivel B1. La propuesta promueve la observación y la reflexión acerca de las reglas que rigen el empleo de las preguntas por la salud en español. Para ello, se utilizan muestras de textos (orales y escritos) producidos por los hablantes nativos.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, competencia sociocultural, saludos, polaco.

## What should you say if they ask *¿qué tal?* Greetings in SLE class for Polish speakers

**Abstract:** This paper focuses on sociocultural aspects of colloquial greetings in Spanish accompanied by a question about health (*¿qué tal?*, *¿cómo estás?* ‘how are you?’). The aim of this paper is twofold: first, a theoretical overview is offered of the basic differences between greetings in Spanish and in Polish. Second, a sequence of practical activities is described. They are designed to improve the communicative competence of students at B1 level. The proposal encourages observation and reflection on the rules that govern the use of questions in Spanish greetings. For this, samples of texts (oral and written) produced by native speakers are used.

**Key words:** communicative competence, sociopragmatic competence, interculturality, greetings, Polish.

## 1. Introducción

Los alumnos de ELE aprenden las fórmulas básicas de saludo y despedida en las primeras clases y es difícil imaginar un manual de lengua de nivel básico en el que no se trate este tema. Sin embargo, como señala Zieliński (2018), en la enseñanza de español a los polaco hablantes y en la enseñanza de polaco a los hispano hablantes no se presta suficiente atención a los diferentes factores socioculturales relacionados con los saludos, «quizá porque se piense que esas primeras expresiones que adquieren parten del mismo

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto postdoctoral APOSTD/2019/161 financiado por la Generalitat Valenciana y el Fondo Social Europeo. También ha contado con el apoyo del proyecto Es.Vag.Atenuación: La atenuación pragmática en su variación genérica: géneros discursivos escritos y orales en el español de España y América (referencia FFI2016-75249-P).

componente pragmático y formal e implican el mismo funcionamiento en los códigos de ambas lenguas» (Zieliński, 2018: 105). Sin embargo, está comprobado que existen varias diferencias entre cómo se saluda en español y en polaco, y estas no siempre se atienden de manera adecuada en clase. En consecuencia, a menudo surgen choques o malentendidos culturales y lingüísticos que reportan los polacos que empiezan a relacionarse con los españoles después de haber aprendido español fuera de España. Para resolver este problema es necesario, en primer lugar, explicar de qué clase de diferencias se trata y, en segundo lugar, tratar de darle alguna solución desde la didáctica del ELE. Nos ocuparemos de ello en este trabajo.

## 2. Las fórmulas de saludo en español y en polaco: ¿dónde están las diferencias?

Las diferencias entre cómo se saluda en polaco y en español son múltiples y se relacionan, por ejemplo, con las situaciones y los espacios en los que se saluda o no, la formalidad, etc. Sin embargo, en esta ocasión nos ocuparemos únicamente de una cuestión muy concreta: el funcionamiento de los saludos con preguntas por la salud, en un contexto de comunicación informal.

En español, algunas preguntas por la salud suelen ser rutinarias y no requieren una respuesta concreta, ya que, al igual que los enunciados de saludo y despedida, «pertenecen al discurso repetido: son modismos descargados de su significación primitiva para cumplir una función puramente pragmática» (Moreno Fernández, 1986: 267). Lo que ocurre es que los polacos interpretan estas fórmulas españolas de manera literal y esto es fruto de una «la clara transferencia sociopragmática del polaco» (Zieliński, 2018: 106; véase también Jaworski (1994) sobre las diferencias entre el polaco y el inglés):

Esto se debe a que las expresiones que giran en torno al bienestar o a la salud del destinatario carecen de carácter ritual o formulario en polaco. Es decir, al no poseer carácter convencional, el destinatario polaco tiende a descodificar las respectivas expresiones polacas (*jak się masz?* ‘¿cómo estás?’ *Jak leci?* ‘¿cómo te va?’ *Jak tam?* ‘¿qué tal?’), etc.) como actos de habla a través de los cuales el emisor se interesa realmente por el bienestar de un destinatario que ya conoce. (Zieliński, 2018: 106-107)

Además, las preguntas, ¿qué tal? y ¿cómo estás? normalmente exigen, por defecto, una respuesta positiva, aunque no se corresponda con el estado real de la persona:

El hablante quiere a toda costa obtener del interlocutor una contestación favorable. Todos estos giros y aún más el descolorido «¿qué tal?», con la correspondiente contestación pura «bien, gracias, ¿y usted?», están gastados hasta tal punto que no se sienten como pleonasmos o contradicciones, pues es frecuente el caso en que el interlocutor, requerido con más insistencia por su salud, a pesar del «bien, gracias» precedente, manifiesta un sentido y larga retahíla de quejas y lamentaciones. (Moya Corral y García Wiedemann, 1994: 400)

Por el contrario, la respuesta típica a las preguntas por la salud en la cultura polaca es «poco optimista», como señala Marcjanik (2013: 26), por ejemplo: *jakoś leci* ‘así vamos’, *nic nowego* ‘nada nuevo’, *stara bieda* ‘lo de siempre’ (*bieda* lit. ‘miseria, pobreza’), *lepiej nie mówić* ‘mejor ni te cuento’. A partir de la observación de las tendencias entre la generación más joven, Marcjanik (2013: 26) constata que cuando los polacos jóvenes emplean respuestas más positivas y optimistas (como *wszystko w porządku* ‘todo bien’, *świetnie* ‘genial’) es por una especie de estrategia o juego comunicativo consciente.

Las diferencias en los supuestos socioculturales y pragmáticos relacionados con los saludos ocasionan malentendidos y choques culturales. Hemos confirmado en numerosas ocasiones el desconcierto de los alumnos polacos que contaban con asombro como, durante las primeras semanas de su estancia en España, los conocidos españoles les saludaban con un *hola, ¿qué tal?* y seguían su camino, sin esperar la respuesta o pararse a conversar. Y es que, en la cultura polaca, las preguntas por la salud suelen aparecer en las fórmulas de «saludos de apertura» que inician una interacción conversacional (Goffman, 1979) y no tanto en los «saludos de paso» que surgen cuando dos hablantes se cruzan en la calle o en un pasillo. Si dos polacos (conocidos, vecinos, compañeros de trabajo) se cruzan en algún lugar público, intercambian un saludo cortés, pero no preguntan por la salud del otro. La aparición de esta pregunta entre las personas que no se conocen mucho resultaría extraña y, entre las personas con una relación más cercana, iniciaría seguramente un intercambio más largo para no dejar la pregunta sin contestar.

Otra situación de sorpresa suele producirse cuando los polacos presencian intercambios breves entre los nativos en los que la pregunta por la salud se responde con otra pregunta similar, sin realmente dar ninguna información sobre cómo se encuentra uno, como en el ejemplo (1):

(1) A: Hola ¿qué tal?

B: ¿Qué hay?

De nuevo, lo que causa el choque es que no se responde a la pregunta. De hecho, en la lengua polaca existe el siguiente dicho popular: *nie odpowiada sie pytaniem na pytanie* ('no se responde a una pregunta con otra pregunta'). Como explica la especialista en la cortesía polaca, la profesora Marcjanik en el consultorio de la lengua (Poradnia Językowa PWN<sup>2</sup>) es inaceptable, desde el punto de vista de la cortesía polaca, contestar con una pregunta a otra pregunta de carácter cortés. El ejemplo que cita Marcjanik es precisamente el del saludo: puesto que la cortesía polaca está basada en la simetría, requiere que la muestra de interés sea correspondida (es decir, hay que contestar a la pregunta y después hacer la pregunta análoga sobre la salud del otro). Como apunta Marcjanik en la consulta citada, «La pregunta en vez de la respuesta muestra un desprecio hacia la postura empática del emisor de la primera pregunta»<sup>3</sup>.

Sin duda, la experiencia de convivencia con los nativos hispanohablantes ayuda a comprender las diferencias socioculturales y a mitigar la transferencia del polaco. Pero, obviamente, no todos los aprendices van a tener este tipo de experiencias y, además, «[c]omo profesores de lengua, no podemos conformarnos con que nuestros estudiantes se encuentren con los problemas cuando se desplacen al país de la lengua meta» (Miquel, 2004 s.p.). Asimismo, ofrecemos, a continuación, una propuesta práctica de cómo podría profundizarse en la explicación del saludo en español en una clase de ELE en un nivel B1.

### 3. El planteamiento de las actividades

<sup>2</sup> La consulta se encuentra disponible en línea en la dirección: <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/pytaniem-na-pytanie;9970.html> (consultado el 15 de abril de 2020).

<sup>3</sup> Nuestra traducción del original: «Pytanie zamiast odpowiedzi świadczy o lekceważeniu świadczącej o empatii postawy nadawcy pierwszego pytania».

Las actividades que se han diseñado están relacionadas con la competencia comunicativa y dentro de ella, la sociolingüística que, según Miquel (2004), «ha venido siendo definida como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las contribuciones sean apropiadas a los contextos». En concreto, se centran en un aspecto del acto «saludo informal» que, si bien existe en ambas culturas (polaca y española), no se relaciona con los mismas «presuposiciones culturales» (Miquel, 2004, s.p.). En algunas de las actividades propuestas no huimos de hacer la comparación con la lengua materna de los alumnos, puesto que ayuda a reforzar la autorreflexión y la adquisición de la competencia intercultural para que se conviertan en «usuarios conscientes de su propia y de la segunda lengua» (Palion-Musioł y Tatoj, 2016: 276).

Para el desarrollo de las actividades, hemos seleccionado varias muestras de materiales reales procedentes de la comunicación oral y escrita entre los hablantes nativos de español. Los materiales se han obtenido de Internet (un vídeo y publicaciones en los foros) y permiten observar diversos fenómenos de la pragmática y del español coloquial. Las actividades conforman una secuencia, por lo que la adquisición y ampliación de conocimientos se realiza de manera gradual y coherente.

El cronograma orientativo para la realización de las cinco actividades propuestas se muestra en la Tabla 1.

Actividad	Duración (en minutos)
Actividad 0. ¿Cómo saludas?	5
Actividad 1. ¿Cómo está Berto?	5
Actividad 2. En el consultorio de Berto	35
Actividad 3. ¿Qué tal? en los foros	20
Actividad 4. ¿Te ha pasado esto?	25
<i>Total</i>	90

Tabla 1. Cronograma de las actividades

La propuesta va dirigida a los alumnos de nacionalidad polaca con un nivel B1 de español, pero puede ser adaptada también a los alumnos de otras nacionalidades o grupos mixtos.

#### 4. Las actividades prácticas

*Actividad 0. ¿Cómo saludas?* La primera actividad tiene como objetivo la autorreflexión y la introducción al tema que se va a tratar. Se realiza en formato de cuestionario individual en el que aparecen las siguientes preguntas:

1. Cuando saludas a un amigo o a un conocido polaco ¿le preguntas cómo está?
2. ¿Harías esta pregunta a un taxista, a un dependiente en la tienda o a un vecino



- que encuentras en el ascensor?
3. ¿Cómo se responde normalmente a esta pregunta en polaco?
  4. ¿Te resultaría extraño que alguien te contestara que se encuentra fatal o que ha tenido un mal día?
  5. ¿Crees que un español contestaría igual que tú a las preguntas 1-4? ¿Qué diferencias habría?

Los alumnos comparan sus respuestas y observan si han contestado de manera similar (si vienen del mismo país, debería haber bastante consenso). El profesor avisa que el resto de las actividades se relaciona con estas mismas preguntas, pero desde el punto de vista de la cultura española.

*Actividad 1. ¿Cómo está Berto?* Se trata de una actividad de calentamiento muy breve. Los alumnos deben completar una sencilla conversación entre Ana y Berto, de acuerdo con lo que les sugieren los emoticonos en la segunda fila de la tabla (unos indican un estado de salud o ánimo positivo, otros, negativo). Después, por parejas, los alumnos comparan sus respuestas, pero de momento no se hace una puesta en común. Necesitaremos consultar sus respuestas más adelante, así que las guardan hasta entonces.



Inicio de la conversación	<b>Ana:</b> Hola, Berto, ¿qué tal?, ¿cómo estás?	
Cómo se siente Berto		
Completa la conversación	<b>Berto:</b> ..... <b>Ana:</b> .....	<b>Berto:</b> ..... <b>Ana:</b> .....

Tabla 2. Ejercicio de calentamiento

*Actividad 2. En el consultorio de Berto.* En esta actividad se trabajará con un fragmento de vídeo del programa *Late Motiv*<sup>4</sup>. En concreto, se trata de un consultorio humorístico en el que Berto Romero contesta a las preguntas que la gente le hace llegar por las redes sociales. Sugerimos que se realicen por lo menos dos visionados, el primero sin la transcripción.

Como actividad de pre-visionado, para contextualizar el vídeo, el profesor enseña la captura de pantalla en la que aparecen Andreu Buenafuente y Berto Romero y una versión acortada de la pregunta a la que va a contestar Berto. Se explica la idea del *consultorio* y se presentan los dos actores, si los alumnos no los conocen. Los alumnos comentan entre ellos cómo creen que va a ser la respuesta de Berto. Pueden hacerlo en forma de una apuesta.

<sup>4</sup> Es un programa de televisión español presentado por Andreu Buenafuente. Se emite en #0 de la plataforma Movistar+ (más información está disponible en línea, en <http://latemotiv.com/late-motiv/>).



Imagen 1. Captura de pantalla del «Consultorio de Berto»

A continuación, se realizará el primer visionado del vídeo<sup>5</sup> del que los alumnos tendrán que extraer únicamente información general. Después de ver el vídeo, se comentan las primeras reacciones y sensaciones (¿se han reído?, ¿se han sorprendido?). El profesor pide que levanten la mano los que antes de ver el vídeo han contestado bien a la pregunta (los que «han ganado la apuesta»).

Posteriormente, se realiza otro visionado del vídeo (o dos, si se considerará necesario). Esta vez, los alumnos reciben una transcripción. Con la transcripción se trabajará ya no solo la cuestión de los saludos, sino que también se hablará de algunos fenómenos del registro coloquial presentes en el fragmento. Puesto que los signos de transcripción utilizados son muy sencillos, proponemos que solo se avise de que no se han reproducido comas ni puntos y que la barra indica una pausa.

Aportamos la transcripción y las propuestas de las actividades a continuación:

**LA CONSULTA:** hola Berto / hola Andreu / soy Carla de Gran Canaria // quería ver si me podían resolver una duda / cuando la gente pregunta *hola ¿qué tal?* / ¿es solo un saludo o realmente se preocupan por cómo estás? / es una duda que me lleva atormentando durante años / muchas gracias / un saludo

BERTO: de nada de nada / mira // que- querida amiga NADIE quiere saber cómo estás / cuando / cuando dice *hola ¿qué tal?* nadie quiere saber cómo estás / es más / ni siquiera cuando preguntan *¿cómo estás?* quieren saber cómo estás // eso se dice para que tú creas que al otro le importas / pero es n- no importas nada / es una pregunta que no espera respuesta y sobre todo NUNCA RESPUESTA NEGATIVA ¿vale? / nunca // mira / una vez me dio por responder con sinceridad / esto es cierto ¿vale? / esto ocurrió durante la peor época de no dormir cuando tuvimos a los gemelos ¿vale?

ANDREU: sí

BERTO: teníamos tres niños pequeños

ANDREU: tuvimos con tu mujer

BERTO: sí sí claro claro

ANDREU: es que me has miradoo

[RISAS DEL PÚBLICO]

BERTO: NO no no no

<sup>5</sup> La grabación del capítulo de *Late Motiv* al que nos referimos se encuentra disponible en la plataforma YouTube, en la dirección: <https://youtu.be/orhwh1SaU0>. Se trata del capítulo 83 del programa, publicado en YouTube el 9 de junio de 2016. El fragmento concreto que nos interesa comienza a partir del minuto 5:27 y termina en el minuto 7:30.

ANDREU: es que me has mirao

BERTO: NO NO NO no no

ANDREU: es que me has mirado al decir *tuvimos a los gemelos* / joer / me ha dado un escalofrío ¿sabes?

[RISAS DE BERTO]

ANDREU: perdón perdón perdón

BERTO: molaría que hubiéramos adoptado unos / pero para quedarnos uno cada uno

ANDREU: ss- sí sí

[RISAS DEL PÚBLICO]

BERTO: no / teníamos / el caso es que yo tenía tres niños pequeños en casa y NO dormíamos nada y me llegué a apuntar la conversación // es cierto ¿eh? / me lo apunté / fue tal y como la voy a leer

ANDREU: sí

BERTO: me viene una persona y me dice / había pasado un puente y me dice / *¿qué tal han ido las fiestas?* / *¿bien?* / y yo digo *bueno imagínate con los tres niños / sin dormir / el follón / han estado enfermos // sin salir de casa en to' l puente* / y me responde // *bueno / pero en familia ¿no?* / bien

[RISAS Y APLAUSOS DEL PÚBLICO]

BERTO: ¿vale? o sea

ANDREU: ya ya ya

BERTO: fíjate Carla que ni siquiera había preguntado *¿qué tal?* sino *¿qué tal habían ido las fiestas?* / era una pregunta concreta / y ni con esas le importaba / no le interesaba conocer la respuesta / ¿por qué? / porque la respuesta era mala / a nadie le interesa saber que estás mal / *¿cómo te atreves a compartir conmigo tu mierda?* / así que Carla / aunque lleves el brazo colgando o te salgan las tripas por el culo / *¿cómo estás?* / bien *¿y tú?* / también / y a la calle

[RISAS DEL PÚBLICO]

En primer lugar, se trabaja sobre la comprensión del vídeo. Para ello, se utilizan las siguientes preguntas:

1. Según Berto, ¿por qué la gente hace la pregunta “¿qué tal?”?
2. Cuando Berto y su mujer tuvieron a los gemelos, ¿cómo se encontraban?  
¿Qué problema tenían?
3. ¿Qué le pasó a Berto y a su familia durante los días anteriores a la conversación de la que habla? ¿Fueron días laborables?
4. ¿Respondió Berto sinceramente a la pregunta *¿qué tal han ido las fiestas?*
5. ¿Aceptó la persona con la que habló Berto su respuesta?
6. ¿Por qué, según Berto, a esa persona no le importaba su respuesta? ¿Era un caso especial o es algo común?
7. ¿Por qué la gente se ríe de la historia de Berto?
8. ¿Qué recomienda responder Berto a la pregunta *¿cómo estás?* en cualquier situación?
9. ¿Crees que nunca es posible contestar de otra manera? ¿De qué depende?

En segundo lugar, se ofrece un ejercicio relacionado con el vocabulario que potencialmente podría causarles problemas a los alumnos. Deben relacionar las palabras con sus significados en español.

PALABRA	DEFINICIÓN
Tripas	Prestar la atención a algo.
Importar	Sensación producida por una emoción inusualmente de terror.
Escalofrío	Tener una cosa o persona interés para otra.
Puente	Intestino, vísceras.
Fijarse	Situación complicada, desorden.
Atormentar	Días de vacaciones que se crean cuando a los festivos se suman otros días adicionales (por ejemplo porque están entre dos festivos muy próximos).
Follón	Causar dolor, molestia, enfado.

Tabla 3. Ejercicio de vocabulario

Una vez realizadas las actividades que tienen que ver más estrictamente con la respuesta al saludo y la comprensión de la situación descrita en el vídeo, se podrían comentar en clase otras cuestiones interesantes relacionadas con el español coloquial que se observan en fragmento de vídeo<sup>6</sup>, por ejemplo:

- convenciones de la transcripción que tienen que ver con fenómenos típicos para el registro coloquial (mayúsculas para la pronunciación enfática; cursiva para el discurso directo)
- cuestiones de fonética y pronunciación: *joer*, *mirao*, *pa'l*, *pa' casa*
- marcadores conversacionales: *¿sabes?*, *¿eh?*, *¿vale?*, *¿no?*, etc.
- vocabulario coloquial, palabras malsonantes (*mierda*, *culo*)

*Actividad 3. ¿Qué tal? en los foros.* En la tercera actividad se propone matizar la exageración humorística «a nadie le importa cómo estás». Se pretende que los alumnos reflexionen acerca la aceptabilidad de las diferentes respuestas según el contexto y la relación entre los hablantes. En esta actividad se trabaja con una selección de fragmentos de respuestas publicadas en dos foros de opinión en español en los que hablantes nativos debaten entre ellos sobre cómo se usa o se debería usar la pregunta *¿qué tal?* Conviene decírselo a los alumnos para que vean que no solo los extranjeros tienen dudas a la hora de saludar.

	¿Qué respondes cuando alguien te pregunta “¿Qué tal (tu día)?”?
A	Generalmente, la respuesta más políticamente correcta al responder esa pregunta es: «Bien, normal» sin entrar en mayores detalles; y aun cuando se haya tenido un día infernal. Ahora bien, dependiendo del grado de cercanía o familiaridad que se tenga con el interlocutor, se podrá responder de manera más sincera o con mayores detalles. (Q <sup>7</sup> )

<sup>6</sup> Se pueden encontrar numerosas ideas de explotación de corpus conversacionales coloquiales en el trabajo de Albelda (2009). Muchas de ellas se pueden aplicar también a este fragmento de vídeo, aunque no se trate de una conversación coloquial prototípica.

<sup>7</sup> Las respuestas marcadas como Q se han extraído y adaptado ligeramente del foro *Quora* (en la dirección: <https://es.quora.com/Qu%C3%A9-respuestas-cuando-alguien-te-pregunta-Que-tal-tu-d%C3%ADa>, consultado el 15 de abril de 2020).

B	Depende. Si me siento bien y no pasó nada fuera de lo normal, diría: bien, todo normal como siempre. Lo mismo si no me siento tan bien y no quiero que lo sepan. Si no me siento muy bien y tengo confianza con esa persona, diría el motivo y comenzaríamos a charlar sobre ello. Y si me pasó algo bueno fuera de lo normal, se lo contaría contento. (Q)
C	A la pregunta <i>¿qué tal?</i> hay que responder siempre en positivo para llegar lo antes posible al segundo nivel de la conversación, dado que la introducción es solo por cortesía retórica. Si realmente a la otra persona le importa cómo estás tú, ya surgirá más adelante de otra manera con otras palabras. (Q)
D	Excepto con personas muy cercanas a mí, me suelo limitar a responder «bien». (Q)
E	Yo si alguien me pregunta que tal estoy, yo suelo responder «bien» o «mal» dependiendo de la situación, y de la confianza que tenga con quien este hablando. (M <sup>8</sup> )
F	Hombre, si te lo pregunta un dependiente de la tienda, no le vas a contar toda tu vida, digo yo. (M)

Tabla 4. El texto para la actividad «¿Qué tal? en los foros»

A la lectura del texto le sigue un ejercicio en el que los alumnos deben completar la información para crear una especie de guía de actuación frente a la pregunta *¿qué tal?*

#### GUÍA BREVE PARA CONTESTAR A LA PREGUNTA *¿QUÉ TAL?*

1. La respuesta depende mucho del grado de ..... entre las personas.
2. Una respuesta breve será la más adecuada si hablas con .....
3. Cuando no hay mucha confianza, lo normal es contestar ....., incluso si has tenido un mal día.
4. Puedes contestar con más sinceridad y dar más detalles si estás hablando con .....
5. Si la otra persona realmente quiere saber cómo estás .....
6. Si quieres que la conversación avance más rápido .....

Después de completar la Guía, conviene volver sobre la Tabla 2 y las respuestas iniciales de los alumnos. Después de realizar todas las actividades propuestas hasta aquí, deberían ser capaces de formular la conclusión de que realmente la respuesta correcta es «depende», pero no tanto de la salud o el estado anímico real del hablante (lo que sugieren los emoticonos). Lo que hay que valorar sobre todo es la situación y la relación que existe entre los hablantes.

*Actividad 4. ¿Te ha pasado esto?* Como actividad final, los alumnos describen en forma de una anécdota breve y anónima algún malentendido cultural que han experimentado. La anécdota no necesariamente tiene que estar relacionada con los saludos; pueden escribir también sobre otras costumbres españolas que se alejan de la norma cultural polaca (por ejemplo, los dos besos, la cercanía física, las despedidas largas, etc.). A continuación, las redacciones se recogen y se mezclan. Después, uno o varios de los alumnos las leen en voz alta. El resto del grupo trata de adivinar a quién le ha ocurrido cada situación. Seguramente, varios alumnos han tenido experiencias similares, por lo que surgirán comentarios e intercambios espontáneos que pueden aprovecharse para

<sup>8</sup> Las respuestas marcadas como M se han extraído y adaptado ligeramente del foro de juegos en línea *Mediavida* (<https://www.mediavida.com/foro/off-topic/contestais-pregunta-tal-545169/2> , consultado el 15 de abril de 2020).

continuar con la discusión. Los temas que surjan de esta actividad pueden retomarse en otra clase relacionada con la competencia sociocultural.

## 5. Conclusiones

Las fórmulas de saludo en español acompañadas de (o sustituidas por) las preguntas por la salud causan problemas a los aprendices polacos porque, por una transferencia sociocultural de su lengua, tienden a interpretar estas preguntas de manera literal. Las actividades que se han diseñado aportan ideas de cómo paliar este problema desde el aula y prevenir los choques culturales y los malentendidos entre los aprendices y los hablantes nativos del español. Se trata de una secuencia ordenada y gradual de actividades orientadas a la reflexión intercultural y al desarrollo de la competencia sociocultural.

## Bibliografía

- ALBELDA MARCO, M. (2009). «La enseñanza de E/LE a través de corpus de conversaciones coloquiales». Taller en el *XVIII Encuentro práctico de profesores de ELE* (Barcelona). Recuperado el 10 de abril de 2020, de: <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html#pragmatica>.
- GARCÍA WIEDEMANN, E. J. y MOYA CORRAL, J. (1994). «Las fórmulas de saludo en ELE». En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 399-412). Madrid: SGEL.
- GOFFMAN, E. (1979). *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Madrid: Alianza Editorial.
- JAWORSKI, A. (1994). «Pragmatic Failure in a Second Language. Greeting Responses in English by Polish Students», *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 32 (1), pp. 41-56.
- MARCJANIK, M. (2013 [2007]). *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- MIQUEL, L. (2004 [1997]). «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», *redELE 2* (sin paginación).
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1986). «Sociolingüística de los rituales de acceso en una comunidad rural», *LEA: Lingüística Española Actual*, 8 (2), pp. 245-286.
- PALION-MUSIOŁ, A. y TATOJ, C. (2016). «Propuestas didácticas para la enseñanza de la interculturalidad en la clase de ELE para los polacos». En J. Wilk-Racińska, A. Szyndler y C. Tatoj (eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos. Vol. 4: Lingüística y didáctica de la lengua española* (pp. 274-286). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- ZIELIŃSKI, A. (2018). «Forms of greetings in Polish and Spanish», *Romanica Cracoviensia*, 18(2), pp. 105-114.

# El docente multitarea en L2. Enseñanza intergeneracional, intercultural y multimodal

MARÍA JESÚS LLORENTE PUERTA

Accem

mllorentep@accem.es

**Resumen:** La ONG Accem lleva a cabo un proyecto denominado *Siempre hay tiempo: un programa de conciliación de la vida formativa y personal. Herramientas para la residencia legal y la ciudadanía activa*. La actividad principal estriba en la enseñanza del español como segunda lengua (EL2) a alumnado inmigrante adulto. En el presente artículo pretendemos mostrar que una enseñanza enfocada a tales destinatarios ha de ser multimodal, intergeneracional e intercultural y requiere de un profesorado multitarea cuya práctica docente se adapte a las necesidades y a la vida de nuestro alumnado.

**Palabras clave:** EL2, alumnado inmigrante, integración, ciudadanía.

**The multitasking teacher in L2. Intergenerational, intercultural and multimodal teaching.**

**Abstract:** The NGO Accem is carrying out a project called *There is always time: a reconciliation between personal life and learning program. Tools for legal residence and active citizenship*. The main activity lies in the teaching of Spanish as a second language (EL2) to adult immigrant students. With this work we aim to reflect that a teaching that targets on these apprentices must be multimodal, intergenerational and intercultural and requires a multitasking teachers whose teaching practice must be adapted to the needs and life of our students.

**Key words:** SL2, immigrant students, integration, citizenship.

## 1. Introducción.

El objetivo de este trabajo es presentar un proyecto concreto llamado *Siempre hay tiempo. Programa de conciliación de la vida formativa y personal. Herramientas para la residencia legal y la ciudadanía activa*. Se trata de un programa de la ONG Accem<sup>1</sup> que tiene como actividad principal la enseñanza del español como segunda lengua, está financiado por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones y el Fondo de Asilo, Migración e Integración y se dirige a personas nacionales de terceros países con residencia en España, esto es, a personas inmigrantes.

En este año 2020 se cumple el 25 aniversario de las primeras jornadas acerca de la enseñanza del español con personas inmigrantes y refugiadas que organizó el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid en 1995<sup>2</sup>. Se puede considerar que ya existe una trayectoria de peso y que es

---

1 [www.accem.es](http://www.accem.es)

2 Las actas completas de las jornadas pueden consultarse en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/14818>

este campo, el de la enseñanza del español a alumnado inmigrante, uno de los más dinámicos en el ámbito de la didáctica del español como segunda lengua, pues cada vez es mayor la organización de congresos, mesas de experiencias, debates, ponencias y comunicaciones en entornos académicos (Pastor, 2007; Villalba, 2012; Llorente, 2018). Por lo general, la expresión *español para inmigrantes* remite a cierto imaginario que poco tiene que ver con la enseñanza de lenguas y mucho con la consideración socioeconómica del alumnado (Villalba y Hernández, 2010). Frecuentemente se atribuye a las personas inmigrantes cierto déficit cultural e incluso cognitivo, pues existe el prejuicio que asocia conocimientos y habilidades de las personas con su condición económica y social (Esteban, 2011). Nosotros partimos del convencimiento de que el hecho de ser inmigrante no constituye un elemento decisivo en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua. No obstante, como señala el Instituto Cervantes en su *Curso de emergencia destinado a inmigrantes* (Sanz, 2005), este alumnado puede tener que enfrentarse a diferencias sociales debidas a la existencia de prejuicios y estereotipos, a desigualdades relativas al género o el estatus, a la diversidad de niveles educativos y también a dificultades personales relacionadas con la carencia de redes de apoyo y con problemas para conciliar la vida formativa y laboral con la personal y familiar. Somos conscientes de las particularidades de este grupo que, además de necesitar el dominio de la lengua de la sociedad de acogida debe enfrentarse a una serie de desafíos más allá de las diferencias culturales relacionadas con los distintos valores y las diversas prioridades y tradiciones.

## **2. La enseñanza intergeneracional, intercultural y multimodal.**

Los calificativos de *intergeneracional*, *intercultural* y *multimodal*, además de ser válidos en múltiples escenarios de enseñanza de segundas lenguas, dibujan la situación del alumnado inmigrante. Esos tres adjetivos pueden aplicarse a nuestras aulas, donde todos los estudiantes entran en una categoría que se ajusta a ellos: la heterogeneidad. Personas diversas que se acercan espontáneamente a la asociación atraídas por la oferta formativa, por las recomendaciones de familiares o conocidos, o derivadas por otras entidades o instituciones.

En primer lugar, la enseñanza es *intergeneracional* porque en ella participan alumnos de todas las edades. Existen grupos específicos de menores no acompañados, jóvenes extranjeros entre los 16 y los 18 años que se encuentran en España sin sus padres, tutelados por las administraciones. También hay personas mayores, abuelos que han acompañado a sus hijos en el proyecto migratorio o que han venido después, una vez que sus familias se han asentado en España. No obstante, lo habitual es que los grupos se organicen por nivel de dominio del español, no por edad. Las clases de adultos incluyen personas de los 16 a los 76 años, menores adolescentes y jubilados que interactúan en el aula trabajando colaborativamente en un aprendizaje entre iguales.

En segundo lugar, se trata de enseñanza *intercultural* que se dirige a aprendices de todas las procedencias con lenguas, costumbres, religiones y prácticas variadas, con experiencias diversas y diferentes esquemas de valores. Alumnado que se encuentra en situaciones personales más o menos complejas y posee múltiples expectativas y objetivos de aprendizaje. Como señala el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), la enseñanza trasciende el tradicional enfoque de la competencia comunicativa y se acerca



a la competencia plurilingüe y pluricultural. Se ha de desarrollar en el alumnado una competencia intercultural que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) define como la capacidad del alumnado para adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones sociales en las que se relaciona con personas de comunidades distintas a la propia o analiza hechos y productos culturales característicos de estas comunidades.

Para adaptarse a esa heterogeneidad se impone el empleo de variedad de métodos, actividades y recursos. La enseñanza ha de ser, por tanto, necesariamente *multimodal*, entendida como la construcción de significados por medio de diferentes modos de expresión (Kress, 2010; Berrios, 2018) y tiene que estar planificada de una manera reflexiva y coherente. La metodología combina opciones didácticas y el uso de nuevas tecnologías que apoyan el aprendizaje o trasladan su entorno físico a uno virtual. Es aquí donde lo multimodal cobra pleno sentido pues se integran diversos modos de representación del conocimiento (audios, lenguaje oral, escrito, imagen fija y en movimiento, infografías, etc.) en un único formato multimedia (Cassany, 2003).

### 3. El docente multitarea.

La enseñanza de EL2 sirve como herramienta para la adquisición y mantenimiento de la residencia legal en España de las personas extranjeras y para facilitar el ejercicio de la ciudadanía activa.

En primer lugar, el paso previo a toda planificación educativa en enseñanza de segundas lenguas pasa por un análisis de las necesidades e intereses de los aprendices (Richards y Rogers, 2002; Woodward, 2002). En nuestro caso, la programación de las actividades formativas la lleva a cabo el profesorado y se basa en la observación directa de los grupos, en el análisis de la información de grupos de discusión organizados *ad hoc* y en pruebas de nivel estandarizadas, según los casos.

Nuestro método de enseñanza y aprendizaje del español toma para la detección de necesidades de comunicación la propuesta de Maslow (1943) (imagen 1) sobre la jerarquía de necesidades humanas:

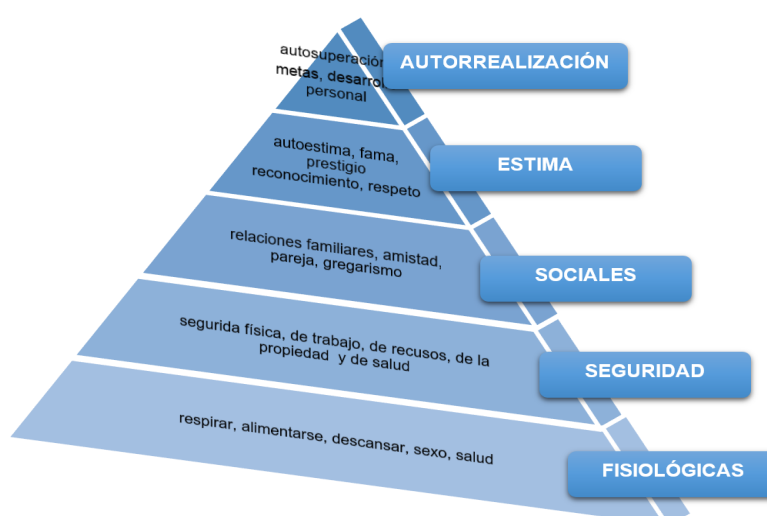


Imagen 1. Pirámide de las necesidades humanas inspirada en la imagen de Maslow (1943)

Entre esas necesidades que van de las más básicas y *de supervivencia* a las más subjetivas, dentro de lo que puede ser cada expectativa individual, una característica común del alumnado es su intención de vivir en España. En la motivación hacia el aprendizaje del español como segunda lengua entran en juego los fines instrumentales, como puede ser la búsqueda de empleo o la finalidad integrativa, el deseo de formar parte de la comunidad (Gardner y Lambert, 1972).

En segundo lugar, según esas necesidades, se diseñan actividades que se corresponden con el objetivo principal del proyecto: «Utilizar la formación lingüística y socioeducativa para impulsar la ciudadanía activa entre el colectivo inmigrante y promover el diálogo intercultural a través de formaciones que faciliten la conciliación entre la vida laboral, formativa, personal y familiar de las personas que participan en el proyecto».

Y en este contexto, un elemento fundamental es la figura del profesorado. La sensibilidad hacia el colectivo resulta un requisito imprescindible, pero también su formación, su experiencia y, en el caso concreto de este proyecto, donde se ha de servir de las TIC para el desarrollo del trabajo, la competencia digital docente (INTEF, 2017) se presupone. Los profesores deben poseer todas y cada una de las competencias que señala el Instituto Cervantes (2012): además de participar activamente en la institución que promueve los cursos, organizar situaciones de aprendizaje, implicar al alumnado en el proceso y evaluar, debe facilitar la comunicación intercultural, desarrollarse profesionalmente, luchando contra los estereotipos que rodean a esta actividad y ha de gestionar de manera especial los sentimientos y emociones en su trabajo y las expectativas que pueda tener a la hora de acercarse a esta actividad.

En tercer lugar, en consonancia con el objetivo del proyecto y el perfil del profesorado, impartimos cursos de español como segunda lengua que inciden en contenidos socioculturales y acercan al alumnado al conocimiento de la lengua, la sociedad y la cultura españolas.

### 3.1. Metodología.

Tres son las modalidades de formación que se ofrecen y que hacen referencia a la simultaneidad o no de docentes y aprendices en el mismo espacio físico: *presencial*, *semipresencial* y a *distancia* y en todas ellas se trabajan contenidos lingüísticos y culturales y talleres y módulos específicos vinculados a la legislación, la sanidad, la educación, la perspectiva de género, la sensibilidad medioambiental, la vivienda, los recursos comunitarios, la participación social y el empleo en la nueva sociedad.

La formación se concreta en:

- cursos de español como segunda lengua en diferentes niveles. Los niveles de formación en lengua y cultura españolas se adaptan a la política lingüística y educativa, en nuestro caso al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002), y los ámbitos de uso que en él aparecen reflejados. Las actividades lingüísticas se articulan en torno a varios ejes temáticos: Las presentaciones y la identificación personal; El entorno y la ciudad en la que vivo; El consumo y

las compras; Sanidad: salud y estado físico; La vivienda; El trabajo; El ocio y el tiempo libre.

- talleres específicos de contenido sociocultural, como la organización política y territorial de España, el cuidado del medioambiente, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la perspectiva de género o el ejercicio de la participación social y la ciudadanía activa.
- cursos para preparar el examen de conocimiento constitucional y sociocultural de España, necesario para obtener la nacionalidad española.

El contexto de enseñanza y aprendizaje determina la opción metodológica. Puesto que se trata de un aprendizaje del español como segunda lengua en situación de inmersión, la finalidad es práctica. Esto se refiere a «un contexto de uso y aprendizaje de la nueva lengua por lo que cualquier enfoque metodológico que se suscriba debe fundamentarse en una perspectiva centrada en la acción» (Ríos Rojas, 2016:18).

En la enseñanza presencial las actividades tienen como público diana a aquellas personas con especial dificultad para conciliar su vida personal con la formativa. Así, una de las clases más demandadas en la que denominamos informalmente *grupos de mamás* (imagen 2) puesto que están conformadas por mujeres que acuden a las clases de español como segunda lengua acompañadas de sus criaturas menores de tres años. Se trata de personas que, por diversos motivos, no han podido acceder a dispositivos de escolarización de primer ciclo de educación infantil.



*Imagen 2. Grupo de conciliación al que las alumnas acuden con los bebés a su cargo.*

Es esta una de las actividades en las que la perspectiva de género cobra mayor relevancia. Se aprovecha la formación lingüística y sociocultural en un espacio entre iguales para hacer hincapié en la desigualdad sistemática en la vida cotidiana por cuestión de género, además de en los roles, funciones y responsabilidades femeninas. Se utiliza esta actividad para acompañar a las mujeres hacia mayores cotas de autonomía y participación en su entorno social, desde el respeto a la toma de decisiones de las propias mujeres.

Otra de las actividades exclusivamente presenciales son los talleres de formación para la mejora de la competencia digital. En forma de tutorías individualizadas o de talleres en

grupos reducidos, el dominio de destrezas digitales requiere, al menos en sus inicios, la presencia física de un docente que guíe en todo el proceso.

La segunda de las modalidades de formación es la *semipresencial* o aprendizaje combinado (del inglés *Blended Learning*). Como su nombre indica, combina las sesiones en el aula con la tele-formación (García, Ferreira y Morales, 2011). Esas actividades sirven como refuerzo a las personas que están realizando la formación online y precisan de apoyo. Previamente y en función de la demanda, se organizan talleres de alfabetización sobre contenidos relacionados con el uso de Internet, la navegación por la Web y la práctica con la plataforma *Moodle*. Los apoyos presenciales se realizan en horario flexible en tutorías individuales principalmente, aunque en algunos casos se organizan talleres en grupos muy reducidos que permiten el desarrollo de aprendizaje cooperativo. Las sesiones presenciales se utilizan para la aclaración de dudas y la orientación del aprendizaje autónomo a través de Internet. Desde nuestra experiencia con los cursos online se observa que la mayor dificultad, en algunos casos, estriba en la carencia de competencia digital que, unida a falta de competencia lingüística, provoca el desánimo en las personas participantes si no existe contacto presencial. La formación semipresencial se orienta a suplir esa carencia.

La tercera de las modalidades acontece *a distancia*. En esta opción se llevan a cabo tres cursos de español como segunda lengua de diferente nivel y contenido; un curso online sobre contenidos relacionados con la Constitución y aspectos socioculturales de España y otro sobre el examen teórico del carnet de conducir y la seguridad vial. Sus características son las siguientes:

- El curso de formación online de español como segunda lengua de nivel inicial A1 tiene 150 horas de duración. Se desarrollan tres ediciones al año.
- El curso de formación online de español como segunda lengua de nivel pre-intermedio A2 dura un total de 80 horas y anualmente se ponen en marcha cinco ediciones.
- El curso de formación online de lengua y cultura españolas está enfocado a un nivel B1 de dominio del idioma y tiene contenidos especialmente relacionados con el conocimiento sociocultural de España. Cada año se realizan cinco ediciones de 60 horas (seis semanas) cada una.
- El curso online *conocimiento constitucional y sociocultural de España*, con 80 horas de duración, se corresponde, básicamente, con los contenidos cuya adquisición es necesaria para superar una de las pruebas indispensables para la obtención de la nacionalidad española. Cuenta con cinco ediciones cada año.
- El curso online prueba teórica del permiso de conducción, con 80 horas de duración, tiene como propósito favorecer el conocimiento de los contenidos obligatorios en materia de conducción para facilitar la obtención del permiso y sus correspondientes pruebas acreditativas. Al igual que los demás cursos de la misma extensión, son cinco las ediciones que se ofrecen de manera anual.

Cabe destacar que todos los cursos online de español como segunda lengua incluyen módulos formativos específicos, con contenidos que hemos denominado *transversales* y

que tienen por objeto llevar la formación más allá de lo lingüístico. En todos ellos se combina la reflexión sobre los temas con los contenidos lingüísticos acordes con el nivel del grupo. Los módulos son:

- *Perspectiva de género*: se trabaja la igualdad entre hombres y mujeres.
- *Sensibilización medioambiental*: se profundiza en el cuidado del planeta y la conciencia medioambiental.
- *Organización territorial y festividades de España*: la atención se centra en el conocimiento del contexto, su organización, aspectos culturales, etc.

La formación online se corresponde con la idea de aprendizaje en cualquier momento y lugar, con un *aprendizaje ubicuo* (Burbules, 2014), en el que la responsabilidad del proceso recae en el alumno que decide dónde y cuándo aprender. Para poder ajustarse a la heterogeneidad del alumnado es necesario contar con herramientas intuitivas y sencillas de utilizar que se adapten a diferentes niveles de competencia digital. En nuestro caso, para los cursos a distancia se utiliza la plataforma Moodle<sup>3</sup>. Se trata de una herramienta de gran utilidad en el ámbito educativo, ya que permite tanto la gestión de cursos totalmente virtuales, como la utilización de un espacio en línea para dar apoyo a las clases presenciales. Las actividades de formación utilizan los recursos que ofrece la plataforma: tareas, consultas, foros, diario, cuestionarios, recursos, encuestas y wikis, además de otros recursos disponibles y sin olvidar el uso de las redes sociales como *Facebook* y *Twitter*.

La plataforma *Siempre hay tiempo* (imagen 3) fue creada en la primera edición del proyecto, en el año 2015, y se ha ido actualizando con el tiempo. Puede consultarse en el siguiente enlace: [www.siemprehaytiempo.accem.es](http://www.siemprehaytiempo.accem.es)

Accem Formación Usted no se ha identificado

**Siempre hay tiempo.** Programa de conciliación de la vida formativa y personal. Herramientas para la residencia legal y la ciudadanía activa.

NAVEGACIÓN  
[Página Principal](#)  
[Cursos](#)

CALENDARIO  
 marzo 2020  

Lun	Már	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

**¡NUEVAS INSCRIPCIONES ABIERTAS!**

**"Español como lengua extranjera. Nivel inicial"**  
 - Consulta la guía didáctica  
 - Inscripción en este enlace

**"Español como lengua extranjera. Nivel pre-intermedio"**  
 - Consulta la guía didáctica  
 - Inscripción en este enlace

**"Lengua y cultura españolas"**  
 - Consulta la guía didáctica  
 - Inscripción en este enlace

**"Conocimiento constitucional y sociocultural de España"**  
 - Consulta la guía didáctica  
 - Inscripción en este enlace

**"Prueba teórica del permiso de conducción"**  
 - Consulta la guía didáctica  
 - Inscripción en este enlace

**Cursos disponibles**

[CURSO DE EJEMPLO](#)

[Español como lengua extranjera. Nivel inicial](#)  
Curso de español como lengua extranjera de nivel inicial. A1.

Imagen 3. Aspecto de la plataforma de cursos online.

3 Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje. (<https://moodle.org>).

Es habitual que en la enseñanza del español a alumnado inmigrante las actividades se orienten a la práctica de destrezas orales (Instituto Cervantes, 2005). La urgencia del aprendizaje para estos estudiantes apunta a una enseñanza encaminada a fines laborales y sociales donde se privilegia la comunicación oral inmediata y la escritura suele verse reducida a intercambios prácticos relacionados con los trámites formales o administrativos. Los cursos a distancia pretenden compensar esa falta de atención y en ellos predominan las tareas de comprensión y expresión escritas. Los cuestionarios abiertos, los foros, los chats, las lecciones, los paquetes de contenido, etc. se dirigen primordialmente a este objetivo. En el marco de una plataforma educativa, además, encajan los usos de la escritura electrónica que van desplazando paulatinamente al lápiz y el papel. Las actividades dentro de la plataforma estimulan la creatividad, se convierten en interacciones *reales* en las que el resto de aprendices y docentes participan. Permiten intercambiar puntos de vista, compartir experiencias y ofrecen audiencias y contextos reales con respuesta. Es en este tipo de enseñanza donde más se pone en evidencia lo *multimodal* (Cassany, 2003). A la escritura alfabética le acompañan fotos, colores, gráficos, iconos (*emoticonos*) en diferentes *géneros digitales* como el correo electrónico o el foro (imagen 4) y se utiliza la escritura para interactuar, pero también para aprender la segunda lengua.



NAVEGACIÓN

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Curso actual
  - 4. Español A2 2019
    - Participantes
    - Insignias
    - General
    - 2 al 8 de septiembre. Presentaciones
    - Del 9 al 15 de septiembre. ¿Dónde vivo?
      - ¿Dónde vivo?
      - CUESTIONARIO INICIAL: ¿Dónde vivo?
      - LECTURA OBLIGATORIA: ¿Dónde vivo?
      - Tarea obligatoria: ¿Dónde vivo?
      - FORO DE LA SEGUNDA SEMANA. ¿Dónde vivo?
        - ¿Dónde vivo?
    - Del 16 al 22 de septiembre. La Salud
    - Del 23 al 29 de septiembre. Empleo y formación
    - Del 30 de septiembre al 6 de octubre. Organización...
    - Del 7 al 13 de octubre. Perspectiva de género
    - Del 14 al 20 de octubre. Medio Ambiente
    - Del 21 al 27 de octubre. Ocio y Tiempo Libre. Las...

FORO DE LA SEGUNDA SEMANA. ¿Dónde vivo?

Mostrar respuestas anidadas

Mover este tema a...

¿Dónde vivo?  
de [usuario] - martes, 1 de octubre de 2019, 16:51

Vivo en Gijón. Es una ciudad muy hermosa: con playas, montañas e muchos modos de transporte: autobus, coche, bicicleta. Puedo caminar con seguridad, las personas son alegres y hablan unas con las otras. Me siento en un ambiente leve e seguro.

En mi país, el Brasil, ha muchas cosas belas: la naturaleza, las playas, lo serñão, las sierras, rios e parques.

¡ Los dos países son muy hermosos!

Lo que me encanta en Gijón, es lo cuidado con a cidade, lo respecto pelos ciudadanos e la seguridad.

Editar | Borrar | Responder

Re: ¿Dónde vivo?  
de María Jesús Llorente Puerta - miércoles, 2 de octubre de 2019, 15:32

Hola Carmen,

Muchas gracias por participar en el foro.

Te adjunto un documento con las correcciones a tu texto. ¡Mucho ánimo con el curso, que vas muy bien!

Mostrar mensaje anterior | Editar | Dividir | Borrar | Responder

Imagen 4. Ejemplo de uno de los foros de un curso.

El aprendiz recibe una retroalimentación grupal a través de los foros e individualizada por medio del correo electrónico. Se envía a cada estudiante que lo precisa una corrección de sus errores gramaticales o léxicos con la explicación de la forma correcta y se le facilitan enlaces externos a páginas o sitios web donde pueden realizar actividades complementarias de refuerzo de atención a la forma.

La plataforma permite que el propio alumno pueda comprobar la adecuación de sus respuestas y autoevaluar sus conocimientos. No obstante, la figura del docente resulta fundamental para garantizar la interacción, proporcionar retroalimentación y, sobre todo, estimular la participación y mantener el interés y la motivación hacia los cursos. Para la evaluación del proyecto se realiza, por un lado, un seguimiento del alumnado que incluye tres fases:

En la formación presencial, se lleva a cabo una entrevista individual inicial que cumple la doble función de detectar necesidades y diagnosticar el nivel de dominio de la segunda lengua.

- Una evaluación continua mediante tutorías individualizadas y grupales, y fichas de seguimiento de la formación.
- Una evaluación sumativa en la que se hace una valoración global del grado de participación de los estudiantes, las estrategias digitales y comunicativas que emplean, y el nivel de autonomía que han adquirido como aprendices. Según los diferentes cursos y talleres se realizan de forma complementaria una serie de actividades obligatorias y trabajos finales e incluso, algunos cursos incluyen pruebas objetivas.

Por otro lado, para indagar acerca del funcionamiento del programa, las personas participantes, al finalizar los talleres y cursos, realizan encuestas o entrevistas de valoración.

En todas las formaciones, tanto presenciales como a distancia, se solicita al alumnado que realice una tarea final que consiste en elaborar un texto en el que se refleje su aprendizaje, su opinión acerca de los aciertos y los fallos de los cursos y toda sugerencia que considere oportuna. Mediante este trabajo, al tiempo que se lleva a cabo una auto-reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, el profesorado obtiene información sobre la eficacia del curso y saca ideas para la mejora. Estas actividades generan una evaluación realmente significativa que produce textos como el siguiente de una alumna del curso de lengua y cultura españolas que valora tanto el aprendizaje sociocultural como el gramatical:

#### *Tarea final*

*Yo gusté mucho del curso. Yo aprendí la historia de España, me ha gustado conocer muchos lugares llamados los mejores de España: Granada, Alhambra, Sierra Nevada, Murcia, pueblos de la provincia de Murcia, Alicante, Bullas, entre otros. Valencia, Barcelona con su parque Güel, La Sagrada Familia, la Ranbla lanbra e su mercado, sus cantantes, sus bailarines guapísimos. He estado en Madrid, ciudad histórica encantadora. Picos de Europa e sus pueblos, parque y naturaleza. Galicia es rica en gastronomía. Las playas de España son diferentes de las Brasileñas, son montañosas, con naturaleza de un verde mui especial.*

*También aprendí mucho acerca los pronombres. Ha sido mui importante en mi aprendizaje de Español. Soy agradecida a las maestras de Accem e las muchas oportunidades que ha me proporcionado.*

*Gracias*

## **5. Algunos datos**

Presentamos, para finalizar, un resumen de los hitos cuantitativos del proyecto a lo largo de este lustro de andadura:

- *Siempre Hay Tiempo* comenzó en el año 2015 con un único curso piloto online. En el curso online, del que se celebraron cuatro ediciones, se inscribieron 137 personas y finalmente llegaron a participar 59. En todo el proyecto fueron 150 los alumnos (66 hombres y 84 mujeres).
- Al año siguiente se amplió la oferta online. Al curso de español, del que se llevaron a cabo cinco ediciones, se le sumaron un curso de lengua y cultura

españolas y uno de conocimiento constitucional y sociocultural de España que obtuvo 141 matrículas en sus cinco ediciones.

- En el año 2017 fueron 91 hombres y 122 los participantes en el proyecto (un total de 213 personas). La novedad esa convocatoria fue un curso de ELE de nivel inicial online, con una duración de 150 horas a lo largo de 15 semanas, del que se realizaron tres ediciones y que tuvo 34 matrículas.
- Los cursos 2017 y 2018 son los de consolidación del proyecto: 255 participaron en 2018. Las cinco ediciones del curso de español tuvieron 136 matrículas, las del curso de conocimiento constitucional y sociocultural de España, 132 matrículas, las cuatro del curso de lengua y cultura españolas, 88 inscripciones y las tres del curso de español de nivel inicial 115 matrículas. Como novedad, en 2018 se puso en marcha un curso online para ayudar a preparar el examen teórico del carnet de conducir que obtuvo 158 matrículas a lo largo de sus cinco ediciones.
- El año 2019 fue el de afianzamiento del programa. En él no se ofreció ningún curso nuevo, pero participaron en su formación 284 personas diferentes y se inscribieron más de 600 personas en los cursos online.

## 6. Conclusiones.

Consideramos que la formación online es uno de los mayores éxitos del programa. Consideramos que la formación online es uno de los mayores éxitos del programa. A pesar de que el *e-learning* cuenta con un gran número de ventajas, según Fernández Jiménez (2015) uno de los problemas principales que presenta es el de un mayor índice de abandono de estudiantes si lo comparamos con otras modalidades de formación. En nuestro caso, destacamos que el porcentaje de finalización de los cursos online llega aproximadamente al 50% de las personas que se matriculan, un porcentaje que se corresponde con el habitual en las formaciones a distancia.

Por otra parte, las tutorías individuales de alfabetización digital dan respuesta a las necesidades de asesoramiento educativo manifestadas por las personas participantes en los diversos contextos de formación y se rebelado como un modelo de práctica exitosa.

El trabajo transversal y también las actividades específicas, como los grupos de conciliación a los que acuden mujeres acompañadas de los menores suponen mucho más que una actividad formativa.

El proyecto *Siempre Hay Tiempo* intenta ajustarse a las necesidades de las personas migrantes que tienen dificultades de acceso a la formación lingüística en el nuevo idioma, desconocen aspectos socioculturales básicos de su entorno y que, además, tienen una competencia digital emergente. Este programa evidencia la necesidad de una figura docente multitarea capaz de poner en práctica una enseñanza que atienda a las necesidades e intereses de personas de todas las edades y procedencias, mediante canales diversos, referencias múltiples y opciones didácticas enfocadas a estilos de aprendizaje particulares.

Con el apoyo de una enseñanza más allá de la formación lingüística, con una dimensión intergeneracional, que combina la modalidad presencial, semipresencial y a distancia y que atiende a la dimensión intercultural se ha conseguido que personas que quedaban



fuera de los ámbitos formativos tradicionales puedan recibir una formación necesaria para una integración efectiva en la sociedad de acogida como ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus derechos y deberes.

### **Bibliografía.**

BERRIOS BARRA, L. (2018). *Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes*. Tesis doctoral dirigida por Margarida Prats Ripoll y Antonio Mendoza Filloa (dir. Tes.). Barcelona: Universidad de Barcelona.

BURBULES, N. (2014). «Aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos», *Revista Entramados-Educación y sociedad*, (1), pp. 131-135.

CASSANY, D. (2003). *La escritura electrónica*. Recuperado el 31/08/2020 de: <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=008200430558>.

ESTEBAN GUITART, M. (2011). «Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygostkiana en educación», *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), pp. 95-113.

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, M.A. (2015). *Tutoría en e-learning. Funciones y roles del tutor en la formación online*. Tesis doctoral dirigida por Juan Carlos Tójar Hurtado y Esther Mena Rodríguez (dir. tes.). Málaga: Universidad de Málaga.

GARCÍA SALINAS J., FERREIRA CABRERA, A. y MORALES RÍOS, S. (2011). «Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología», *Onomázein*, 25 (1), pp. 15-50.

GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Mass: Newbury House Publishers.

INSTITUTO CERVANTES. (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado el 31/08/2020 de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm)

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva. Versión electrónica en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

INSTITUTO CERVANTES. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 31/08/2020 de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva. Versión electrónica en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 31/08/2020 de: [https://intef.es/material\\_seg/marco-de-competencia-digital/](https://intef.es/material_seg/marco-de-competencia-digital/)

KRESS, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Taylor & Francis.

LLORENTE PUERTA, M.J. (2018). «25 años del español (L2/LE) para inmigrantes», *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 58, pp. 43-65.

MASLOW, A. (2013 [1943]). *A theory for Human Motivation*. España: Martino Fine Books.

PASTOR CESTEROS, S. (2007). «Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes». *Linred (Lingüística en la red)*. Monográfico: *La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. 5, Anexo 1.

RICHARDS, JACK C. y ROGERS, THEODORE S. (2002). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

RÍOS ROJAS, A. (2016). «La inmersión como experiencia de aprendizaje y su efecto en el aula de español como nueva lengua para inmigrantes» en G. Ruiz Fajardo y A. Ríos Rojas (eds.). *Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas*. (pp. 13- 31). Sevilla: Universidad internacional de Andalucía.

SANZ, F.I. (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Instituto Cervantes y Santillana. Universidad de Salamanca. Recuperado el 31/08/2020 de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/orientaciones/cvc\\_econl.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_econl.pdf)

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.T. (2010). «Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes». En Miquel, L. y Sans, N. (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre*. Colección Expolingua. Madrid, Fundación Actilibre (pp. 163-184). Reeditado por MarcoEle, *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográfico, núm. 10.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2012). *El discurso expositivo del profesor en contexto escolar en L1 y L2*. Tesis doctoral dirigida por Isabel García Parejo. (Dir. Tes.). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

WOODWARD, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge: Cambridge University Press.

# La Inteligencia Intrapersonal en el aula de ELE: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes

MARTA MARTÍNEZ RUBER

Universidad de Zaragoza

mruber@unizar.es

**Resumen:** El proceso de adquisición del español como lengua meta de los estudiantes sinohablantes se ve dificultado por el elevado índice de variables conflictivas de índole lingüística, emocional y cultural a las que deben hacer frente durante el período de aprendizaje de la L2. De todos, los aspectos relativos a la variable afectiva son los que cuentan en la actualidad con menos atención y propuestas metodológicas concretas para aplicar en el trabajo de aula. La unidad didáctica que aquí se presenta está pensada para trabajar las necesidades de los alumnos chinos en el ámbito de la inteligencia intrapersonal y se ocupa de las variables afectivas autorreferenciales de la autoestima y la motivación personal. En el artículo se desarrolla la unidad didáctica atendiendo a su estructura y objetivos psicoemocionales y, finalmente, se comentan los beneficios tras una aplicación preliminar e informal entre los alumnos a los que iba destinada.

**Palabras clave:** estudiante sinohablante, inteligencia intrapersonal, choque cultural, método comunicativo.

## **Intrapersonal intelligence in the classroom of Spanish as a Foreign Language: a didactic proposal for Chinese students**

**Abstract:** The acquisition process of Spanish as a target language for Chinese students is hindered by the variety and complexity of linguistic, emotional and cultural issues they must face over the course of their second language acquisition process. Above all, the emotional aspects are the ones which currently attract less attention and fewer specific methodological proposals that can be put into practice in the classroom. The didactic unit hereby presented has been conceived in order to work for the needs of Chinese students within the aspect of their intrapersonal intelligence and also involves the two introspective emotional variables of self-esteem and personal motivation. This paper shows the development of a didactic unit focusing on its psychoemotional structure and objectives and lastly, the benefits that result from a preliminary and informal execution in a classroom with Chinese students.

**Key words:** Chinese student, intrapersonal intelligence, cultural shock, communicative approach.

## **1. Introducción**

La multiplicidad de factores culturales y cognitivos que obstaculizan el aprendizaje de E/LE de los estudiantes sinohablantes se está viendo agravada por la falta de respuestas metodológicas y didácticas que trabajen con efectividad la especial idiosincrasia de este alumnado. Como resultado, encontramos una ralentización generalizada en su proceso de

adquisición lingüística y, aunque en el momento actual las investigaciones han logrado clasificar las causas de dichos obstáculos (Couto, 2004; Lu, 2009), es evidente la ausencia de materiales pedagógicos para el aula.

Por otro lado, a pesar de que el análisis de necesidades ha puesto de manifiesto que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes sinohablantes atañen tanto a la variable cognitiva como a la afectiva, lo cierto es que pocos estudios han incidido en la importancia de trabajar la inteligencia intrapersonal como medio de acompañar a nuestros alumnos chinos en su proceso de adquisición lingüística.

Enfocada en la parte más íntima del ser, la inteligencia intrapersonal se encarga de anclarnos al entorno. Es responsable de poner en marcha el proceso de aprendizaje y de mantenerlo constante a lo largo del tiempo con independencia de los escollos que encontremos en el camino (Gardner, 1983). Al ocuparse de las variables de autoestima y motivación, una falla en la inteligencia intrapersonal afectará, por tanto, más profundamente a la adquisición lingüística que si dichas limitaciones se dan en cualquier otra de las inteligencias múltiples (Rubio Alcalá, 2002).

Sin embargo, el estudiante sinohablante en situación de inmersión es especialmente vulnerable a sufrir una devaluación en su autoimagen. La aplicación del método comunicativo con estos aprendientes ha evidenciado la existencia de elementos de conflictividad entre este enfoque metodológico y sus creencias y actitudes previas de aprendizaje. Al provenir de una cultura educativa en la que se fomentan valores como la receptividad, la competitividad y el individualismo, ¿se encuentran estos alumnos realmente preparados para integrarse en un sistema de enseñanza holístico que trabaja con las dimensiones cognitiva, emotiva y volitiva del estudiante?

Para responder a esta pregunta hay que entender que el método comunicativo no supone para estos discentes una simple modificación de aspectos superficiales de la dinámica del aula, sino que implica adaptarse a un cambio de paradigma en lo que a la concepción de la adquisición lingüística y al rol del estudiante se refiere. Educados en un sistema educativo de corte tradicional asentado sobre las bases filosóficas del confucianismo (Sánchez Griñán, 2009), el alumno sinohablante en situación de inmersión deberá pasar de ejercer un rol receptivo a un rol activo, de orientarse según una motivación extrínseca a una intrínseca y de ver la lengua ya no como un conjunto de hábitos susceptibles de ser adquiridos, sino como un sistema articulado de intercambios comunicativos complejos.

Sin embargo, acostumbrados a usar casi en exclusividad la memoria como medio para la adquisición lingüística de la L2, la necesidad de incorporar al aprendizaje procesos cognitivos complejos como el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción y de tener que desarrollar estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas como forma de convertirse en buenos aprendientes de lenguas, hace que el alumno sinohablante en situación de inmersión viva un choque cultural muy intenso (Gibert y Colón, 2014).

Ante este hecho, no resulta extraño que el alumno chino pueda ver comprometida su autoestima. Afrontar cambios tan nucleares en su identidad como aprendiente facilita la aparición de emociones negativas y un sentido de inadecuación personal que lo alejan del aprendizaje productivo. Sin embargo, un sistema educativo tan individualista y competitivo como el chino (Gallos Camacho, 2014) no favorece el buen desarrollo de la inteligencia intrapersonal. Antes bien, generará aprendientes carentes de una autoimagen

sólida y, por lo tanto, con dificultades para solventar los problemas propios de un aprendizaje comunicativo.

## **2. Causas de la dificultad de los estudiantes sinohablantes para la adquisición del español como LM y sus efectos en la variable afectiva**

Las dificultades que los estudiantes sinohablantes encuentran durante su proceso de adquisición lingüística no radica tanto en lo específico de las causas, pues todas ellas las encontramos en otros grupos étnico-lingüísticos, como en la multiplicidad e imbricación de los factores en juego.

Mientras estudiantes de otros grupos lingüísticos y culturales presentan dificultades específicas en alguna de las áreas del aprendizaje, los alumnos sinohablantes muestran dificultades significativas en los tres ámbitos relacionados con este: el ámbito lingüístico, el ámbito sociocultural y el ámbito educativo.

De igual manera, la distancia que existe entre docente y discentes es tan dilatada que, de no encontrarse este preparado para afrontarla, repercutirá en el aula negativamente. Si el docente ignora las claves para entender el bagaje cultural de nuestros alumnos chinos, así como su postura ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, «puede crearse un conflicto que perjudicará el objetivo que ambos comparten: el aprendizaje de la lengua» (Gibert y Gutiérrez-Colón 2014: 93).

Visto el elevado número de alumnos sinohablantes que presentan problemas de fosilización lingüística, actitudinales y de absentismo, parece lógico afirmar que la dificultad específica de nuestros alumnos sinohablantes se debe a estas causas: la imbricación de dificultades lingüísticas y emocionales provocadas por el choque cultural, y el hecho de que los docentes occidentales no nos encontramos siempre bien preparados para impartir clases a este colectivo.

### **2.1. La distancia tipológica entre ambas lenguas**

Lu (2015:70-71) sintetiza las dificultades lingüísticas que los hablantes de chino experimentan durante el aprendizaje del español. Abarcan todos los niveles del idioma y su origen e importancia radica, fundamentalmente, en la enorme distancia tipológica existente entre ambas lenguas. El paso de una lengua aislante como el chino a una lengua flexiva como el español origina para nuestros alumnos dificultades en los sistemas morfológico, gramatical y sintáctico. De igual manera, el paso de una lengua tonal a una lengua no tonal provoca no pocas dificultades a nivel fonético.

En el sistema fonético, *grosso modo*, los estudiantes sinohablantes presentarían

[...] problemas con la pronunciación de los fonemas vibrantes e interdental que no existen en el chino y los fonemas oclusivos en parejas sorda-sonora que aparecen en chino todas sordas y en parejas aspirada no aspirada; la distinción entre los dos vibrantes y entre éstos y el lateral; la estructura silábica española mucho más complicada que la china; los grupos consonánticos, sobre todo, aquellos formados con uno de los fonemas vibrante y lateral. (Lu, 2015: 70)

En lo referente al resto de los sistemas lingüísticos, el manejo del plano morfológico supondrá un gran esfuerzo para el alumno chino pues, acostumbrados a la ausencia de morfología nominal y verbal, la adquisición del español les exigirá interiorizar

variaciones de «género y número para sustantivos, pronombres, adjetivos y artículos, caso para pronombres personales, modo, tiempo y persona para verbos» (Lu, 2015: 70).

Si nos centramos en la estructura sintáctica, esta resulta especialmente problemática para nuestros alumnos. Mientras que las oraciones españolas se estructuran alrededor de relaciones funcionales explícitas (las secuencias sintácticas de sujeto y predicado), las oraciones del chino lo hacen en torno a funciones lógicas implícitas (las nociones de *tópico/ comentario*). Por lo tanto, en la oración china «las relaciones gramaticales entre las ideas dependen en gran medida del orden de palabras y del contexto en que se encuentran» (Lu, 2015: 71), mientras que en la oración española se construye a partir de la segmentación de unidades sintácticas en constituyentes jerarquizados.

Esta distancia tipológica multiplicará la propensión al error de los aprendientes sinohablantes, especialmente durante los niveles iniciales. Factor que acabará incidiendo negativamente en la variable afectiva, pues, como afirma Couto (2014: 124), los hablantes chinos de niveles iniciales (A1 y A2) presentan una mayor propensión a cometer errores haciendo que su ritmo de aprendizaje sea más lento, lo que provoca ansiedad y frustración en ellos.

## **2.2. El choque cultural: distancia sociocultural y efectos en el alumno**

La distancia cultural entre China y España es grande. Herederas de una tradición filosófica e histórica de muy variada raigambre, ambas culturas se filtran en el aula de E/LE dificultando la comunicación entre los estudiantes y el profesor y provocando un choque cultural que se opone al buen fluir del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo primero que habrá que tener en cuenta es que nuestros alumnos chinos provienen de una cultura colectivista y fuertemente jerarquizada. Para los chinos, por lo tanto, «no identificarse con un colectivo es negativo y a quien se aparta del grupo se lo puede llegar a tratar con indiferencia e incluso desprecio» (Gibert y Gutiérrez-Colón, 2014: 97). Esta relación entre sociedad e individuo provocará inevitablemente cortocircuitos en el aula comunicativa, pues tomar la iniciativa en la palabra será también considerado abandonar el grupo si el estudiante no ha buscado antes la aprobación de sus iguales.

Grupo primigenio de pertenencia, el alumno sinohablante aprende en la familia una forma de relacionarse organizada alrededor de los conceptos de autoridad, magisterio y obediencia. Conceptos que el alumno reproducirá en el aula no solo por ser el parámetro de pensamiento que estructura sus relaciones con el otro, sino por el peso específico que la familia tiene en la cultura china. Los alumnos chinos establecen una fuerte proyección de la figura paterna sobre la del profesor del que esperan, tal y como afirman Gibert y Gutiérrez Colón (2014: 94), un dominio completo sobre su materia de enseñanza. Y, también, que se maneje como ejemplo de autoridad dentro del aula y modelo a seguir fuera de ella.

Las consecuencias del choque cultural en relación con los roles profesor-alumno son elevadas, por lo tanto, en términos de interacción. Mientras el profesor de E/LE de un aula comunicativa espera de sus alumnos una retroalimentación activa y una interacción fluida, los estudiantes sinohablantes guardarán silencio por temor a socavar la autoridad del discente (Gibert y Gutiérrez-Colón, 2014: 95). Para ellos, preguntar a quien tiene la

autoridad se considera una falta de respeto y, si le sumamos el miedo a dar una imagen demasiado individualista, la inhibición de los estudiantes será todavía mayor.

En esta misma línea, dado que los alumnos asocian la figura del profesor a la del padre, es común que estos mantengan contacto con el docente fuera del aula a través de aplicaciones telefónicas (Vázquez Torronteras, 2018: 8), actitud que hemos podido comprobar en nuestros alumnos sinohablantes en situación de inmersión. Por lo tanto, en el caso de que el docente español se desvincule de los alumnos al terminar la jornada laboral, estos pueden sentir, sobre todo al estar en un país extranjero, una sensación de desamparo y abandono que acentúe sentimientos de inadecuación y dificulte todavía más la interacción en el aula.

Las dinámicas de autoridad dentro de la familia provocan también que todavía en la actualidad haya casos en los que «[...] el hijo siga los mandatos del padre en cuanto a educación, llegando a estudiar una carrera universitaria por premisa de su padre, lo que propicia graves casos de desmotivación en el aula» (Vázquez Torronteras, 2018: 5). Si, además, tenemos en cuenta, como afirma Lu (2015: 66), la revalorización de los estudios de filología hispánica en China desde el año 2000 debido a las buenas relaciones económicas entre el gigante asiático y los países hispanohablantes, no debe resultarnos extraño encontrar en nuestras aulas a algunos alumnos que presenten una baja motivación.

### **2.3. El choque cultural: sistemas educativos divergentes y efectos en el aprendizaje**

Educados en un sistema de enseñanza de corte confucianista, los estudiantes chinos están acostumbrados a recibir una educación memorística y fuertemente competitiva. Esta competitividad es tal que los niños son segregados desde edades muy tempranas con el objetivo de conseguir plaza en las mejores universidades (Galloso Camacho, 2014: 2). Situación que tendrá por consecuencia la llegada a nuestras aulas de buenos alumnos marcados por historias de fracaso académico y, en consecuencia, con una baja autoimagen que afectará negativamente a la variable afectiva del aprendizaje.

Quizá la característica más sobresaliente de la aplicación del confucianismo a la educación sea la focalización en el aprendizaje memorístico. Es cierto que en el confucianismo la memorización no tiene el mismo significado que en el conductismo. El confucianismo pretende que a través de la práctica memorística los alumnos sinohablantes sean capaces de trascender el aprendizaje para adentrarse en terrenos que les harán aprehender los contenidos en su sentido último (Sánchez Griñán, 2009: 4).

No obstante, el preeminente lugar de la memoria en la educación china tiene por consecuencia que el sistema ponga su foco en la realización de pruebas antes que en la adquisición de conocimientos. Como resultado, los discentes estudian antes para superar exámenes que para aprender y no están acostumbrados a activar la motivación intrínseca, responsable del aprendizaje significativo. Encontramos así otra de las causas de los problemas emocionales y actitudinales de los alumnos sinohablantes. Para tener éxito en un entorno de aprendizaje comunicativo en el que se usa una evaluación continua y formativa, el alumno necesitará haber desarrollado una sólida motivación intrínseca, es decir, grandes dosis de responsabilidad personal y de autorregulación en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **2.4. Limitaciones de los estudiantes sinohablantes a la hora de afrontar el aprendizaje de E/LE según el método comunicativo**

Las características socioculturales y educativas analizadas trazan un perfil de alumno que se encuentra bastante alejado del llamado buen alumno o aprendiente de lenguas, entendiéndolo por buenos aprendientes «[...] aquellos que son eficaces, activos y que, simplemente saben cómo aprender» (Giovannini et al., 1996: 24).

Para manejarse con éxito en el enfoque comunicativo los estudiantes deben adoptar un rol activo y autónomo, ser capaces de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y orientar la voluntad a la consecución de objetivos comunicativos concretos. Sin embargo, la fuerte tendencia memorística de los alumnos sinohablantes afecta directamente su capacidad crítica. Potentes en la aplicación de estrategias memorísticas, carecen, sin embargo, de la capacidad de emitir juicios críticos, de habilidades investigadores y de la aptitud para saber dónde se encuentran en relación con el propio proceso de adquisición lingüística.

La pobreza en la aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas, comunicativas y socioafectivas se agrava por la abrumadora confianza de estos estudiantes en la memoria, que llega hasta el punto de incapacitarlos para aceptar, tal y como explica Sánchez Griñán, otro enfoque de enseñanza diferente al conocido. En parte, quizá, porque tampoco son capaces de comprender cuáles son los objetivos que el profesor persigue dentro de ese nuevo enfoque de enseñanza (Bega González, 2015: 229).

Debido a que saber elegir las estrategias de aprendizaje adecuadas está íntimamente ligado con el éxito del aprendizaje, las consecuencias de desarrollar «un aprendizaje memorístico, sin aplicaciones contextuales ni posibilidad de razonamiento» (Bega González, 2015: 236-237), derivan en la incapacidad del estudiante para aprehender los principios del razonamiento en español, la lógica inherente al idioma.

Esta falta de razonamiento entronca con un *concepto de error* definido también en términos negativos. En el sistema educativo chino el error es penalizado y, por lo tanto, percibido por los estudiantes como una falta que debe ser reparada inmediatamente. Se asocia así de forma directa a sentimientos de inadecuación y de vergüenza, por lo que será muy difícil para nuestros alumnos afrontarlo sin una merma en su autoestima.

Este factor repercute de forma directa en la capacidad oral de los estudiantes. Al tener miedo a equivocarse, se inhiben reduciendo considerablemente las oportunidades comunicativas. Y, cuando se animan a hablar, una excesiva atención a la forma y un exceso de monitorización impide el estado de relajación necesario que fomenta la creatividad. «Después de haber cometido un error, tienen menos seguridad y, por lo tanto, también menos ganas de volver a hablar» (Chien, 2008: 39).

Teniendo en cuenta la globalidad de los factores hasta aquí enunciados ¿cómo se sentirá en el aula de E/LE un alumno para el que conceptos como *uso comunicativo de la lengua, creatividad o utilidad del error* son desconocidos? ¿Qué ocurrirá con el alumno sinohablante cuando entre a formar parte de un sistema educativo que otorga a la memorización un papel subsidiario y fomenta, en su lugar, habilidades de alto rango cognitivo como la interpretación, el procesamiento y la selección de la información? ¿Será capaz de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y asumir un papel diametralmente opuesto a aquel al que está acostumbrado?



Parece lógico pensar que el alumno sinohablante pueda generar ciertos sentimientos de desubicación, falta de autoestima e inhibición que en nada favorezcan el aprendizaje exitoso de la L2.

## **2.5. ¿Por qué es tan importante trabajar la inteligencia intrapersonal con alumnos sinohablantes?**

Los problemas hasta aquí enunciados repercuten negativamente en la variable afectiva y, en concreto, en la inteligencia intrapersonal. Cuando Gardner (1983) reformuló la definición de inteligencia incorporando a sus cualidades la capacidad para resolver problemas, amplió el ámbito de la cognición humana y contribuyó a superar la idea de que la inteligencia se encuentra desvinculada del ámbito emocional. Con las aportaciones de Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995) entre otros, la inteligencia emocional recupera en lugar que le corresponde en el proceso de aprendizaje.

Según Goleman, la inteligencia intrapersonal es el conjunto de habilidades que nos permite «[...] configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz» (Goleman, 1995: 30).

Debido a que su finalidad última es la de producir mejores resultados en las acciones que emprendemos, un déficit en esta inteligencia entorpecerá e, incluso, podrá imposibilitar la adquisición del conocimiento. Este hecho no es nada que no hayamos comprobado en el aula, donde no resulta difícil darse cuenta de que «[...] los estudiantes que se hallan atrapados por el enojo, la ansiedad o la depresión tienen dificultades para aprender porque no perciben adecuadamente la información y, en consecuencia, no pueden procesarla correctamente» (Goleman, 1995: 8).

Un estado emocional negativo motivará, por lo tanto, una disminución en el rendimiento del alumno en un grado que puede variar desde leve o moderado hasta tan intenso que provoque el cierre cognitivo. En esta última situación el estudiante ya no es capaz de retener y procesar la información nueva porque toda su atención se encuentra absorbida por las emociones negativas (Goleman, 1995: 55).

Al producirse el cierre cognitivo, el estudiante ve afectada la memoria de trabajo y la capacidad de concentración y, dado que la memoria de trabajo «[...] es la función ejecutiva por excelencia de la vida mental, la que hace posible cualquier otra actividad intelectual, desde formular una frase hasta formular una compleja proposición lógica» (Goleman, 1995: 5), la adquisición lingüística resultará especialmente dañada.

Por otro lado, organizar un currículo basado en el enfoque comunicativo implica convertir al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva se valora al discente en su dimensión holística y se trabajan de forma interdependiente las tres perspectivas del estudiante enunciadas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Considerarlo agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo significa capacitarlo para que pueda seleccionar los recursos lingüísticos que lo habiliten para desenvolverse con éxito en las transacciones comunicativas, para identificar los aspectos culturales más relevantes de la cultura de acogida y, por último, para responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

Si quieren lograr el éxito en estos objetivos, los estudiantes deberán tener muy bien integradas la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). Mientras la primera se ocupa de la importancia de los factores individuales en el proceso de aprendizaje: sus actitudes, sus motivaciones, sus estilos cognitivos y su tipo de personalidad, la segunda permite al alumno hacer un mejor uso de las oportunidades de aprendizaje con el objetivo de desarrollar las habilidades necesarias para que los nuevos conocimientos se integren con los ya existentes.

Por lo dicho hasta ahora, resulta evidente que los estudiantes sinohablantes presentarán importantes carencias en estas dos competencias, así como en las tres dimensiones anteriormente citadas. En resumen, nuestros alumnos sinohablantes tendrán problemas con las siguientes dimensiones del aprendizaje: incapacidad para asumir un rol activo y gestionar su propio proceso de aprendizaje, incapacidad para desarrollar el pensamiento crítico necesario para aprehender la nueva lengua, incapacidad para aplicar estrategias de aprendizaje destinadas a operar creativamente con la lengua y dificultades asociadas a la monitorización.

Los impedimentos que el alumno sinohablante encontrará en todos estos ámbitos afectarán invariablemente a su concepto del yo y, dado que la inteligencia intrapersonal es el filtro catalizador del resto de inteligencias, la capacidad que permite materializarse a todas las demás en el proceso de aprendizaje (Rubio Alcalá, 2002: 123), la importancia específica de esta inteligencia dentro de la variable efectiva parece evidente.

Las variables afectivas que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar la inteligencia intrapersonal en el aula son, dentro de las emociones negativas, la ansiedad, la inhibición, la frustración y la tensión y dentro de las positivas: la autoestima, la valoración y el sentido del yo. Todas ellas relacionadas con la autoimagen y, en consecuencia, con la autoeficacia.

Si nos centramos en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, la importancia de trabajar la inteligencia intrapersonal se incrementa. Como afirma Arnold (1999), la inteligencia intrapersonal cobra un peso específico en nuestra disciplina debido a que el aprendizaje de idiomas es un proceso especialmente sensible al estado emocional del alumno.

La ansiedad es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la ansiedad, el miedo y la tensión. [...] Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. (Arnold y Brown, 1999: 263)

En conclusión, una enseñanza de idiomas que aspire a ser completa deberá incluir en el currículo tanto la dimensión afectiva del aprendizaje como la cognitiva, pues ambas se complementan. Los docentes de E/LE hemos tenido la oportunidad de comprobar en el aula la veracidad de esta afirmación en relación con nuestros alumnos de otros países y, muy en especial, con nuestros alumnos sinohablantes.

### 3. Desarrollo de la Unidad Didáctica

#### 3.1. Estructura de la Unidad Didáctica

El objetivo global de la unidad didáctica es producir una mejora en el ámbito del autoconocimiento y, por lo tanto, en la autoestima del estudiante. A través de la gestión de las propias emociones se busca una disminución de su impacto en el estado emocional del alumno, cuando estas sean negativas, y el desarrollo de herramientas afectivas que le permitan vincularse con emociones más positivas, puesto que es, en última instancia, en las emociones positivas en las que recae la capacidad de potenciar la adquisición lingüística. A «[...] la motivación, al fin y al cabo, se la orienta mejor dirigiéndola hacia el placer y hacia lo que Csikszentmihalyi (1990) llama *flujo* que alejándola del dolor» (Arnold y Brown, 1999: 257).

La unidad se divide en cinco actividades secuenciadas a partir de la combinación de tres parámetros estructurales:

1. Las competencias emocionales que el alumno debe fomentar para favorecer el buen desarrollo emocional.
2. Los pasos que hay que tener en cuenta para poder realizar un trabajo efectivo de reflexión sobre las propias emociones.
3. Las variables afectivas de la inteligencia intrapersonal orientadas al aumento de la autoconfianza.

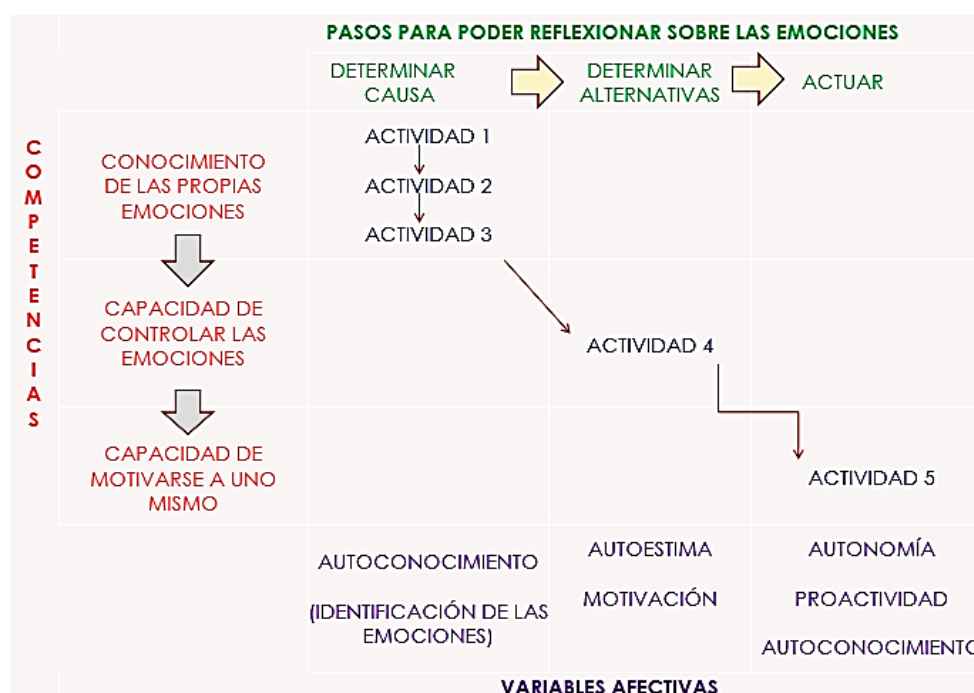


Imagen 1. Estructura de la unidad didáctica

A la izquierda de la imagen se encuentra la columna vertebral que estructura la unidad didáctica. Se sigue la taxonomía de Mayer y Salovey (en Palmer *et al.* 2005: 286) para la inteligencia emocional. Mayer y Salovey conceptualizaron cinco competencias organizadas secuencialmente de las cuales las tres primeras se encargarían de estructurar la variable intrapersonal, mientras las dos últimas lo harían con la variable interpersonal. Estas tres competencias primeras son las que aquí se citan. La secuenciación, que se

mueve del conocimiento emocional más básico al psicológicamente más complejo, quedaría así:

1. El conocimiento de las propias emociones: es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece. Representa la piedra angular de la inteligencia intrapersonal.
2. La capacidad de controlar las emociones: es la encargada de controlar las tensiones desagradables del ámbito emocional. Su carencia, por lo tanto, repercutirá en una incapacidad para modificar el propio estado de ánimo y, en consecuencia, el estudiante no podrá acceder a un estado emocional más adaptativo en relación con la situación de aprendizaje.
3. La capacidad de motivarse a uno mismo: es la variable que nos permite poder autocontrolarnos emocionalmente. Las personas que la posean podrán lograr más fácilmente resultados más sobresalientes a la hora de mantener la atención, la motivación y la creatividad, pues podrán acceder más fácilmente al estado de flujo<sup>1</sup>.

En la parte superior de la imagen están los tres pasos que se necesitan para poder realizar una reflexión efectiva de nuestras emociones. Hacer conscientes nuestros estados de ánimo y reflexionar sobre el antes, el durante y el después de la emoción hace que el flujo energético pueda entenderse, organizarse y, por lo tanto, usarse con consciencia para ser aprovechado a favor de la creatividad y de la acción efectiva. Estos pasos son:

1. Determinar la causa de la emoción: qué estado previo ha disparado esta energía en mí.
2. Buscar y determinar alternativas a esta emoción: ser consciente de que en última instancia yo soy responsable del estado emocional en el que me encuentro y, por lo tanto, capaz de orientar el flujo energético hacia emociones más constructivas y posibilitadoras.
3. Actuar: activar la capacidad de poner en marcha las acciones necesarias para provocar un cambio en la realidad que me rodea con el objetivo de cosechar los resultados deseados.

En la parte inferior de la imagen están las variables de la inteligencia intrapersonal que se trabajan en la unidad didáctica. Estas variables afectivas se secuencian en tres fases que intentan completar el ciclo del autoconocimiento:

1. Fase inicial: autoconocimiento.
2. Fase de desarrollo: desarrollo de la autoestima y de la motivación intrínseca.
3. Fase de consolidación: desarrollo de la autonomía y de la proactividad del estudiante y conocimiento consciente.

En lo que respecta a la tipología de las actividades, estas están pensadas para promover la autonomía del aprendiente y, también, para desarrollar la interacción grupal. Como forma de conseguir los objetivos enunciados, la unidad didáctica está compuesta por

---

<sup>1</sup> El estado de flujo es un estado de máximo rendimiento alcanzado durante la realización de una actividad en la cual se logra una alta productividad en relación con el esfuerzo invertido.

actividades que combinan la interacción y la reflexión personal. A través de la interacción se pretende desarrollar las destrezas discursivas y afectivas de los estudiantes y mejorar su habilidad productiva en la L2. En esta misma línea, a través del fomento de la reflexión tiene lugar el trabajo de las variables de la inteligencia intrapersonal. Aunque se trabajan conjuntamente objetivos de carácter lingüístico y comunicativo, el foco de la unidad didáctica está puesto en el desarrollo de la variable afectiva.

### 3.2. Ficha técnica

<b>DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META</b>	Grupo monolingüe de alumnos sinohablantes. Nivel A2, B1. Estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. Primer curso en inmersión.
-----------------------------------	---

<b>OBJETIVOS</b>	<p>Objetivos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar y repasar el léxico de las emociones.</li> <li>• Repasar y consolidar las funciones comunicativas para expresar emociones y estados de ánimo.</li> </ul> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar al alumno para expresarse e interactuar en conversaciones centradas en los sentimientos y estados de ánimo de los interlocutores.</li> <li>• Desarrollar la <i>competencia existencial</i> (saber ser).</li> </ul> <p>Objetivos psicoemocionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar herramientas al alumno para identificar emociones tanto positivas como negativas.</li> <li>• Proporcionar herramientas al alumno para disminuir la ansiedad y favorecer la motivación.</li> <li>• Proporcionar herramientas al alumno para mejorar su autoconcepto y autoestima.</li> <li>• Proporcionar herramientas al alumno para desarrollar la autonomía personal y la proactividad como medio para convertirse en un aprendiente autónomo.</li> </ul>
<b>DESTREZAS</b>	Comprensión Oral, Comprensión Escrita, Comprensión Auditiva, Expresión e Interacción Oral, Expresión e Interacción Escrita.
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico de las emociones.</li> <li>• Verbos de estado.</li> <li>• Oraciones causales con <i>porque</i> + indicativo.</li> <li>• Oraciones temporales con <i>cuando</i> + indicativo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito Indefinido.</li> <li>• Pretérito Imperfecto.</li> </ul>
<b>DINÁMICA</b>	Individual, grupo.
<b>DURACIÓN</b>	2 sesiones de 2 horas cada una.
<b>MATERIALES</b>	Pizarra, proyector, ordenador, altavoces, láminas de libro <i>Emocionario</i> <sup>2</sup> .

Tabla 1. Ficha técnica de la unidad didáctica

### 3.3. Explicación de las actividades en función de los objetivos psicoemocionales

Esta unidad didáctica surge como intento de cubrir las necesidades afectivas de aprendizaje de los alumnos sinohablantes. Por esta razón, y a pesar de que los objetivos cognitivos de la unidad también son importantes, únicamente se van a desarrollar en este apartado los objetivos psicoemocionales.

Los objetivos psicoemocionales globales de la unidad didáctica (enunciados en la ficha técnica) buscan proporcionar herramientas al alumno para completar esta secuencia: detectar emociones negativas, disminuirlas, mejorarlas como medio de desarrollar la autoestima y el autoconcepto y, por último, desarrollar las habilidades necesarias para orientar al estudiante hacia una mayor proactividad.

En la actividad 1 se le pide al alumno que identifique siete emociones vinculadas con las variables de ansiedad, inhibición y autoestima. Los alumnos tendrán que leer las definiciones de las siete emociones y debatir entre ellos para adjudicar cada una de ellas a una lámina diferente. Estas emociones son: tensión, vergüenza, inseguridad, aburrimiento, entusiasmo, frustración y orgullo. Se trabajan a lo largo de toda la unidad didáctica con el objetivo de promover las mejoras buscadas en la autoestima del estudiante.

Esta actividad tiene por objetivo psicoemocional la definición de las emociones a partir de la práctica reflexiva con *realia*. Tomando como medio las definiciones y láminas del libro *Emocionario* se intenta que el alumno acceda a la emoción de forma consciente y sea capaz de nombrarla con exactitud. Si bien parece fácil, la denominación de las emociones más complejas puede ser un terreno resbaladizo.

<sup>2</sup>*Emocionario* es un libro publicado en España en el año 2013 en la editorial Palabras Aladas. Sus autores, Cristina Núñez Pereira y Rafael R. Valcárcel realizan un recorrido explicativo por una amplia gama de emociones humanas con el objetivo de servir de apoyo pedagógico para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. A través de una serie de imágenes, en el libro se van desgranando los estados emocionales más habituales del ser humano y la relación que se establece entre ellos. Puede leerse eligiendo cada emoción al azar o siguiendo el recorrido emocional marcado por los autores. La premisa del libro es que el conocimiento de las propias emociones es la clave para la autoaceptación y un desarrollo psicoevolutivo sano. Puede encontrarse una descripción más detallada del libro en la página web de la editorial: <https://www.palabrasaladas.com/>

Por otro lado, una de las características de las emociones es que son innatas y automáticas, factor que juega en contra de la autoconsciencia. Aunque es cierto que, en líneas generales, todos somos capaces de reconocer las emociones, también es verdad que únicamente tenemos poder para transformarlas si somos conscientes de ellas en el momento exacto en el que las sentimos.

### Actividad 1

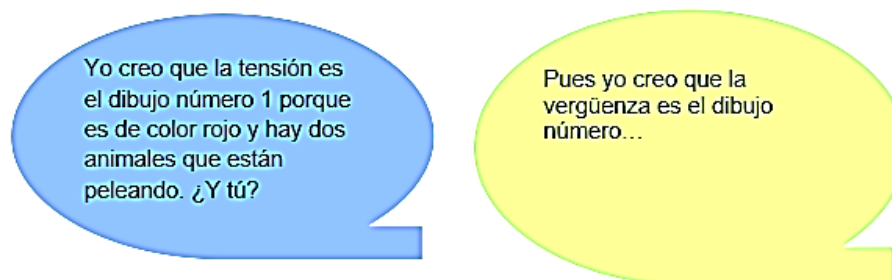
*A. Siempre estamos sintiendo emociones, pero ¿sabemos siempre cuál es la emoción que estamos sintiendo? A veces es difícil saberlo, por eso aquí tienes la definición de 7 emociones. Léelas y busca el vocabulario que no entiendas.*

<p><b>La tensión:</b></p> <p>Cuando estoy tenso me siento nervioso, impaciente y estresado. Puedo sentirme tenso siempre que hago una cosa que me da miedo. Por ejemplo, cuando viajo a un país extranjero para vivir allí, cuando la profesora me pregunta en clase y tengo miedo de equivocarme o cuando discuto con un amigo.</p>	<p><b>Vocabulario nuevo que quiero recordar:</b></p>
--	--

*Imagen 2. Fragmento de la Actividad 1*

*D. Mira los dibujos, ¿cuál asocias a cada emoción? Primero piénsalo tú solo y, después, háblalo con tu compañero. Para ayudarte a encontrar la emoción de cada dibujo, aquí tienes algunas preguntas que puedes hacerte:*

- ¿Qué colores hay en el dibujo?
- ¿Qué animales u objetos hay?
- ¿Qué ropa llevan?
- ¿Qué están haciendo los animales? ¿Se mueven? ¿Cómo se mueven? ¿Qué relación crees que hay entre ellos?



*Imagen 3. Fragmento de la Actividad 1*

En la actividad 2 el alumno tiene que identificar las emociones que los protagonistas de la película de cine mudo *El inmigrante*, de Charles Chaplin, están sintiendo. La actividad se divide en dos ejercicios. En el primero se les pide que imaginen las emociones que los actores, en un barco rumbo al exilio a EE. UU., sentirán antes, durante y después del trayecto. En la segunda, los alumnos tienen que decidir cómo se sienten los protagonistas a partir de sus gestos en escenas concretas de la película.



En la actividad 2 los objetivos psicoemocionales son identificar emociones en el otro a partir de la práctica reflexiva con *realia* e identificar y reflexionar sobre los propios estados emocionales. Con esta actividad se pretende que el alumno conecte de forma más estrecha con las emociones de la actividad 1, pero lo haga en un ambiente seguro. Para conseguir este objetivo, el visionado de una película puede ser un buen recurso. La identificación con el personaje suscita emociones en el alumno a través de las neuronas espejo.

*E. Ahora vamos a ver fragmentos de la película, mientras lo hacemos fijate en los gestos de los personajes. ¿Qué emoción crees que están sintiendo en cada momento? Puedes expresarlo escribiendo o con mímica.*

MINUTO	EMOCIÓN	CAUSA Y LENGUAJE CORPORAL
0:55	Charlot se siente: A. orgulloso B. frustrado C. entusiasmado	¿Por qué? Porque ha pescado un pez. ¿Qué hace? Sonreír y mirar mucho tiempo al pez.
1:47	Ella está: A. aburrida B. triste C. tensa	¿Por qué? ¿Qué hace?
3:50	Cuando Charlot y ella se ven, se sienten A. entusiasmados B. orgullosos C. felices	¿Por qué? ¿Qué hacen?

*Imagen 4. Fragmento de la Actividad 2*

En la actividad 3 el alumno tiene que escuchar las experiencias de aprendizaje de cuatro alumnos. Cada uno de ellos explica qué actividades y situaciones del aula les producen emociones positivas y negativas. En la segunda parte de la actividad nuestros estudiantes deberán completar una plantilla en la que reflexionen sobre dos emociones positivas y dos negativas que sientan en el aula con regularidad.

En la actividad 3 el objetivo psicoemocional es identificar y reflexionar sobre los propios estados emocionales en el aula de E/LE. Con esta actividad se pone en marcha el proceso de introspección personal. Una vez identificadas las emociones, se le pide al estudiante que sea capaz de enfrentarlas. Escuchar las experiencias de otros alumnos en el aula fortalece la empatía, al tiempo que se envía el mensaje de que sentir emociones negativas ante determinadas situaciones de aprendizaje es normal. Este hecho favorece la supresión de la soledad emocional que puede originarse al creer erróneamente que cada uno es el único que desarrolla emociones negativas en contextos de aprendizaje. Por último, tener que pensar en las ocasiones de su biografía en las que se han activado en él o ella esos sentimientos, ayuda al estudiante a poner en marcha el proceso de autoconocimiento interno.

**Actividad 3**

A. Vas a escuchar a cuatro alumnos de español hablando de sus experiencias en el aula y de cómo se sienten en algunos momentos. ¿Qué situaciones en el aula les hacen sentirse así?

ALUMNO	EMOCIÓN	SITUACIÓN DEL AULA
Yuki	emoción positiva:  emoción negativa:	
Peter	emoción positiva:  emoción negativa:	

Imagen 5. Fragmento de la Actividad 3

En la actividad 4 los aprendientes han de leer un texto sobre la motivación y reflexionar sobre su capacidad para motivarse a sí mismos. Los objetivos psicoemocionales son:

1. Reflexionar sobre la importancia de conceptos clave para el buen desarrollo del proceso de adquisición lingüística de la L2: *motivación, concepto de error, estrategias de aprendizaje*.
2. Ayudar al alumno a regular las emociones limitadoras.
3. Ayudar al alumno a potenciar las emociones positivas.
4. Favorecer el desarrollo de la competencia de aprendizaje con el fin de potenciar las características del buen aprendiente de idiomas.

El objetivo último es, por lo tanto, hacer reflexionar al alumno sobre la necesidad de desarrollar la motivación intrínseca al ser esta la única que favorece la autonomía de aprendizaje y lo consolida en el largo plazo. Para esta actividad se ha elegido la Comprensión Lectora porque los conceptos a tratar son nucleares para el desarrollo de la identidad del alumno como aprendiente autónomo y, el texto, dado su carácter dialógico diferido, permite al estudiante adecuar la lectura a su ritmo de aprendizaje y volver a los contenidos siempre que lo desee.

#### **Actividad 4**

- A. *Aprender un idioma nuevo es difícil, ¿verdad? Sobre todo, si es muy diferente de nuestro idioma, como lo son el chino y el español. Por eso es muy fácil sentir emociones negativas y perder la motivación, pero ¿es bueno para mí perderla? ¿Importa mucho o importa poco si mi motivación es poca? Vamos a leer un texto donde nos explican cómo funciona la motivación y cuánto la necesito. Léelo y responde a las preguntas:*

Aprender bien un idioma nuevo es difícil. Nos gusta la nueva lengua que estamos aprendiendo y también nos gustan el país y su cultura. Sin embargo, a veces es fácil sentirse frustrado. Cuando se empieza a estudiar un idioma nuevo uno tiene mucha motivación, pero con las dificultades puede perderla. Por ejemplo, si estudio mucho pero no aprendo tan rápido como yo quiero, me frustró y me desmotivó.

Esto es muy negativo porque la motivación es fundamental para conseguir el objetivo de aprender a hablar bien el nuevo idioma. ¿Qué puedo hacer para no perder mi motivación? Muchas veces la solución es más fácil de lo que pensamos. No necesito ser más listo o estudiar más, necesito estudiar mejor y tener una actitud positiva.

*Imagen 6. Fragmento de la Actividad 4*

En la actividad 5 el alumno tiene que completar la plantilla que rellenó en la actividad 3 con nueva información. Debe trabajar con las dos emociones negativas que ha anotado antes y asociarlas a una situación de su pasado en la que se sintió así y, a pesar de todo, logró completar su objetivo. También debe planificar la forma de superar la situación del aula que le produce las emociones negativas y, por último, anotar una frase motivadora.

El objetivo psicoemocional de esta actividad es que los alumnos aprendan la importancia que tienen para la motivación los mensajes que nos enviamos a nosotros mismos y tomen consciencia de que todos tenemos un diálogo interno susceptible de ser modificado en caso de que este nos dificulte la consecución de nuestras metas. Por último, se pretende conseguir que el estudiante dé el paso a la acción en la gestión de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, se le anima a recapacitar sobre la importancia de fijar plazos y objetivos, así como de realizar compromisos y cumplirlos para conseguir las metas marcadas.

## PLANTILLA DE EMOCIONES

me siento	cuando/ porque...	frase motivadora
emoción positiva:		
emoción negativa:		

*Imagen 7. Fragmento de la plantilla con la que concluye la Actividad 5 y la unidad didáctica.*

### 4. Conclusiones

Dada su naturaleza, el trabajo de los componentes que constituyen la variable afectiva no se asemeja a los de la variable cognitiva. Al tratarse de elementos que conforman la identidad personal precisan de mayor duración en el tiempo. Es evidente que el trabajo sobre variables como la autoconfianza o la motivación no puede completarse en una unidad didáctica. Al contrario, su mejora, único objetivo factible, solo llegará tras un esfuerzo sostenido dentro y fuera del aula. Teniendo en cuenta esta consideración, la unidad didáctica que aquí se ha presentado no pretende ser sino una pequeña contribución al desarrollo de las habilidades intrapersonales de los alumnos.

Las conclusiones tras haber testado la unidad didáctica en el aula son fundamentalmente positivas. En términos generales, el grado de implicación de los alumnos fue alto. Como elementos mejor valorados por las <sup>3</sup>docentes que ensayaron la unidad didáctica en el aula y sus alumnos encontramos el aprendizaje del vocabulario asociado a las emociones, la

---

<sup>3</sup> La unidad didáctica fue testada en dos grupos de alumnos sinohablantes de nivel A2 en situación de inmersión. Cada grupo constaba de quince alumnos y había sido formado hacía aproximadamente cuatro meses en el momento del ensayo de la unidad, por lo que el grado de confianza entre alumnos y docentes era alto.

posibilidad de reflexionar sobre los propios estados emocionales (reflexión que en algún caso fue acompañada de una toma de consciencia sobre el sustrato emocional del alumno en el aula) y el trabajo colaborativo con el material de *realia*.

Estas valoraciones se encuentran en la línea de las conclusiones alcanzadas por Littlewood (en Azpiroz 2013: 43), quien afirma que los estudiantes chinos, en realidad, desearían participar más activamente en el aula. No se trata, por lo tanto, de que a estos estudiantes no les interese un aprendizaje que desarrolle el pensamiento crítico o el trabajo emocional, sino que carecen de las herramientas necesarias para llevarlo a cabo. Será labor de los profesores proporcionárselas y hacerlos sentir seguros y confiados durante el desarrollo de las actividades.

En primer lugar, la unidad sirvió para levantar del aula el tabú sobre las emociones. Desde el punto de vista del docente, la sensación que se tiene en muchas ocasiones en las aulas monolingües de alumnos sinohablantes es la de que hay una distancia de origen emocional que no puede ser nombrada. La unidad sirvió, por lo tanto, para romper esa prohibición. Por otro lado, tras su realización, algunas profesoras comprobaron que los alumnos mostraban un mejor reconocimiento de las propias actitudes en el aula y de su impacto en las emociones tanto propias como ajenas.

Es evidente, no obstante que, a pesar de los avances, unas variables cuyo origen se encuentra enterrado en los primeros años de vida del individuo sean difíciles de tratar en el aula de forma sistemática. Por lo tanto, la aplicación de la psicología a la pedagogía y la didáctica de segundas lenguas se hace necesaria para encontrar los caminos que permitan explorar todos los aspectos vinculados a la inteligencia intrapersonal con el objetivo de realizar propuestas didácticas significativas.

## Bibliografía

ALCALÁ, F. (2002). «La Inteligencia Intrapersonal del alumno de idiomas». En M. C. Fonseca-Mora (ed.), *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés* (pp. 115-137). Sevilla: Mergablum.

ARNOLD, J. y H. D. BROWN (2000). *El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo*. Recuperado el 09/01/20, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf).

AZPIROZ NÚÑEZ, M C. (2013). «El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo», *Cuadernos de investigación educativa*, 4, pp. 39-52. Recuperado el 09/01/20, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367397>.

BEGA GÓNZALEZ, M. R. (2015). «Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera», *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 32, pp. 227-238. Recuperado el 09/01/20, de: [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N32/32\\_13\\_Bega.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N32/32_13_Bega.pdf).

CHIEN, Y. (2008). *Cuestiones culturales y su relevancia en la enseñanza y el aprendizaje de español para los taiwaneses*. Recuperado el 09/01/20, de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:631f5026-f55b-4fb2-a419-024b4f53a3dc/2011-bv-13-32yi-shanchien-pdf.pdf>.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996[1990]). *Fluir. Una psicología de la felicidad* (Nuria López, trad.). Barcelona: Editorial Kairós.
- COUTO FRÍAS, M. S. (2014). «Alumnos chinos: ¿solos o acompañados?», *SinoELE*, 10, pp. 118-126. Recuperado el 09/01/20, de: [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_I\\_118-126.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_118-126.pdf).
- GALLOSO CAMACHO, M. V. (2014): «Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China», *RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada*, 1, pp. 115-132. Recuperado el 09/01/20, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521>.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Múltiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- GIBERT, M. I. y M. GUTIÉRREZ COLÓN (2014). «Estudiantes sinohablantes de español en programas de inmersión lingüística: ¿Fusión de metodologías?», *Gramma*, 53, pp. 92-108. Recuperado el 09/01/20, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069286>.
- GIOVANNINI, A. *et al.* (1996). *Profesor en acción I*. Madrid: Edelsa.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- LITTLEWOOD, W. (2000). «Do Asian students really want to listen and obey?», *ELT Journal*, 54 (1), pp. 31-36.
- LU, J. (2009). «Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China». En Y. Morimoto, M.<sup>a</sup> V. Pavón y R. Santamaría (ed.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, (pp. 63-75). Asele.
- PALMER., B. *et al.* (2005). «A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0», *Intelligence*, 33, pp. 285-305.
- SALOVEY, P. y J. D. MAYER (1990). «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), pp. 185-211.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009). «Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (*comprensión*) y para sinohablantes (*instrucción*): un proyecto abierto», *SinoELE*, 1, pp. 1-12. Recuperado el 09/01/20, de: <http://sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf>.
- VÁZQUEZ TORRONTERAS, A. (2018). «La identidad cultural en la R.P. China y su influencia en la enseñanza de ELE», *redELE*, 30, pp. 1-25.

## **Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE)**

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS

Universitat d'Alacant

macms@ua.es

MATÍAS HIDALGO GALLARDO

Università degli Studi di Bergamo

matias.hidalgo@unibg.it

ANA PANO ALAMÁN

Università di Bologna

ana.pano@unibo.it

**Resumen:** En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuantitativa de carácter exploratorio sobre el grado de satisfacción del profesorado de ELE sobre sus condiciones laborales y perspectivas profesionales. Se discuten críticamente los datos recogidos mediante un cuestionario distribuido en línea entre 673 docentes, que mide la satisfacción en ocho dimensiones: organizativa, económica, afectiva, motivacional, discriminación, ambiente laboral, realización profesional y beneficios sociales. Los resultados permiten obtener una primera panorámica de las condiciones temporales, organizativas, económicas, sociales y psicológicas de la profesión. A pesar de algunas limitaciones relacionadas con la posible sobrerrepresentación de ciertas áreas geográficas y contextos laborales, este estudio constituye un primer estadio válido para abordar los aspectos cualitativos posteriormente. La principal conclusión extraída es que, en líneas generales y gracias a la fuerte vocación del profesorado, el grado de satisfacción con la profesión es alto. No obstante, esta adolece de problemas estructurales que se describen.

**Palabras clave:** profesorado de ELE, satisfacción, precariedad, condiciones laborales

### **Traducción del título al inglés**

**Abstract:** This paper presents the results of an exploratory quantitative research about the degree of satisfaction of Spanish as a foreign language teachers regarding their working conditions and professional prospects. The data were collected through a questionnaire distributed online among 673 teachers, which measures their satisfaction in eight dimensions: organizational, economic, affective, motivational, discrimination, work environment, professional achievement and social benefits. The results show a first overview of the temporal, organizational, economic, social and psychological conditions of the profession. Despite some limitations related to the possible over-representation of certain geographic areas and work contexts, this study constitutes a first stage to address qualitative aspects in later research. The main findings are that, thanks to the strong vocation of teachers, the degree of satisfaction with the profession is high. However, it suffers from structural problems which are also analyzed.

**Key words:** Spanish as a foreign language, satisfaction, precariousness, working conditions.

## 1. Introducción

El estudio del español como lengua extranjera (ELE) no es una novedad del siglo XX, pero gracias al nacimiento en ese siglo de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, esta comenzó a considerarse una profesión (Richards y Rodgers, 2003). Asimismo, se generalizó el término *hispanismo* (Baralo, 2014), se extendió internacionalmente su enseñanza en la formación reglada y se fundaron instituciones para su promoción. Esa organización y promoción de los estudios fue el caldo de cultivo para el desarrollo del sector, cuya demanda ha ido creciendo con los años (Instituto Cervantes, 1999), hasta llegar a cerca de 22 millones de estudiantes (Instituto Cervantes, 2019), lo que ha favorecido la consolidación de la profesión y la disciplina. No en vano, se ha investigado su desarrollo histórico (Sánchez Pérez, 1992; Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004), la situación formativa de los docentes (Pastor Cesteros, 1999), su situación laboral (González Martínez *et al.*, 2008), el mercado de trabajo (Bombarelli y Gómez Asencio, 2010), el perfil docente (Muñoz-Basols *et al.*, 2017) o sus condiciones de trabajo (Bruzos, 2017). Paralelamente, la organización del profesorado en asociaciones ha ido construyéndose.

Todo esto nos sitúa en una etapa de afianzamiento, pese a que todavía no haya un grado universitario de especialización. De hecho, esta carencia y la inexistencia de un colegio o registro de docentes o de un convenio específico, provocan que el sector esté desregulado. Los criterios de contratación varían entre instituciones y, especialmente en centros privados, no se contrata a quien tiene más formación (Bombarelli y Gómez Asencio, 2010), sino a quien puede conectar mejor con «el cliente». La discriminación laboral y la precariedad constatada (González Martínez *et al.*, 2008), la mercantilización de la enseñanza y la promoción del turismo idiomático sin valorar la calidad de la enseñanza ni garantizar los derechos laborales de los trabajadores (Bruzos, 2017; Durán Rodríguez, 2018) han motivado la presente investigación.

## 2. Las condiciones laborales en el sistema económico occidental

El neoliberalismo es el paradigma económico predominante en Occidente, con lo que ello conlleva sobre la reducción de costes de producción, privatización de servicios públicos y gestión del bien común según las leyes del mercado, con la mínima intervención del Estado (Vargas Hernández, 2007). Esto tiene consecuencias en el mercado laboral y, por extensión, en el sistema educativo, así como en el profesorado. Desde comienzos del siglo XXI, en Occidente, la precariedad laboral ha adquirido un carácter estructural y tiene una mayor incidencia desde la crisis de 2008 (Santamaría López, 2012). La previsibilidad de la experiencia vital que iniciaba con los estudios, continuaba con las primeras experiencias laborales y se consolidaba en un trabajo estable dio paso a etapas más prolongadas de inestabilidad, pluriempleo, simultaneidad con estudios, etc.

Dadas estas circunstancias, entendemos que son precarios aquellos empleos inestables y temporales; con bajas retribuciones, dificultades en la acción colectiva o sin sindicación; que incumplen la ley; y discriminatorios (Neffa, 1985; Recio, 1988; Gamero Requena, 2011), definición que comparte el Parlamento Europeo (2016). Aunque hay sectores más



precarizados (agricultura, turismo, manufacturas), especialmente en Europa del Este (*Fourth European Working Conditions Survey*, 2007)<sup>1</sup>, en educación también se aprecia este fenómeno. Además, en Europa, este sector está altamente feminizado (un 72 % del personal docente) y se constata un aumento del autoempleo (*Sixth European Working Conditions Survey*, 2016)<sup>2</sup>. La enseñanza de ELE no es una excepción a esta tendencia general<sup>3</sup> y adolece de una serie de problemas estructurales que afectan a la satisfacción personal de los docentes y su desarrollo profesional, ya que, en muchos casos, esta se abandona por la dificultad de estabilizarse laboralmente.

### 3. La carrera profesional del profesorado de ELE

En lo que respecta al español, esas tendencias precarias se documentan desde 2008. González Martínez *et al.* (2008) constatan una elevada proporción de pluriempleo y salarios bajos, inestabilidad y falta de regulación en el sector. Por otro lado, la discordancia entre el alto grado de formación y la calidad de los trabajos atestiguada por Pastor Cesteros (1999) no ha mejorado en los últimos años. De hecho, Bombarelli y Gómez Asencio (2010) recogen que la mayor parte de contratos del profesorado de ELE —salvo aquellos de instituciones prestigiosas— eran temporales, por obra y servicio, parciales o por horas, resultados coincidentes con los de Muñoz-Basols *et al.* (2017). Esta situación contrasta con la euforia por promover el español por parte de las instituciones de la lengua y por mercantilizar su aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, en este trabajo se investiga cuantitativamente la satisfacción laboral de los docentes de ELE, mediante un análisis dimensional basado en diferentes aspectos laborales<sup>4</sup> que se exploran a continuación.

#### 3.1. La dimensión organizativa

Como señala Bueno Hudson (2018), es difícil trazar una evolución completa de la profesión, aunque, como explica Baralo (2014), el hispanismo fue la puerta de entrada del español en los sistemas educativos, lo que generalizó su enseñanza y aumentó su demanda también en formación no reglada y para fines prácticos (Pastor Cesteros, 1999; Guevara, 2017; García Berenguel y Hunko, 2017). Con su consolidación y debido a otros acontecimientos sociohistóricos (auge de empresas españolas, telenovelas, música, éxitos deportivos<sup>5</sup>), el castellano ha ganado terreno hasta contenderse con el francés y el chino el segundo puesto de las LE más estudiadas (Instituto Cervantes, 2018), con un incremento, incluso, de su certificación. Además, la infraestructura académica se ha vertebrado a través de instituciones (CEPE-UNAM, Instituto Cervantes, Instituto Caro y Cuervo) y de asociaciones y organizaciones de profesorado (ASELE, FIAPE, AEPE), que se encargan de la gestión cultural y formación y reciclaje del profesorado.

---

<sup>1</sup> <https://cutt.ly/uaNA0JD>

<sup>2</sup> <https://bit.ly/2CB0Pwe>

<sup>3</sup> <https://bit.ly/32iK9o6>

<sup>4</sup> La situación sobrevenida por el COVID-19 en el primer semestre de 2020 no queda reflejada en este trabajo, dado que los datos se recogieron antes. No obstante, son varias las noticias sobre cómo este parón afectará a la industria del español y los docentes durante muchos meses.

<sup>5</sup> Leal Valladares y Prodani (2017), Guevara (2017), Navarro Carrascosa (2017).

El nivel institucional, certificativo y académico parece asentado, pero no así el perfil laboral y profesional, donde, en términos organizativos, se aprecian lagunas en medios y horarios, por ejemplo, y se cuenta con pocas asociaciones que velen por estos intereses, a excepción de ProfesiónELE<sup>6</sup>. En muchos países la docencia de LE se subsume en los convenios de enseñanza no reglada y esto favorece una falta de visibilización de las necesidades especiales del sector. De hecho, el poco reconocimiento público debido a la ausencia de regulación colectiva, titulación y certificación específica es un problema (González Martínez *et al.*, 2008; Bombarelli y Asencio, 2010; Muñoz-Basols *et al.*, 2017; León Manzanero, 2018), lo cual implica que se pueda contratar a gente inexperta, pero joven (Bombarelli y Gómez Asencio, 2010) o con poca o nula formación, pero nativa (Gasco Gavilán *et al.*, 2017; Huertas Morales, 2017), especialmente en el sector privado, donde prima la rentabilidad económica.

En resumen, la profesión está consolidada y existe una demanda que se acompaña de formación específica, exámenes certificativos, creación de asociaciones, instituciones y programas para profesorado, entre otros. No obstante, todavía no se ha logrado el reconocimiento público, hecho que provoca que la cualificación del profesorado esté por encima de las condiciones que ofrecen los empleadores (Bruzos, 2017).

### 3.2. La dimensión económica

La visión del español como valor económico y como parte importante del PIB de los países hispanohablantes es un elemento ya consolidado en los discursos institucionales (García Delgado *et al.*, 2012; Bruzos, 2017). Berdugo (1999: 17) explicaba en este sentido que esta visión se planificó de manera intencionada, dentro de una política lingüística de valoración y búsqueda de prestigio del castellano como lengua internacional, sustentada por instituciones y fundaciones mediante acciones de promoción del panhispanismo, la publicación de informes y la promoción del turismo idiomático, que no han ahondado en la situación laboral del profesorado.

En líneas generales, para ejercer se requiere un máster en ELE, además de una posible titulación en Filología Hispánica o afín (Plaza Velasco *et al.*, 2017). No en vano, López García y Contreras Izquierdo (2020) señalan que el porcentaje de inserción laboral de los masterandos es alto (66 %). Sin embargo, ese alto grado de empleabilidad no siempre va de la mano de buenas condiciones laborales. En González Martínez *et al.* (2008), la mayoría de los docentes encuestados señala que el salario y la inestabilidad del empleo son sus principales preocupaciones. Muñoz-Basols *et al.* (2017) constatan también un 29,6 % de trabajos inestables. A esta situación es posible sumarle la elevada proporción de pluriempleo, generalmente, dando clases privadas (Leal Valladares y Prodani, 2017; Granero Navarro, 2017; Alemany Giner, 2017), o realizando tareas fuera de sus contratos, funciones u horarios laborales. León Manzanero (2018: 14), de hecho, señala que hay un alto índice de rotación voluntaria por el escaso reconocimiento de la profesión y bajos salarios. Por otro lado, en ciertos países es posible subsistir solo a través de programas oficiales o gracias al pluriempleo (García Berenguel y Hunko, 2017: 9). En esta misma línea, González Martínez *et al.* (2008) señala que un 55 % de los docentes de su muestra declara necesitar ganar más dinero. No obstante, en muchas ocasiones, el profesorado se siente conforme con su situación debido a que en comparación con otras profesiones las condiciones no son tan negativas, en particular, en los países en desarrollo (Serrano Avilés, 2017).

---

<sup>6</sup> <https://profesionele.weebly.com/>

En suma, aunque no en todos los casos es posible afirmar que las condiciones económicas del desempeño laboral sean malas, sí se puede reconocer ciertas tendencias especialmente observables en el sector privado, como falta de estabilidad, sobreformación para el salario ofrecido, infrarremuneración, pluriempleo, tareas no previstas por contrato, etc.

### 3.3. La dimensión afectiva

Una de las competencias clave del profesorado de ELE es la capacidad de *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* (Instituto Cervantes, 2012: 23-24). En particular, se hace referencia a aspectos que abarcan todas las dimensiones de la docencia: relación con el alumnado, emociones como trabajador, motivación y relaciones entre compañeros. Estos aspectos, junto con las creencias, expectativas, actitudes, valores y personalidad forman parte de su *competencia existencial* (Guijarro Ojeda y Marins de Andrade, 2016). Los docentes deben ser, pues, conscientes de sus respuestas emocionales para tomar las decisiones didácticas, profesionales y personales más adecuadas.

Esta competencia no suele tratarse en los másteres, ya que como constatan Castellano Merino *et al.* (2015) solamente se incluye en 4 de 23 títulos analizados. De manera general, Méndez Santos (2016) atestigua que esta dimensión se obvia en la formación docente aunque sí se percibe su necesidad. De hecho, la mayoría de los informantes de ese estudio considera que su formación al respecto «es obsoleta, mejorable, poco profunda, fruto de la autoformación, resultado de sus propias reflexiones» (Méndez Santos, 2016: 686). Igualmente, López García y Contreras Izquierdo (2020) comprueban que el desarrollo y reflexión sobre esta competencia no tiene un reflejo tan claro como otras en los planes docentes.

La falta de formación y conciencia emocional conlleva, posiblemente, una falsa idea de lo que implica la docencia de una LE: es un proceso altamente exigente para el alumnado que experimenta episodios de desmotivación; el profesorado debe lidiar con numerosas horas de docencia, horarios poco favorables, grupos numerosos y de diferentes niveles; en ocasiones con contratos parciales o temporales; y horas de corrección o preparación no remuneradas. Estos aspectos, que no se dan siempre de forma acumulativa, pueden provocar una fuerte sensación de frustración, indefensión y presión laboral, como demuestran Recha Llop (2016) con profesores en prácticas, Silvero Miramón (2007) sobre el síndrome del *burnout* y el estrés, Xu (2018) en su revisión de investigaciones sobre las emociones de los docentes o de De Costa *et al.* (2018), también sobre el «quemado emocional».

En suma, aunque se reconoce la importancia de la gestión emocional del profesorado, esta competencia no se desarrolla activamente en la formación. Esto conduce a la aparición de estados emocionales negativos que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje y para los que no se ha dotado a los docentes de estrategias de gestión.

### 3.4. La dimensión motivacional

La motivación es un factor fundamental para aprender, pero también para enseñar. Se pueden señalar motivaciones intrínsecas (vocación, placer de instruir) o extrínsecas (necesidad de un empleo o sueldo). Estas últimas serían propias de personas que llegan a la profesión por casualidad (Muñoz-Basols *et al.* 2017), a veces sin formación específica.

El Instituto Cervantes (2012), dentro de la mencionada *Capacidad para gestionar sentimientos y emociones*, señala también la motivación como una competencia clave que se

manifiesta en el deseo de participar en proyectos del centro en el que se trabaja, enfrentar nuevos retos y compartir esfuerzos con sus colegas. Esta visión positiva de la motivación del profesorado la siente muy fuertemente el alumnado. Algo que se aprecia en los comentarios de estudiantes en el informe de investigación del Instituto Cervantes (2011) sobre qué es ser un buen profesor. No obstante, se ha señalado que en los cursos apenas existe formación sobre el desarrollo de estrategias de compromiso, metacognitivas o emocionales que los docentes deberían tener para asegurar su motivación a lo largo de la carrera.

Si dejamos atrás esta visión idealizada y dadas las reflexiones anteriores sobre la falta de reconocimiento, estrés, precariedad laboral, etc., parece complicado imaginar que los docentes puedan mantenerse motivados. Martínez García (2009) explica que los docentes se desmotivan debido a aspectos como el elevado porcentaje de estudiantes sin interés, la falta de entendimiento entre profesorado y alumnado, la carencia de coordinación y la fuerte carga administrativa, el trabajo extra y la falta de información o de valoración por parte del centro, los choques culturales, etc. Como se puede observar hay diferentes niveles que afectan a la motivación: personal, docente y profesional. A nivel didáctico, las discrepancias metodológicas entre profesorado y alumnado generan frustración en los docentes (Alonso Zarza, 2014). Esta también puede estar provocada por la falta de autoestima y apoyo del centro (Nagamine *et al.* 2018), de apoyo a la formación continua (Lorente Fernández, 2014) o la relegación a ciertas tareas (e.g. los docentes nativos imparten solo clases de conversación, García Berenguel y Hunko, 2017).

### 3.5. La discriminación laboral

La discriminación es uno más de los factores que hacen precario un empleo. Entendemos por discriminación «cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación» (OIT, 1958).

No existen, que tengamos constancia, trabajos específicos sobre discriminación dentro de la enseñanza de ELE, con excepción de los de Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Pano Alamán (2020a) y Méndez Santos y Hidalgo Gallardo (2020b), trabajos en los que se documentan casos de discriminación por edad, identidad de género, orientación sexual y procedencia, aunque esta es a menudo interseccional, es decir, se da en más de un factor. En particular, en el primer caso, los resultados muestran discriminación sobre quienes tienen menos experiencia, más necesidad de arrancar su carrera, o mayor tolerancia con ciertas condiciones laborales; los docentes más veteranos se sienten discriminados a la hora de ser contratados o del trato que luego se les dispensa por los estereotipos sociales relacionados con su edad: falta de flexibilidad, poca actualización, etc.

En cuanto a la identidad de género, son mayoría las mujeres que reportan casos donde se les negó un contrato o cargos de gestión por potencial maternidad. Además, en muchas ocasiones enfrentan trato discriminatorio por parte de sus compañeros hombres, mediante comentarios inapropiados sobre su forma de vestir, ser o comportarse. También se constata esta falta de respeto por parte de alumnos que intentan flirtear o que acosan. Con respecto a la orientación sexual, la situación más frecuente es el ocultamiento preventivo. Se evita conscientemente el tema para no ser despedido o estigmatizado. La discriminación por causa de procedencia se concreta en los siguientes factores: ser nativo o no, ser extranjero (no se fomenta la

integración en el centro educativo); hablar una variedad española no septentrional (andaluz, canario, murciano) o incluso una variedad hispanoamericana, debido a la persistente e injustificada primacía del español de España.

En resumen, las situaciones de discriminación son bastante similares a las que ocurren en otras. No obstante, hay algunas más específicas como el trato diferenciado por la variedad diatópica.

### 3.6. El ambiente laboral

Con esta categoría se hace referencia a la relación con el centro de trabajo y los colegas, ya sean superiores o iguales. Esto se recoge en el documento de *Competencias Clave del Profesorado de ELE* (Instituto Cervantes, 2012), en el apartado de *Participar activamente en la institución*, donde se indica que el docente debe trabajar en equipo de forma eficiente, así como establecer buen ambiente.

Habría que comentar que esta visión no refleja la realidad de muchos centros donde el horario laboral fuerza a los docentes a centrarse principalmente en las clases, minimizando la potencial colaboración. Además, la excesiva rotación que se da en muchos centros, en los que se contrata a profesores incluso por quincenas, dificulta la creación y consolidación de redes emocionales y de cooperación (Seifert *et al.* 2007). Esto implica que los docentes que trabajan de manera más estable vean su tarea duplicada, teniendo que ayudar a incorporar a los recién llegados a las dinámicas de trabajo, aunque a veces se excluyen por estar «de paso». En la implicación emocional con el equipo y el centro también influye la percepción que los docentes tienen sobre el compromiso de la institución con ellos y con la calidad de la docencia. Si a todo ello le sumamos las condiciones laborales precarias constatadas, parece difícil que el profesorado siga con su compromiso de «involucrarse en el desarrollo y la difusión de líneas de actuación y proyectos que resultan eficaces y útiles para la actividad y la organización del centro o de la institución» (Instituto Cervantes, 2012). Por otra parte, si tampoco se les permite o facilita la formación continua, los profesores no encontrarán interés en desenvolverse en ella ni en representarla.

### 3.7. La realización profesional

A pesar de que muchos docentes escogen la profesión vocacionalmente (González Martínez *et al.*, 2008), se enfrentan a dificultades económicas, profesionales y personales que desafían su motivación. Esta discordancia entre expectativas y realidad laboral frustra en muchos casos sus carreras. De hecho, no son pocos quienes la ven truncada, entre otras razones, por la dificultad de encontrar un trabajo estable, especialmente, cuando se tiene más edad: «La clara preferencia de las empresas por la juventud del profesorado y la propia dinámica generada [...] han dificultado, cuando no impedido, el desarrollo de una carrera profesional con pasos y grados a largo plazo» (Bombarelli y Gómez Asencio, 2010: 98). En muchas ocasiones, esto conlleva que, una vez finalizados programas como auxiliares de conversación, secciones bilingües o lectorados, los profesores no tengan espacio en el país de recepción, que prefieren seguir usando ese canal y no estabilizar docentes. Como se ha señalado en diversos estudios, las instituciones públicas en el extranjero imponen como requisito para presentarse a las plazas fijas ser nacional, lo que deja en un limbo a los docentes extranjeros que suelen desempeñar su labor en centros internacionales o privados. De este modo, la enseñanza de ELE en el exterior se convierte en una profesión con una fecha de caducidad muy acusada.

En lo que atañe a los aspectos de formación permanente, esta se propone dentro de la competencia clave de *Desarrollarse profesionalmente*, aunque, como se apuntaba, a menudo los centros no la facilitan (Lorente Fernández, 2014). El Instituto Cervantes (2012) invita a la tutorización de profesores noveles, pero normalmente esto no se plantea de una manera organizada y remunerada y acaba desembocando en una carga de trabajo extra. En este sentido, la gestión de los equipos de muchos centros es precaria y constituye hoy en día un desafío pendiente.

Desde el punto de vista investigador, Muñoz-Basols *et al.* (2017) apuntan una tendencia positiva entre sus informantes, se hace mucha investigación, en particular, por parte de quienes trabajan en sistemas reglados; de hecho, el 36,6 % investiga por propia iniciativa. No obstante, el porcentaje de informantes procedente de enseñanza no reglada que investigan es solo un 17,7 %. Este ámbito es donde peores condiciones suelen darse, por lo que se trata probablemente de docentes menos imbuidos en la profesión que participan raramente en este tipo de cuestionarios, una limitación de la que también adolece el presente trabajo.

Por último, el Instituto Cervantes (2012: 22) señala la necesidad de participar en el desarrollo de la profesión, en concreto, «tomar conciencia de pertenecer a la comunidad de profesionales de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y contribuir con aportaciones para mejorar la profesión». Quizás esta sea uno de los aspectos más positivos de la organización del profesorado de ELE, pues son incontables las asociaciones que organizan foros y jornadas para sobreponerse a la falta de apoyo institucional y apoyar emocional, motivacional, profesionalmente a los docentes. La difusión de internet, que promueve las relaciones entre colegas, ha acelerado esta tendencia (Méndez Santos y Pano Alamán, 2019).

En definitiva, a la carrera de docente de ELE se puede llegar por casualidad, pero en general se tiene una gran vocación. Esta profesión tiene una serie de canales exitosos para iniciarse en ella, a través de programas y becas de instituciones públicas y privadas. No obstante, lograr una consolidación laboral es complicado.

### **3.8. La dimensión social**

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, es posible sostener que las condiciones del profesorado están caracterizadas a menudo por la falta de contratos o de contratos que no reflejan las horas efectivas de trabajo, por la necesidad de una mayor reglamentación a través de convenios y por una gran disparidad de condiciones laborales en función de si se trabaja en la enseñanza reglada o no, en instituciones públicas o privadas, en España o en otros países (Méndez Santos y Galindo Merino, 2017). Como apunta Bruzos (2017), en lo referente al perfil laboral, muchos docentes se enfrentan a la dificultad de obtener una compensación económica adecuada por despido, además de afrontar una fuerte presión de despido o jubilación anticipada. En lo que respecta a los autónomos, las cuotas son altas, por no mencionar el trabajo en negro, más normalizado actualmente en la enseñanza en línea (Méndez Santos y Pano Alamán, 2019), que se extiende. De hecho, en Bombarelli y Gómez Asencio (2010) se informaba de que la mayoría de los contratos eran temporales, un dato que no ha cambiado. Esto conlleva mucha economía sumergida, que afecta a la calidad del empleo y de los derechos sociales vinculados al empleo (prestaciones, jubilación, bajas médicas).

A partir de estos datos y de algunos aspectos de las dimensiones apuntadas, es posible inferir que los beneficios derivados del tipo de contrato, como pueden ser la cobertura social y médica, son en muchas ocasiones insuficientes e insatisfactorios.

#### **4. Metodología**

Esta investigación es un acercamiento preliminar y, por ello, ofrecemos una fotografía no exhaustiva, pero suficientemente amplia, como para dibujar un primer panorama general. Para lograrlo, fue necesario obtener una primera muestra de corte cuantitativo que servirá para abordar los aspectos cualitativos en futuros estadios de la investigación. Optamos por un cuestionario en línea porque, como señala Perry (2017: 133), daba la opción de recoger datos de una forma masiva y eficiente respecto al tiempo. En el cuestionario se combinaron ítems de respuesta cerrada y abierta con escalas de Likert para obtener datos cuantificables. La modalidad en línea facilitaba la cobertura geográfica y daba mayor anonimato a los informantes.

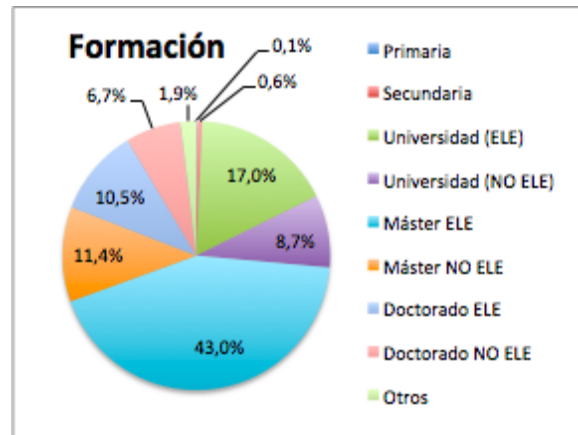
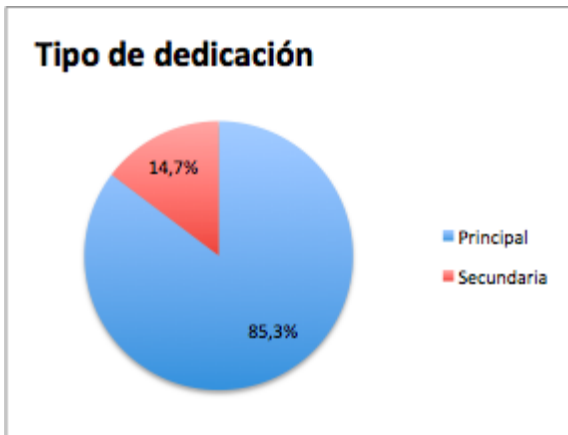
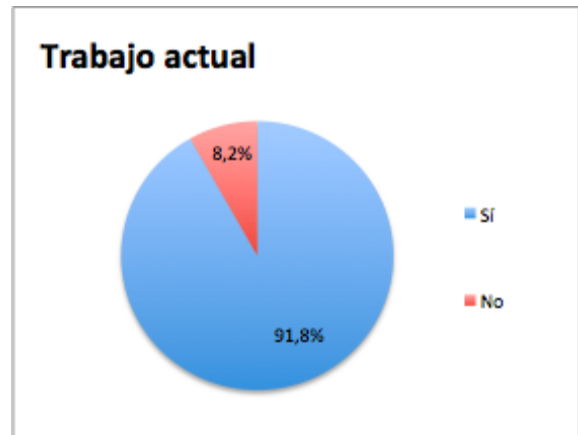
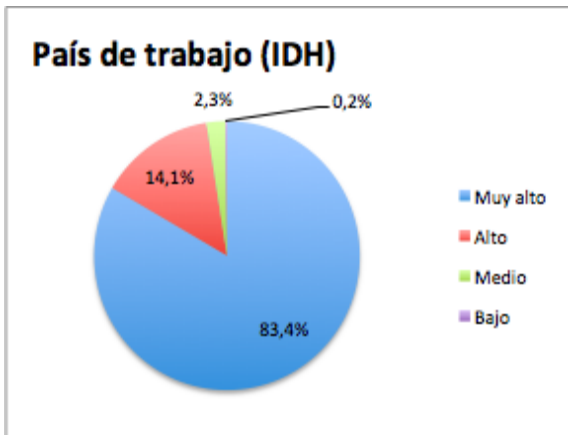
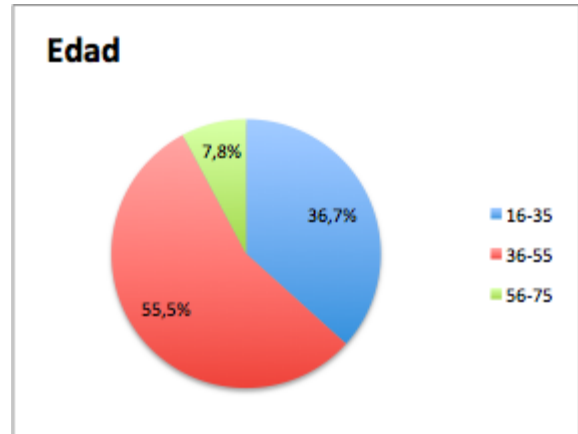
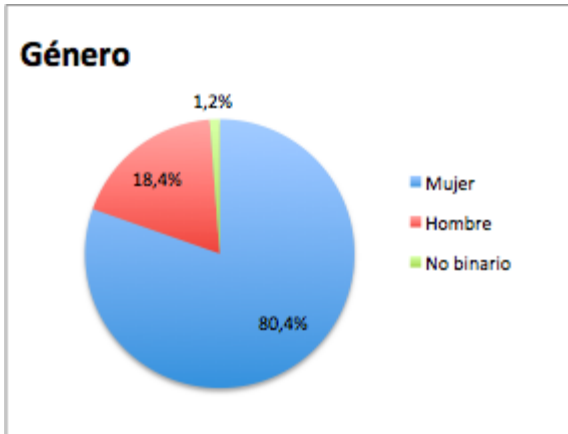
##### **4.1. El presente estudio**

Este estudio pretende explorar y describir la situación de la satisfacción del profesorado de ELE. En concreto, los objetivos son:

1. Determinar el perfil de la satisfacción laboral del profesorado de ELE
2. Conocer las características temporales, organizativas, económicas, sociales y psicológicas de la profesión.

##### **4.2. La muestra**

Una de las limitaciones de esta investigación, como de cualquier otra sobre este tema, es la dificultad de garantizar una representatividad adecuada. Dado que no existe un censo profesional o colegio de profesorado de ELE es difícil calcular el número necesario de informantes. Por cuestiones de practicidad y siguiendo a González Martínez *et al.* (2008), tomaremos como referencia que la población mundial de docentes de ELE se sitúa en 300 000. Para garantizar una seguridad (probabilidad de que sea representativa) del 97,5 %, una precisión del 2 % y una proporción esperada del 5 %, sobre la estimación de la población tenida en cuenta, el número de informantes mínimo debería ser 595. En este trabajo se manejan datos de 673 personas, lo cual permite considerar la muestra como representativa. Cabe decir que se descartaron aquellas respuestas contradictorias o imprecisas, por lo que la cifra se reduce a 669. En el Gráfico 1 se muestra el perfil sociodemográfico de la muestra.





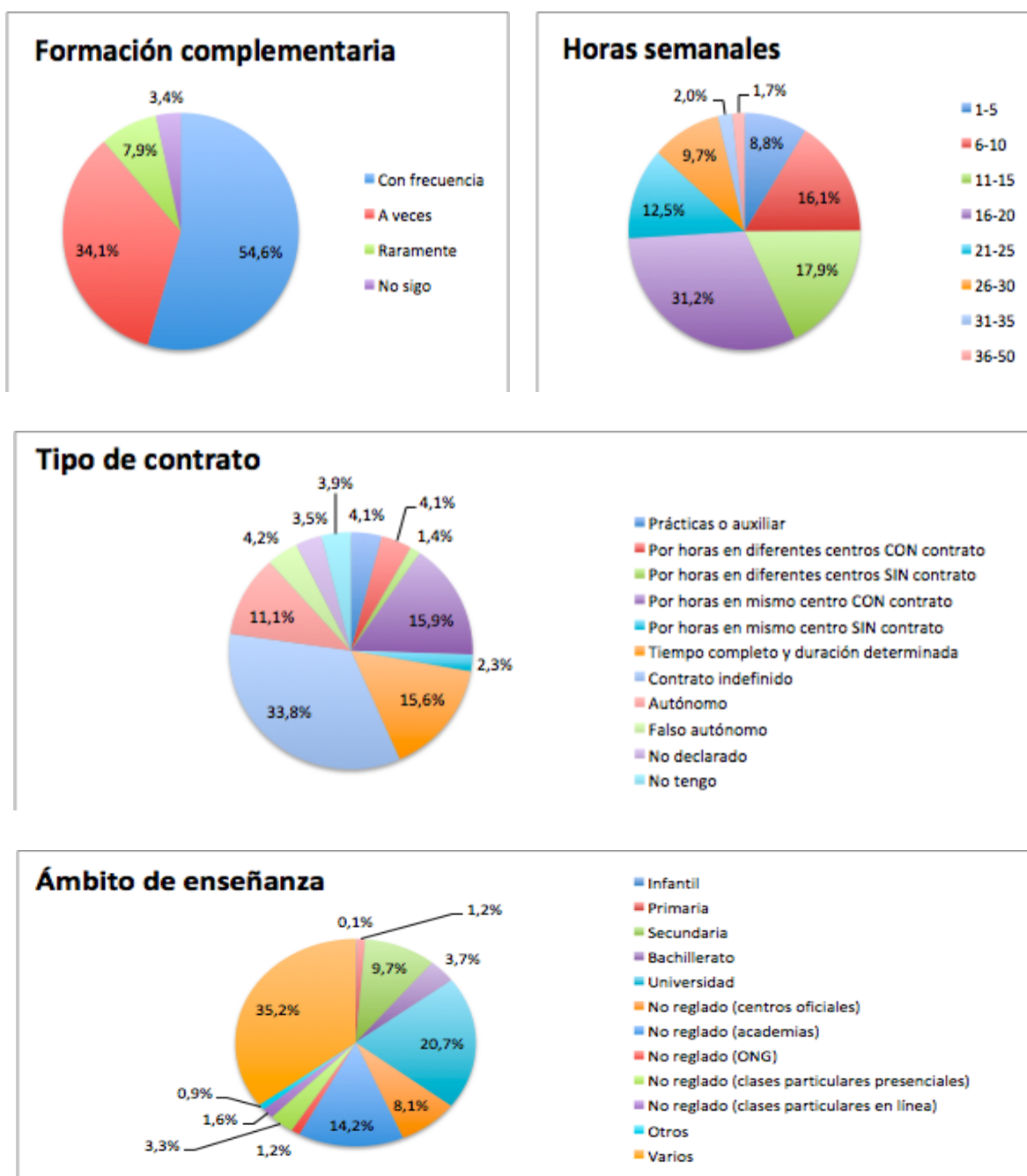


Gráfico 1. Perfil sociodemográfico de la muestra

Acorde con la tendencia observada en Europa (Muñoz-Basols, *et al.* 2017; Méndez Santos y Pano Alamán, 2019), el sector está altamente feminizado, con un promedio de edad de 40,5 años y una mayor participación de docentes entre los 36-55 años. Aunque hay respuestas de 75 países, la mayoría de encuestados trabaja, en orden decreciente, en España, Italia, Reino Unido, Alemania y Estados Unidos, y casi el 98 % lo hace en países con un Índice de Desarrollo Humano (Jahan, 2018) muy alto o alto. Sin duda, esta es una limitación del trabajo, puesto que las afirmaciones vertidas tendrán un indefectible sesgo geográfico. No obstante, como el objetivo del trabajo es ofrecer un panorama preliminar de la satisfacción

profesional de docentes de ELE, es posible aceptar este dato. Menos del 10 % no ejerce como docente de ELE en la actualidad y solo para algo menos de un 15 % del total esta supone una actividad secundaria. Los estudios de máster en ELE son el nivel formativo más extendido, algo que ya apuntábamos como criterio común de acceso a la profesión. Asimismo, cabe mencionar que más de la mitad manifiesta seguir cursando formación complementaria con frecuencia. También se observa gran variedad en la tipología contractual, y que solo un tercio goza de un contrato indefinido. Con respecto al ámbito educativo de trabajo, destaca el sector universitario y, sobre todo, la simultaneidad de actividad docente en diferentes ámbitos. La jornada laboral lectiva más común a la semana es de entre 16 y 20 horas.

### 4.3. Instrumento y procedimiento

El cuestionario digital se diseñó teniendo en cuenta dos tipos de datos: los que permitían conocer el perfil sociodemográfico de los informantes y los relacionados con los objetivos de investigación. La redacción se realizó en femenino genérico y así se explicaba en las instrucciones, por la mencionada feminización de la profesión. Para elaborar el perfil se diseñó con 12 preguntas. A este bloque le seguían otros cuatro (con un total de 38 ítems) que se formularon, por un lado, como afirmaciones para señalar el grado de conformidad, mediante escalas de Likert de 5 puntos y, por otro lado, aunque en menor medida, como respuestas abiertas o de selección múltiple (Anexo I).

Estos ítems se extrajeron de investigaciones previas (González Martínez *et al.*, 2008; Santos Ortega *et al.*, 2015), aunque en algunos casos se actualizó la redacción. Por otra parte, se consideró la recomendación de evitar la formulación de ítems negativos y, por ello, la mayoría se formula de manera positiva. No obstante, siguiendo a Lavrakas (2008) y dado que se constata una tendencia inconsciente a estar de acuerdo con las afirmaciones, fue oportuno introducir alguna en formato negativo —aun debidamente ajustada en el proceso de tabulación y codificación de los datos— para minimizar las consecuencias de ese posible sesgo. El cuestionario se presentaba en español y se ofrecía un mensaje de bienvenida donde, cumpliendo con los principios éticos de una buena investigación (Rasinger, 2019), se informaba sobre los investigadores, los objetivos, el tiempo aproximado, el anonimato y las pautas de respuesta.

Siguiendo los pasos de la planificación (Perry, 2017: 136), el cuestionario fue pilotado antes de divulgarse para la recolección de respuestas. En este caso, la primera versión se envió a 10 docentes con diferentes perfiles. Con sus apreciaciones se realizaron correcciones en las preguntas y se explicaron mejor algunos aspectos. Posteriormente, desde el 25/05/2019 hasta el 4/01/2020 (fecha de la última respuesta), se procedió a la distribución del cuestionario por diversos canales: grupos especializados y etiquetas en redes sociales y envío a correos institucionales de centros de enseñanza de español (466 instituciones).

### 4.4. Validez y fiabilidad

Para garantizar la validez del contenido del cuestionario se empleó el juicio de expertos (Lacave Roderó *et al.*, 2015), mientras que para asegurar la del constructo empleamos la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer Olkin (KMO). El valor estadístico varía entre 0 y 1. Un valor menor de 0.5 se considera no significativo. En este caso, se obtuvo un valor de 0.883 (categoría de meritorio). Para confirmar el resultado anterior se realizó una prueba de

esfericidad de Bartlett, que contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones de las variables es la identidad, dado que, en ese caso, dichas variables no estarían relacionadas. Si el valor es  $> 0.05$  no es posible rechazar esa hipótesis y, por lo tanto, no tendría lógica realizar un análisis factorial. En este caso, el valor es  $p = 0.000$ , por lo que procede realizarlo.

El análisis factorial fue exploratorio y los datos cuantitativos se trataron mediante un análisis estadístico con el programa SPSS (versión 26). Se buscaba explicar la varianza común entre las variables que presentan una relación. Cuando se establecen las dimensiones se debe considerar su valor: si se aproxima a 1, la variable queda totalmente explicada, si se aproxima a 0, los factores no explican la variabilidad de las variables. Dicho análisis factorial permitió agrupar los ítems en ocho dimensiones (véase 5.2.), que explican un 76,14 % de la variabilidad total de las variables (nivel satisfactorio según el porcentaje acumulado de la varianza). Para garantizar la consistencia interna y dotar de significación a las preguntas del cuestionario se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. Los valores de este coeficiente oscilan entre 0 y 1. Se consideran valores aceptables a partir del 0.7. En este caso, se alcanza una proporción del 0.882.

## 5. Análisis de los datos

Tras la codificación de las respuestas —con especial atención a los ítems negativos—, aunarlas en distintas variables (satisfacción general y por dimensiones) y establecer los intervalos de puntuación correspondientes, se calcularon las frecuencias de distribución de dichas respuestas para analizar los niveles de satisfacción de los informantes.

### 5.1. Satisfacción general

Esta sección refleja una valoración global (Gráfico 2) del grado de satisfacción laboral de los encuestados, que resulta de la suma de las puntuaciones de todas las dimensiones concretas. De este modo, se observa que, de una muestra de 546 respuestas totales, la mitad de docentes (53,7 %) se siente satisfecho con su situación laboral general e incluso un 12,5 % declara estar totalmente satisfecho. Un 32,4 % califica su satisfacción como neutra y solo un 1,5 % se muestra insatisfecho con sus condiciones laborales. Los datos generales revelan una situación favorable del sector, sin embargo, es pertinente ahondar en cada una de las dimensiones para corroborar esta realidad.

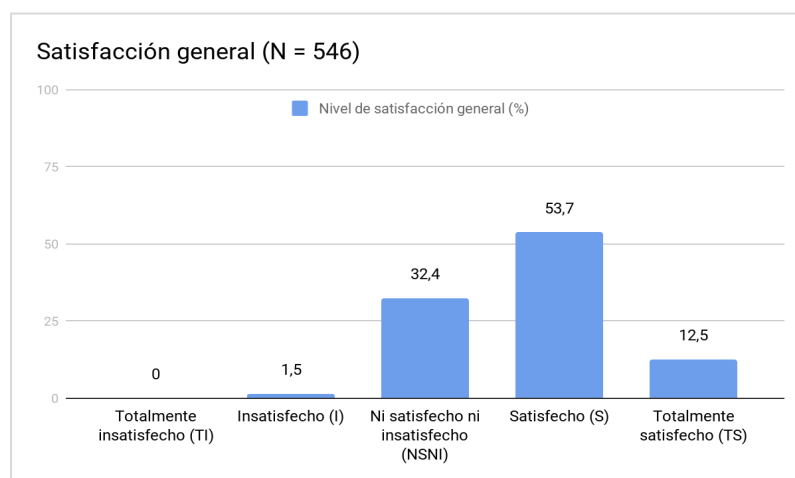


Gráfico 2. Satisfacción general

## 5.2. Satisfacción por dimensiones

En este apartado centramos el análisis de los resultados en las 8 dimensiones consideradas — resultado del redimensionado que se deriva del análisis factorial—, además de profundizar en cada una de las cuestiones que conforman el estudio.

### 5.2.1. Dimensión organizativa

La realidad organizativa de los informantes se analizó a través de las Preguntas 13, 14, 15, 16, 17 y 18 (Anexo I). Los resultados de frecuencia en términos de satisfacción para N = 599 se aprecian en el Gráfico 3. La mayoría de los encuestados se muestra neutral, es decir, ni satisfecha ni insatisfecha. La satisfacción, en los dos grados, es una opinión bastante extendida (casi un 50 %). Si bien las valoraciones negativas presentan frecuencias menores, se comprueba que la realidad observada en términos generales (satisfacción general) no se replica, sino que aquí el nivel de insatisfacción es notable, con un 16 % de los informantes situado en esa categoría.

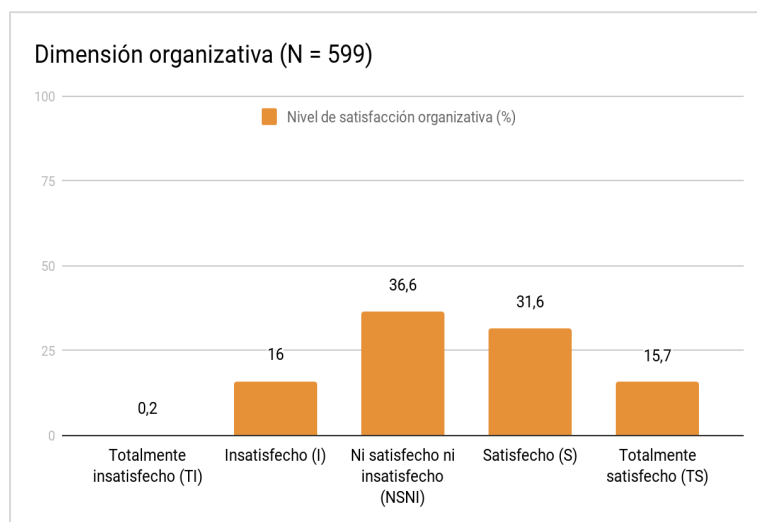


Gráfico 3. Satisfacción en la dimensión organizativa

Profundizar en las respuestas para cada uno de los ítems (Gráfico 4) de esta dimensión informa sobre las posibles causas de (in)satisfacción. Así, ante la disposición de medios (Pregunta 13), la mayoría señala acuerdo o total acuerdo, con unos índices de discordancia relativamente bajos. No ocurre lo mismo con el espacio exclusivo de trabajo (Pregunta 14), pues lo más común es no contar con él. En cuanto a los criterios de asignación de cursos (Pregunta 15), destaca la indiferencia, seguida de la conformidad y la total conformidad. Los datos referidos al disenso son también relativamente altos. La elección de horarios (Pregunta 16) y la conciliación familiar (Pregunta 17), en cambio, sobresalen por sus altos grados de disconformidad. Por último, la carga horaria y la consiguiente atención al alumnado (Pregunta 18) presentan una valoración más conforme, con resultados similares a partir de la respuesta neutral.

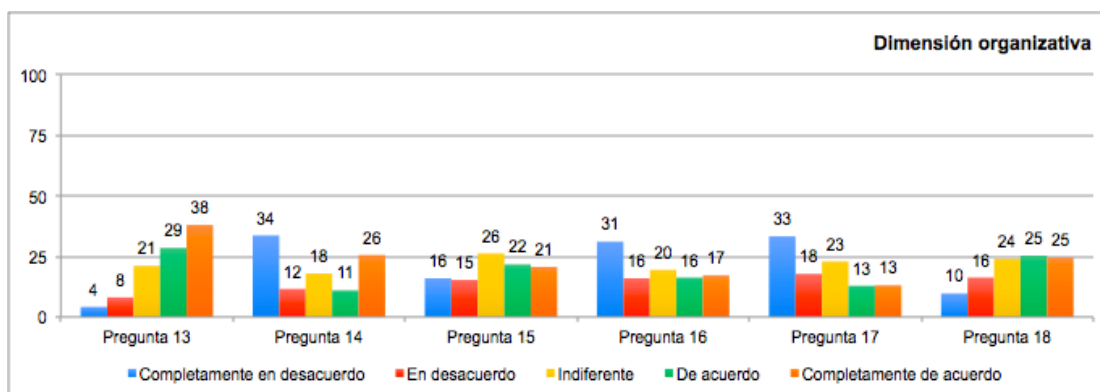


Gráfico 4. Grado de conformidad para los ítems de la dimensión organizativa

Por lo tanto, comprobamos que las cuestiones que más insatisfacción parecen producir en la dimensión organizativa son las relativas a la flexibilidad horaria (elección de la jornada y conciliación laboral) y a la disposición de un espacio exclusivo de trabajo, aspectos que suelen estar muy ligados al ámbito privado.

### 5.2.2. Dimensión económica

El componente económico suele ser uno de los factores que más redundancia en la percepción de satisfacción, además de ser un claro reflejo del tipo de condiciones laborales. En este trabajo, su análisis se ha llevado a cabo a través de los ítems 19, 21, 22, 23, 24, 31 y 40 (Anexo I).

La frecuencia de distribución de las respuestas (N = 619) (Gráfico 5) vuelve a colocar la valoración neutra como la más común en esta dimensión. No son bajos los datos relativos a la satisfacción, incluso con cabida para la total satisfacción. La otra cara de la moneda, en cambio, arroja un crecimiento de la insatisfacción con respecto a la satisfacción general y también a la satisfacción organizativa, pues casi una cuarta parte de los encuestados se declara insatisfecha o, en menor medida, totalmente insatisfecha con sus condiciones pecuniarias.

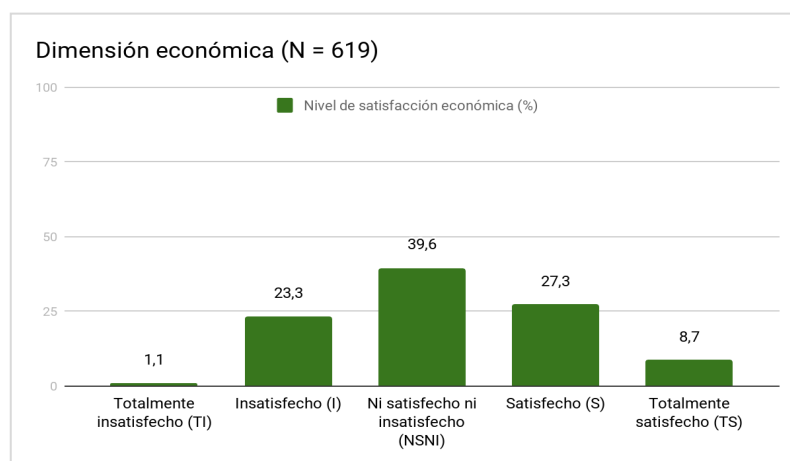


Gráfico 5. Satisfacción en la dimensión económica

El análisis pormenorizado sobre el grado de acuerdo con los ítems planteados (Gráfico 6) permite profundizar en qué cuestiones monetarias tienen más peso. Debemos precisar que en esta dimensión la respuesta ideal para la mayoría de los ítems (19, 21, 22, 23 y 24), al expresar estos un cariz negativo, sería el total desacuerdo. Así, respecto a la 19, la mitad de los informantes no considera que sus condiciones laborales afecten a su actividad didáctica,

aunque esto podría deberse al fuerte compromiso y vocación que tienen. De hecho, casi un tercio declara lo contrario, esto es, que sí afectan negativamente a la calidad de la docencia.

Si se abordan las repercusiones positivas de dichas condiciones en la actividad docente (Pregunta 31), casi la mitad del profesorado está de acuerdo (27 %) o totalmente de acuerdo (22 %) con esta influencia, de lo que se desprende que, a mejores condiciones laborales, mayor rendimiento docente. Todo apunta a que mejorar la calidad docente pasa por las mejoras laborales. Sin embargo, no es desdeñable el 23 % (suma de las opciones en desacuerdo) que dice que estas condiciones no tienen efecto positivo en la calidad de su docencia, lo que confirmaría lo ya apreciado en la Pregunta 19: el firme compromiso docente con la calidad didáctica, independientemente de las condiciones profesionales.

Sobre el equilibrio entre nivel de exigencia y remuneración (Pregunta 21), las respuestas presentan una clara tendencia hacia la conformidad con esta afirmación, lo que supone que los sueldos son poco acordes con el tipo y la carga de actividad profesional realizada. Este aspecto se refleja también en relación con las horas extras (Pregunta 22), ya que más de la mitad de informantes indica estar obligado a trabajar más tiempo del estipulado. Pero la cuestión que más claramente despierta desazón es la contrapartida salarial que presupone la función social de los docentes (Pregunta 23). En este caso, un porcentaje muy notable (74 %) apoya que dicha función social merecería salarios más altos. Otro dato preocupante es que casi la mitad de los encuestados sostiene que con su salario tiene dificultades para llegar a fin de mes (Pregunta 24).

Cuestionados por sus perspectivas de futuro en 5 años (Pregunta 40), el 29 % se muestra indiferente, mientras que un 41 % es optimista, algo que no ocurre con el 30 % restante.

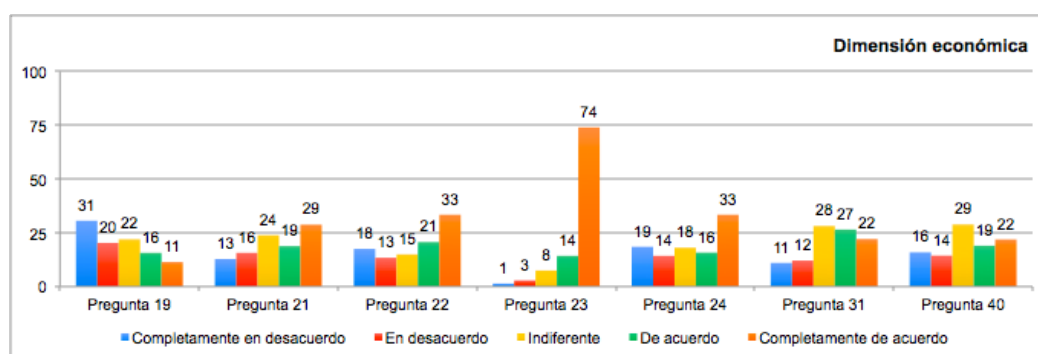


Gráfico 6. Grado de conformidad para los ítems de la dimensión económica

La dimensión económica presenta, pues, evidentes factores de insatisfacción, centrados principalmente en la contraprestación económica que debería tener la función docente, un elemento preocupante apuntado ya en González Martínez *et al.* (2008), Bombarelli y Asencio (2010) y Muñoz-Basols *et al.* (2017), y en la obligación de realizar horas extras y la dificultad para llegar a fin de mes. Por otra parte, se atisba un fuerte sentimiento de entrega y responsabilidad que va más allá, incluso, de las condiciones laborales.

### 5.2.3. Dimensión afectiva

En lo que respecta a la satisfacción del profesorado con su dimensión afectiva (N = 652), se han evaluado las preguntas 36, 37, 38, 39, 42 y 43 (Anexo I). Los resultados generales muestran una tendencia positiva, pues un 36,5 % se considera satisfecho o muy satisfecho; no

obstante, se constata una fuerte indeterminación (33,6 %), mientras que un 29,9 % se considera insatisfecho o muy insatisfecho (Gráfico 7).

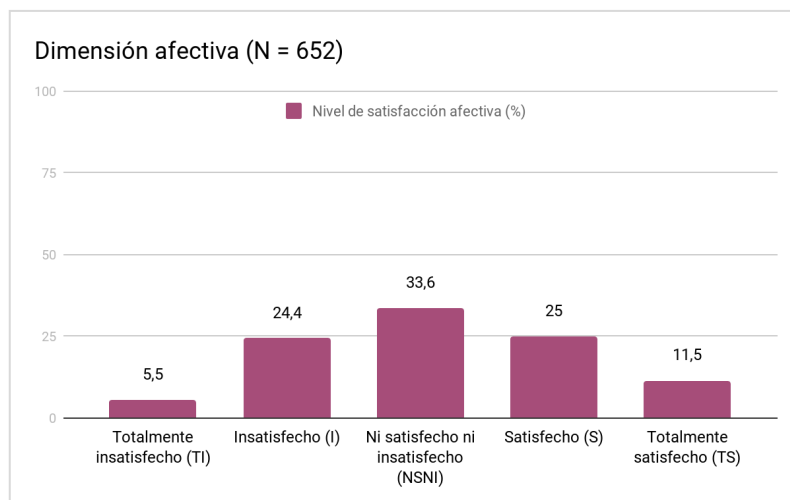


Gráfico 7. Satisfacción en la dimensión afectiva

Un análisis detallado de los datos (Gráfico 8) muestra que, como se apuntaba en relación con el estrés y la sobrecarga de tareas, los docentes también sienten presión por no llegar a cumplir su trabajo (Pregunta 37) y que les cuesta desconectar (Pregunta 36). De hecho, un 64 % señala llevarse tareas a casa y un 65 % siente agobio. Más específicamente, un 47 % indica que sufre estrés (Pregunta 42), mientras que los niveles de ansiedad alcanzan a un 39 % (Pregunta 43), repercutiendo negativamente en su ánimo. Como se mencionaba (Méndez Santos, 2016; López García y Contreras Izquierdo, 2020), la formación relativa a la gestión de emociones, pese a ser una competencia clave del profesorado, no se desarrolla suficientemente, con efectos negativos en el crecimiento profesional.

En cuanto a las preguntas 38 y 39, relativas a la vida personal, se constatan tendencias similares tanto para la satisfacción como para la insatisfacción. No obstante, es llamativo que hasta un 41 % sienta que su profesión afecta negativamente a su vida personal y que otro 41 % se sienta culpable por no dedicar más tiempo a su familia. La dificultad de conciliación familiar encaja con los resultados de trabajos como el de Santos Ortega *et al.* (2015), donde también hay altos porcentajes de insatisfacción.

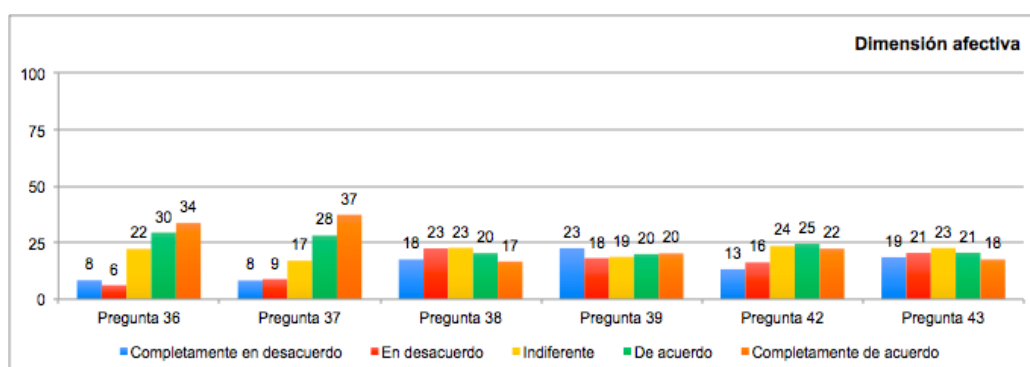


Gráfico 8. Grado de conformidad para los ítems de la dimensión afectiva

### 5.2.4. Dimensión motivacional

Las preguntas de esta dimensión versan sobre la motivación interpersonal de los docentes con respecto a su relación con el alumnado (Pregunta 30) y con su propia automotivación (Preguntas 35 y 41). Como se ha señalado, esta profesión es fuertemente vocacional y existe una pasión por la docencia. De hecho, el 81,1 % (N = 659) se muestra satisfecho o totalmente satisfecho (Gráfico 9).

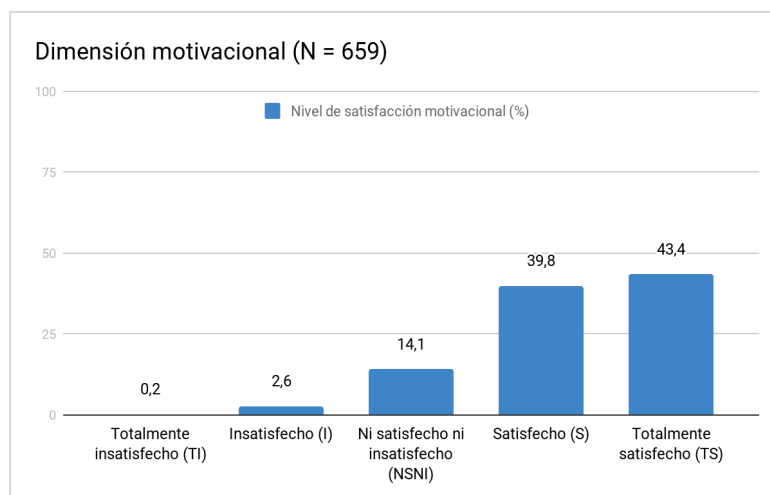


Gráfico 9. Satisfacción en la dimensión motivacional

Esta tendencia a la satisfacción general también se percibe en la relación con el alumnado (Gráfico 10). De hecho, en la Pregunta 30, el 81 % del profesorado se siente satisfecho con la relación, como se subraya también en el trabajo de Muñoz-Basols *et al.* (2017), donde la informante 203 señala: «Me apasiona lo que hago y mis alumnos son el mayor testimonio de mi trabajo». En este sentido, Alcaraz Andreu (2015: 97), reflexiona sobre cómo la actitud positiva de los estudiantes ayuda al profesorado a encontrar su motivación, una competencia clave (Instituto Cervantes, 2012) que parece estar asentada entre los docentes de ELE.

De manera genérica, el 75 % se siente satisfecho con su carrera (Pregunta 35). No en vano, pese a factores externos como la precariedad, los horarios intensivos, la falta de apoyo institucional, los cambios de programas o los propios años de docencia (Stratulat, 2013), los profesores de ELE están fuertemente motivados y comprometidos con su labor. Esto explica quizá también por qué un 54 % se muestra en desacuerdo con que al pasar los años se siente más desmotivado (Pregunta 41).

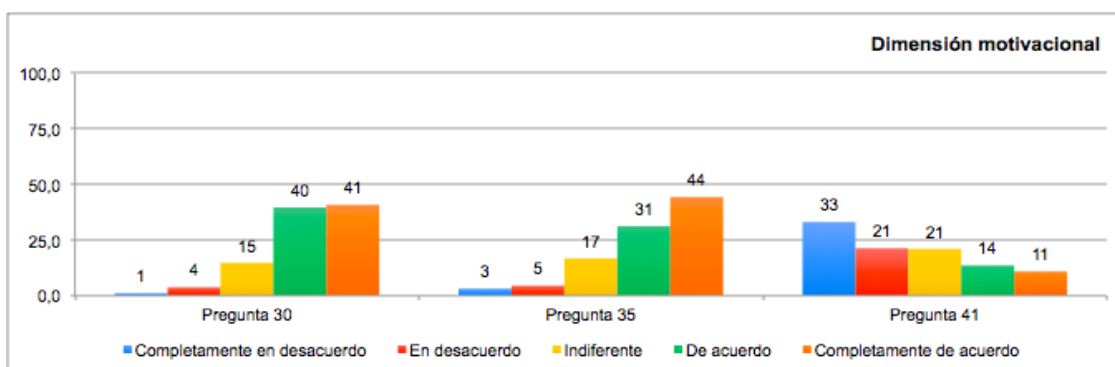


Gráfico 10. Grado de conformidad para los ítems de la dimensión motivacional



En líneas generales, el profesorado está motivado para desempeñar su docencia a pesar de las limitaciones estructurales y concretas de la profesión.

### 5.2.5. Discriminación

La discriminación laboral (Preguntas 44, 45, 46 y 47, Anexo I) es un fenómeno extendido y común. Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Pano Alamán (2020a) y Méndez Santos y Hidalgo Gallardo (2020b) han encontrado casos patentes y claros de trato desigual en función de la identidad de género, el origen, la orientación sexual y la edad. En líneas generales, en este trabajo (N = 653) se constata una tendencia positiva, dado que el 89,6 % se muestran satisfechos o muy satisfechos, es decir, no tienen percepción de haber sido discriminados (Gráfico 11).

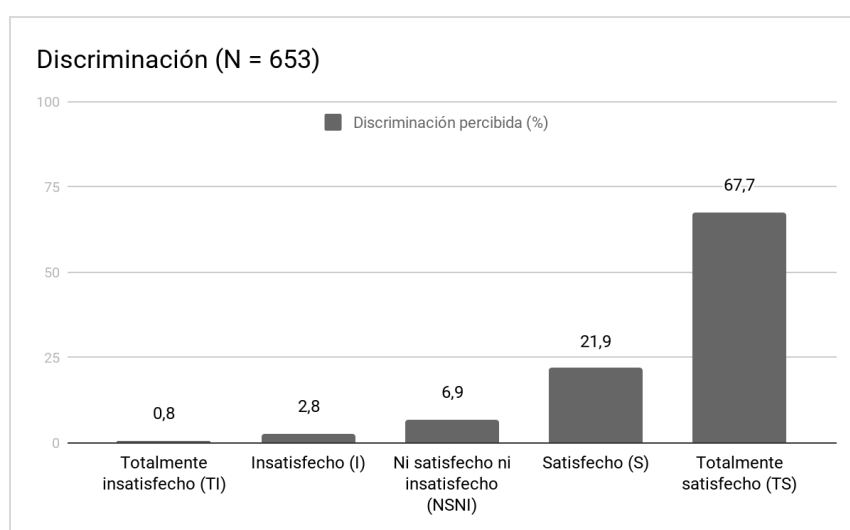


Gráfico 11. Satisfacción en la discriminación percibida

Los altos números de satisfacción (Gráfico 12) pueden dar la falsa sensación de que no haya casos de discriminación o que sean pocos, sin embargo, dada la gravedad del tema y el hecho de que un 3,6 % se declare insatisfecho, es un dato intolerable. Según los resultados del cuestionario en términos absolutos y no porcentuales, 94 personas han sufrido discriminación por género (Pregunta 44); otras 94, por su origen (Pregunta 45) y 105, por su edad (Pregunta 47). En el caso de la percepción sobre la discriminación —como se señala en trabajos específicos sobre el tema— por orientación sexual (Pregunta 46), el dato puede quedar desvirtuado porque muchas personas no consideran el ocultamiento preventivo como un hecho discriminatorio.

Los casos reportados suelen vincularse de manera interseccional, ya que la profesión es principalmente femenina. Aunque se puede pensar que las mujeres sufren mayor acoso por parte de compañeros o superiores cuando, por ejemplo, se les hacen comentarios personales que no se hacen a sus colegas varones. La discriminación por edad es un factor de fuerte trato diferenciado porque a las personas de mayor edad les cuesta más encontrar trabajo o un contrato estable, como señalaban Bombarelli y Gómez Asencio (2010), mientras que los jóvenes se quejan de la falta de valoración de su capacidad y formación. Con respecto al origen, hecho particularmente relevante en el sector, se testimonia discriminación por la

variedad diatópica del docente: las variedades meridionales del español peninsular suelen valorarse menos.

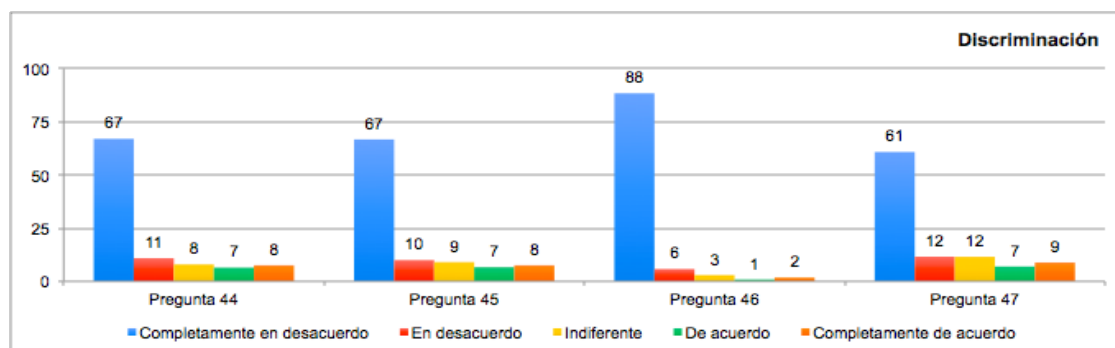


Gráfico 12. Grado de conformidad para los ítems de la discriminación

### 5.2.6. Ambiente laboral

En lo que respecta a esta dimensión centrada en las relaciones del profesorado, tanto con el centro de trabajo como con sus colegas, se han recogido 618 respuestas (Preguntas 26, 27 y 28) (Anexo I). A pesar de que los resultados de frecuencia en términos de satisfacción general (Gráfico 13) indican que buena parte de los encuestados (35 %) tiene una posición neutra, cabe señalar que son mayoritarios los que consideran esta dimensión satisfactoria (32,2 %) o muy satisfactoria (19,7 %). El nivel de insatisfacción es relativamente notable, con un 11,8 % que se declara insatisfecho y un reducido 1,3 % que se muestra totalmente insatisfecho.

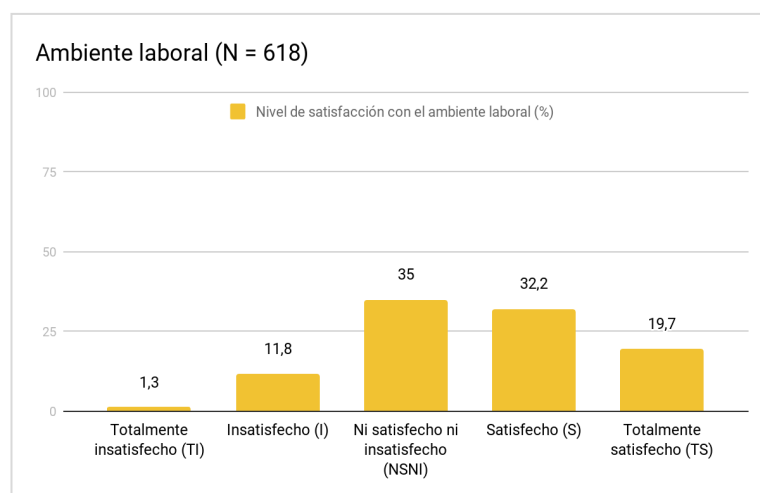


Gráfico 13. Satisfacción con el ambiente laboral

En relación con cada uno de los ítems (Gráfico 14), es posible observar que existe una gran disparidad de opiniones sobre la posible influencia que los distintos baremos de contratación pueden tener en la creación de mal ambiente entre el profesorado (Pregunta 26). La mayoría demuestra indiferencia ante esa variable (34 %), mientras que el resto de los encuestados se divide en dos grupos entre quienes se declaran completamente en desacuerdo (20 %) o en desacuerdo (14 %) y quienes, al contrario, están totalmente de acuerdo (17 %) o de acuerdo (15 %) con esa posibilidad. Vemos, por tanto, que esta afirmación genera muy distintas

opiniones, debido quizá a la diversidad de baremos que se aplican en los distintos centros en los que desempeñan su trabajo. En este sentido, cabe notar los datos relativos a las experiencias de contratación con distintos baremos (Pregunta 28). La mitad (50 %) se declara de acuerdo o completamente de acuerdo con el hecho de haber sido contratado con baremos injustos, por ejemplo, mediante criterios que no correspondían a su formación o experiencia docente o de investigación. Al contrario, un porcentaje alto de encuestados (30 %) indica no estar de acuerdo y una buena parte se declara indiferente (20 %), sumando la otra mitad de la muestra. Este dato lleva a pensar que los baremos, que se modifican a menudo y dependen de cada centro, a nivel nacional o internacional, juegan un papel fundamental en determinar el grado de satisfacción o insatisfacción del profesorado con las posibilidades de reconocimiento en su ambiente laboral.

Los datos relacionados con el segundo ítem de esta dimensión señalan, en cambio, mayor concordancia de opiniones. Los encuestados valoran de forma muy positiva la relación con los colegas (Pregunta 27), de hecho, la mayoría se declara muy satisfecha (39 %) y satisfecha (31 %), frente a un porcentaje reducido, aunque indicativo, de insatisfacción (7 %) y total insatisfacción (3 %), que podría deberse a factores como la excesiva rotación (Seifert *et al.* 2007), que no permite reforzar las relaciones en el ambiente de trabajo, o como la competitividad que caracteriza el sector.

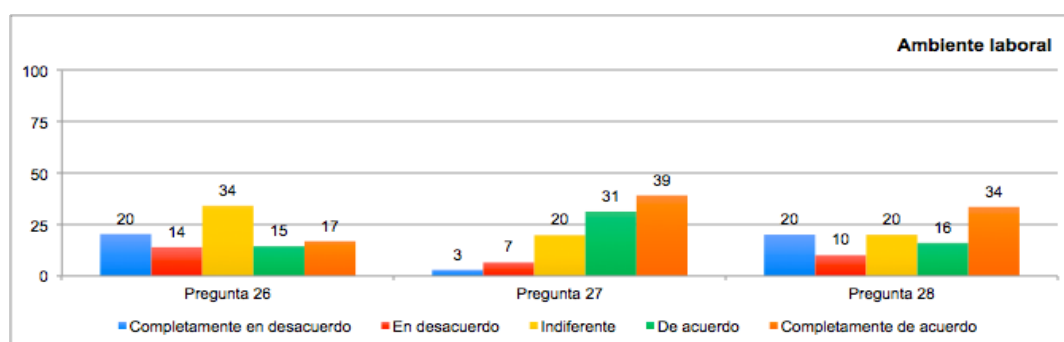


Gráfico 14. Grado de conformidad para los ítems sobre el ambiente laboral

En general, es posible afirmar que la satisfacción es muy alta en cuanto a las relaciones con los colegas de trabajo, lo que favorece positivamente la colaboración y el trabajo en equipo (Esteve *et al.* 2019). Por otra parte, la disparidad de respuestas respecto a los baremos de contratación merece sin duda ulteriores análisis.

### 5.2.7. Realización profesional

Pese a que son numerosos los factores que caracterizan esta dimensión y que han sido identificados en estudios previos, este trabajo se ha centrado en tres aspectos analizados a través de tres ítems (Preguntas 29, 32, 33) (Anexo I), que indagan sobre la influencia positiva o negativa que la presión laboral, como trabajar horas extras —ítem por el que se preguntó ya en la dimensión económica— o tener que formarse de forma permanente, puede tener en la mejora profesional; la obligación o invitación a tutorizar a colegas; y la participación en comunidades formativas más allá del ambiente laboral para realizarse profesionalmente.

Como se observa (Gráfico 15), las respuestas (N = 620) indican un nivel de satisfacción muy alto (48,1 %), al que se suma un porcentaje de satisfacción total señalable (21,9 %), datos que contrastan con los porcentajes notablemente inferiores de insatisfacción y total insatisfacción (0,2 %). De todos modos, destacan las respuestas neutras (26,9 %) que apuntan, quizá, a la

importancia relativa que pueden tener estos factores para determinar si el docente se realiza profesionalmente.

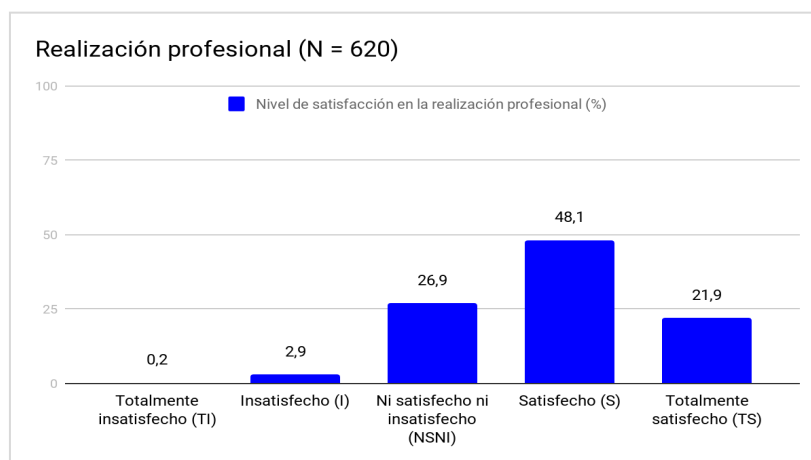


Gráfico 15. Satisfacción con la realización profesional

El análisis de los resultados por ítem muestra (Gráfico 16), efectivamente, un porcentaje significativo (33 %) de encuestados que se declaran indiferentes respecto a la posible relación positiva entre presión laboral y mejora de su esfuerzo profesional. Es notable, en cambio, el porcentaje que declara su desacuerdo sobre esta relación (41 %), frente a un grupo más reducido (26 %) que se muestra de acuerdo. En base a este dato, parece difícil afirmar que la presión tiene efectos positivos sobre la mejora profesional de los docentes.

Contrariamente al dato anterior, el resultado sobre la ayuda a los colegas de trabajo (Pregunta 32) y sobre la participación activa en grupos de profesores o comunidades de aprendizaje (Pregunta 33) indican una tendencia positiva. En lo que respecta a la asistencia a otros colegas, generalmente noveles, como forma positiva de realización, los encuestados se muestran de acuerdo (25 %) y completamente de acuerdo (59 %), frente a porcentajes muy reducidos de indiferencia (12 %) y desacuerdo (4 %). De hecho, la ayuda a los colegas es una práctica frecuente y esto puede contribuir a incrementar en algunos casos el nivel de satisfacción. No obstante, como se apuntaba en el marco teórico, la tutorización suele plantearse de forma informal y generalmente sin ningún tipo de remuneración de las horas extras que pueda comportar, un aspecto que podría explicar el porcentaje de indiferencia. Las opiniones son más dispares respecto al tercer ítem, aunque las respuestas positivas siguen siendo mayoritarias (57 %), el peso de las que indican indiferencia (19 %) o desacuerdo (24 %) son significativas. Se corroboran, pues, los posibles efectos positivos de la colaboración entre pares en el crecimiento y realización profesional del docente de ELE gracias a entornos digitales de colaboración (Méndez Santos y Pano Alamán, 2019), a pesar de que la conexión entre realización profesional, pertenencia a comunidades de práctica y satisfacción laboral no es tan evidente para buena parte de los encuestados.

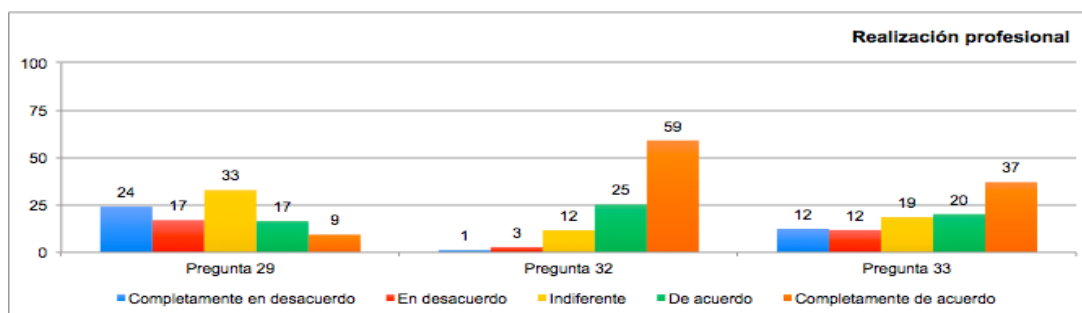


Gráfico 16. Grado de conformidad para los ítems sobre la realización profesional

### 5.2.8. Beneficios sociales

En el presente estudio, la dimensión social se relaciona específicamente con los beneficios asociados a la situación laboral del profesorado de ELE que, como señalamos más arriba, conciernen la duración del contrato, la cobertura médica, la compensación económica, los costes asociados al desplazamiento hacia el lugar de trabajo, entre otros. Los aspectos relacionados con esta dimensión se han agrupado en los ítems 20, 25 y 34 (Anexo I).

A partir de las respuestas obtenidas (N = 625) y de los datos recogidos (Gráfico 17), se constata que la mayoría de los encuestados está satisfecha (33 %) y totalmente satisfecha (45 %). Más de la mitad (78 %) disfruta, pues, de este tipo de beneficios. No obstante, un porcentaje relativamente significativo de encuestados (17,9 %) se declara neutral ante esta dimensión, mientras que quienes declaran su insatisfacción son un grupo reducido (4,2 %).

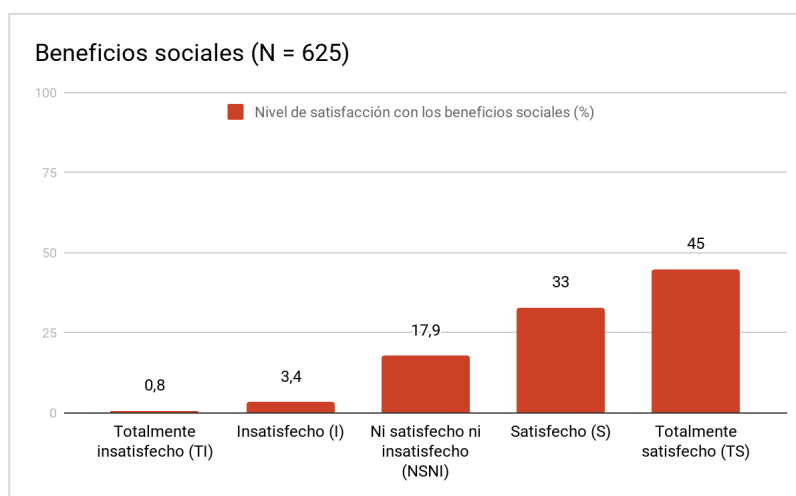


Gráfico 17. Satisfacción con la beneficios sociales

Teniendo en cuenta los resultados distribuidos por ítems (Gráfico 18), observamos una tendencia clara a considerar razonable el tiempo de desplazamiento (Pregunta 20), ya que la mayoría señala su acuerdo o completo acuerdo. Esto constituye sin duda un beneficio para los docentes de ELE, puesto que permite dedicar más tiempo a la vida privada. Por otra parte, algunos encuestados se declaran indiferentes (19 %) debido quizá a que este aspecto no se aplica en todos los casos o no se considera como un beneficio social.

Sobre la puntualidad en la percepción del salario (Pregunta 25), es aún mayor el número de encuestados que afirma estar de acuerdo (12 %) y totalmente de acuerdo (71 %), respecto a quienes declaran indiferencia (8 %) y desacuerdo (9 %). Este parece ser, pues, un aspecto que

no presenta problemas, al menos, para los docentes que conforman la muestra de este estudio. Puede ser útil recordar aquí que, si bien las investigaciones sobre las condiciones laborales del profesorado de ELE subrayan la precariedad que caracteriza la profesión, en los estudios esta se relaciona más bien con la duración de los contratos o la baja remuneración en algunos países, más que con el pago puntual del salario.

En cuanto a la cobertura social, médica y laboral (Pregunta 34), los resultados muestran mayor disparidad. La mitad declara estar de acuerdo (19 %) o completamente de acuerdo (31 %) con este ítem, sin embargo, un alto porcentaje de los docentes (29 %) está en desacuerdo o completo desacuerdo, mientras que otro grupo señalable (21 %) no parece tomar posición. Los datos reflejan una situación muy diversificada en el acceso a determinados beneficios sociales en función del tipo de contrato y de las condiciones de trabajo. La situación es, pues, muy desigual entre los docentes de ELE que trabajan con contrato o sin él, quienes desempeñan su trabajo en enseñanza reglada o no, o en países que aplican distintas normativas.

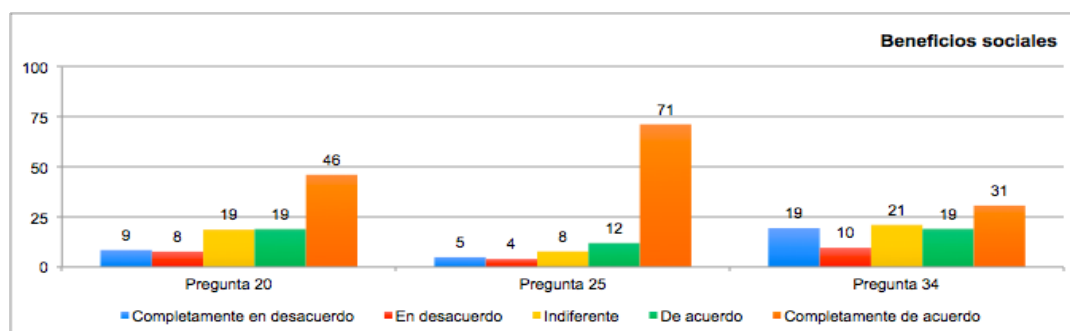


Gráfico 18. Grado de conformidad para los ítems sobre beneficios sociales

Se puede afirmar, en general, que el nivel de satisfacción sobre la dimensión social es positiva en lo que respecta a los beneficios relacionados con las propias condiciones de trabajo, y moderadamente positiva respecto a la cobertura social, médica y laboral. Esto apunta a una gran diversificación de los tipos de contrato, en el caso en el que se haya contratado al docente. Para gran parte de la muestra, el propio contrato presenta claras ventajas, mientras que para otra parte no desdeñable se excluyen, determinando así una situación precaria.

## 6. Discusión y conclusiones

La tendencia a la precarización en el sector de la enseñanza del ELE suele asociarse, entre otros factores, a una elevada proporción de pluriempleo, salarios bajos, una gran disparidad en términos de contratación, falta de regulación en el sector, además de desmotivación, escasa formación en la gestión de las actitudes, expectativas y relaciones profesorado-alumnado o entre colegas. Ante esta tendencia, este estudio ha intentado determinar el grado de satisfacción del profesorado en relación con estos aspectos. El cuadro que ofrecen los datos recogidos muestra que existe un cierto grado de satisfacción general con la propia situación laboral, aunque es significativo el porcentaje de quienes califican su satisfacción como neutra, debido quizá a que algunos de los parámetros empleados en el cuestionario no se aplican a la situación profesional del encuestado o bien no se perciben como relevantes para determinar si se está satisfecho o insatisfecho. Por otro lado, aunque el dato sobre la satisfacción general

revela una situación positiva, el análisis pormenorizado de cada una de las dimensiones arroja algunos resultados controvertidos.

En lo que respecta a la realidad organizativa, que se relaciona, entre otros factores, con los medios y el espacio de que dispone el docente para realizar su trabajo, los criterios (i.e. conciliación familiar) para asignar la docencia o la posibilidad de elegir la jornada laboral, el nivel de insatisfacción es notable, pues existe poca flexibilidad horaria, lo que impide organizarse en el ámbito privado (Santos Ortega *et al.*, 2015). Por otra parte, los datos sobre la dimensión económica señalan una percepción entre neutra y negativa de cómo las condiciones laborales –salario, horas extra no retribuidas y perspectivas de carrera– inciden en la calidad de la docencia, un elemento preocupante ya a inicios de esta década (Bombarelli y Gómez Asencio 2010) y que corrobora los resultados sobre el perfil laboral del docente de ELE del estudio de Muñoz-Basols *et al.* (2017).

Los datos sobre la satisfacción del profesorado con su dimensión afectiva muestran una tendencia positiva, a pesar de que se constata un porcentaje significativo de informantes insatisfechos. Esto puede relacionarse con el estrés y la carga de trabajo generalizados, que repercuten negativamente en el ánimo de los docentes y que subraya la necesidad de incrementar la formación relativa a la gestión de este tipo de problemas (López García y Contreras Izquierdo, 2020). La motivación interpersonal de los docentes con respecto a su relación con el alumnado y con su propia automotivación confirma, por otra parte, que esta profesión es fuertemente vocacional. El grado de satisfacción es alto relativamente a la carrera y a la labor profesional, a pesar de factores negativos externos como los horarios intensivos o la falta de apoyo institucional (Stratulat, 2013), sobre los que se obtiene un cuadro más negativo, que conviene seguir investigando.

A pesar de que los datos porcentuales sobre la discriminación pueden parecer bajos, si se analizan los números totales estos son altos, dado que en torno a 100 informantes reportan casos de discriminación por edad, género y procedencia de manera correspondiente. Esto confirma las tendencias atestiguadas en Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Pano Alamán (en prensa) y que necesitan mayor investigación. En cuanto al ambiente de trabajo, los encuestados consideran satisfactoria la colaboración con los colegas y la participación activa en comunidades de enseñanza. La tutorización parece también un aspecto positivo que contribuye a la satisfacción general, aunque el porcentaje moderado obtenido en este caso confirma que se trata de una práctica no reconocida en el contexto laboral.

Es alto también el grado de satisfacción en lo que respecta a los beneficios asociados a las propias condiciones de trabajo, como el tiempo de desplazamiento al trabajo que permite dedicar más tiempo a la vida privada, y la puntualidad en la percepción del salario, de modo que la precariedad se asocia con la duración de los contratos o la baja remuneración, pero no con retrasos o irregularidades en los pagos. Relativamente a la cobertura social, médica y laboral, los resultados reflejan una situación muy diversificada en el acceso a determinados beneficios y confirman la enorme disparidad que existe en el sector respecto a las condiciones laborales (enseñanza reglada o no reglada, países con distintas normativas).

En definitiva, este estudio ofrece un cuadro heterogéneo del grado de satisfacción del profesorado de ELE. Los resultados sobre las dimensiones organizativa, económica, afectiva y social, en particular, corroboran el carácter extremadamente diversificado del sector y la necesaria regulación y formación específica para reducir las diferencias entre docentes con respecto a las condiciones laborales y las prácticas cotidianas. En todo caso, es posible afirmar que el grado de satisfacción de los encuestados es general, aunque, en este sentido, es

necesario señalar que, debido quizá a la modalidad de distribución del cuestionario, algunas áreas geográficas en las que las condiciones se perciben como más satisfactorias podrían estar sobrerrepresentadas. Unido a este aspecto, en próximas investigaciones será necesario considerar que, probablemente, quienes trabajan en contextos más precarios están infrarrepresentados. Los docentes que cuentan con una mayor formación, experiencia y participación en comunidades de práctica son, de hecho, quienes contestan más a menudo a este tipo de cuestionarios.

## Bibliografía

ALEMANY GINER, L. (2017): «Enseñar español en Rumanía». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-15). Madrid: EnClaveELE.

ALONSO ZARZA, M. A. (2014): «Sobre la evolución del profesor de ELE». En J. González Cobas, A. Serradilla Castaño, M. Á. Alonso Zarza, J. Pazó Espinosa y J. García González (eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp. 199-211). Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado el 24/06/20, de: <https://bit.ly/2Wo3rET>

BARALO, M. (2014): «El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional». En Instituto Cervantes (ed.). *El español en el mundo anuario del Instituto Cervantes 2014*. Recuperado el 23/06/20, de: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_14/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/default.htm)

BERDUGO, O. (1999): «Radiografía económica del ELE». En Actas del X Congreso Internacional de ASELE. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tomo I, pp. 17-26. Cádiz: Universidad de Cádiz.

BOMBARELLI, M. E. y GÓMEZ ASENCIO, J. J. (2010): «Mercado de trabajo y capacitación profesional en ELE». En M. Carrera Troyano y J. Gómez Asencio (eds.), *La economía de la enseñanza del español como LE: Oportunidades y retos* (pp. 83-100). Madrid: Fundación Telefónica.

BRUZOS MORO, A. (2017): «De camareros a profesores de ELE. La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera», *Spanish in Context*, 14(2), pp. 230-249.

BUENO HUDSON, R. (2018): «La evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo». En Instituto Cervantes (ed.), *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Instituto Cervantes.

CASTELLANO MERINO, A., FUENTES MARTÍNEZ, F. y DE LA TORRE CRUZ, S. (2016): «¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España». En M. Á. Lamolda González y O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 169-176). Granada: ASELE.

DE COSTA, P., RAWAL, H. y LI, W. (2018): «L2 Teachers' Emotions: A Sociopolitical and Ideological Perspective». En J. D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education* (pp. 91-106). Cham: Springer.



DURÁN RODRÍGUEZ, J. (2018): «Profesorado ELE: las kellys de la enseñanza», *El Salto diario*, 29/06/2018. Recuperado el 01/07/20, de: <https://bit.ly/2B2WOjG>.

GAMERO REQUENA, J. (2011): «De la noción de empleo precario al concepto de trabajo decente», *Derecho & Sociedad*, (37), pp. 117-125.

GARCÍA BERENGUEL, J. y HUNKO, T. (2017): «Enseñar español en Ucrania Una aproximación a la lengua cervantina en el espacio educativo ucraniano». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE.

GARCÍA DELGADO, J. L., ALONSO, J. A. y JIMÉNEZ, J. C. (2012): *Valor económico del español*. Madrid: Ariel.

GASCO GAVILÁN, I., GVELESIANI, A. y KHUSKIVADZE, K. (2017): «Enseñar español en Georgia». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-21). Madrid: EnClaveELE.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, M. I., LARRAZ ANTÓN, R. A. y TORRES RÍOS, L. (2008): «Evaluación de la situación laboral del profesorado de E/LE». En S. Pastor Cesteros y S. Roca Martín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como L2/LE* (pp. 315-322). Alicante: Universitat d'Alacant.

GRANERO NAVARRO, A. (2017): «Enseñar español en Bulgaria». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-21). Madrid: EnClaveELE.

GUEVARA, P. (2017): «Enseñar ELE en Armenia. Desafíos de un país postsoviético». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE.

GUIJARRO OJEDA, J. R. y MARINS DE ANDRADE, P. R. (2016): «Competencias existencial, emocional y espiritual: claves para el profesorado de lenguas». En C. Pérez Valverde (ed.), *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad* (pp. 57-76). Madrid: Visor.

HUERTAS MORALES, A. (2017): «Enseñar español en Croacia. Presente y futuro». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-15). Madrid: EnClaveELE.

INSTITUTO CERVANTES (1999): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 24/06/20, de: <https://bit.ly/3fAjDu3>.

INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 24/06/20, de: <https://bit.ly/3h9pKpL>.

INSTITUTO CERVANTES (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 23/06/20, de: [https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol\\_lengua\\_viva\\_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf)

- JAHAN, S. (Ed.) (2018): *Índices e indicadores del desarrollo humano: actualización estadística de 2018*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- LACAVE RODERO, C., MOLINA DÍAZ, A. I., FERNÁNDEZ GUERRERO, M. Y REDONDO DUQUE, M. Á. (2015): «Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente». *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 136-143). Universitat Oberta: Universitat Oberta La Salle.
- LAVRAKAS, P. J. (2008): *Encyclopedia of Survey Research Methods*. California: SAGE. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412963947>
- LEAL VALLADARES, I. y PRODANI, A. (2017): «Enseñar español en Albania». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE.
- LEÓN MANZANERO, A. (2018): «Con ELE de Letonia: historia, logros y nuevos retos para la enseñanza de español en el país báltico», *Boletín de ASELE*, 59, 13-16.
- LÓPEZ GARCÍA, M. P. y CONTRERAS IZQUIERDO, N. (2020): «Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: Análisis del trabajo fin de máster», *MarcoELE*, 30, pp. 1-20.
- LORENTE FERNÁNDEZ, P. (2014): *Vías de desarrollo de las competencias del profesor de ELE en contextos específicos de enseñanza. El caso de Bélgica*. Trabajo de fin de máster: Universitat de Barcelona. Recuperado el 24/06/20, de: <https://cutt.ly/vawrcmq>.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. N. (2009): «La (des)motivación del profesor de español en Japón». En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo e I. Fernández Barjola (eds.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 645-658). Cáceres: ASELE/Universidad de Extremadura.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. (2016): «La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE». En O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 681-691). Granada: ASELE.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. y GALINDO MERINO, M.M. (Eds.) (2017). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C., HIDALGO GALLARDO, M. y PANO ALAMÁN, A. (2020a): «Acercamiento al fenómeno de la discriminación laboral en la enseñanza del español como lengua extranjera», *MarcoELE*, 31, pp. 1-23.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. y HIDALGO GALLARDO, M. (2020b): «Análisis de los fenómenos discriminatorios laborales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)», *DobleELE*, 6, pp. 29-52.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. y PANO ALAMÁN, A. (2019). «Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea», *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 11, pp. 1-31.
- MUÑOZ BASOLS, J., RODRÍGUEZ LIFANTE, A. y CRUZ MOYA, O. (2017): «Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos», *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), pp. 1-34.

- NAGAMINE, T., YUTAKA, F. y ATSUSHI, I. (2018): «The Role of Emotions in Reflective Teaching in Second Language Classrooms: Felt Sense, Emotionality, and Practical Knowledge Acquisition». En J. D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education* (pp. 145-163). Cham: Springer.
- NAVARRO CARRASCOSA, C. (2017): «Enseñar español en Turquía. La enseñanza de ELE entre Oriente y Occidente». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE.
- NEFFA, J. C. (1985): «Reflexiones acerca del empleo precario». En *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*, Cuyo: Universidad Nacional de Cuyo.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1958): *C111 - Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111)*. Recuperado el 24/06/20, de: <https://bit.ly/3ezyaF8>.
- PARLAMENTO EUROPEO (2016): *Precarious Employment in Europe: Patterns, Trends and Policy Strategies*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado el 15/06/20, de: <https://bit.ly/395VN71>
- PASTOR CESTEROS, S. (1999): «Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera». En T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE* (pp. 255-260). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- PERRY, F. (2017): *Research in Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge.
- PLAZA VELASCO, M., CALZÓN GARCÍA, J.A., KUCINSKIENE, A, KUZMINSKAITE, D., PULGAR ALVES, P. y VILLANUEVA SVENSSON, M. (2017): «Enseñar español en Lituania. La creación de los estudios hispánicos». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-19). Madrid: EnClaveELE.
- RASINGER, S. M. (2019): *Quantitative Research in Linguistics*. London: Bloomsbury.
- RECHA LLOP, A. (2016): «Gestión de las emociones del profesor de ELE en prácticas». En O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 871-879). Granada: ASELE.
- RECIO, A. (1988): *Capitalismo y formas de contratación laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SANTAMARÍA LÓPEZ, E. (2012): «Jóvenes y precariedad laboral: trayectorias laborales por los márgenes del empleo», *Zerbitzuan*, 52, pp. 129-139.

SANTOS ORTEGA, A.; MUÑOZ RODRÍGUEZ, D.; POVEDA ROSA, M. M. (2015). «En cuerpo y alma: intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario», *Arxius de Ciències Socials*, 32, pp. 13-44.

SEIFERT, A., MESSING, K., RIEL, J. y CHATIGNY, C. (2007): «Precarious employment conditions affect work content in education and social work: Results of work analyses», *International Journal of Law and Psychiatry*, 30, pp. 299-310.

SERRANO AVILÉS, J. (2017): «Perfil del profesorado ELE en Kenia, creencias sobre su profesión y percepción del asociacionismo», *RedELE*, 2, pp. 1-30.

SILVERO MIRAMÓN, M. (2007): «Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria», *Estudios sobre Educación*, 12, pp. 115-138.

STRATULAT, I. (2013): «El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes», Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo. Recuperado el 15/06/20, de: <https://core.ac.uk/download/pdf/71850591.pdf>

VARGAS HERNÁNDEZ, J. (2007): «Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo», *Revista Mad*, 17, pp. 66-89.

XU, Y. (2018): «A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: Advances, Challenges and Future Directions». En J. D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education* (pp. 35-49) Cham: Springer.

## **Anexo I. Cuestionario de investigación**

### **Perfil laboral del profesorado de español como lengua extranjera**

Este cuestionario en línea forma parte de una investigación más amplia de las doctoras María del Carmen Méndez Santos ([macms@ua.es](mailto:macms@ua.es)) y Ana Pano Alamán ([ana.pano@unibo.it](mailto:ana.pano@unibo.it)) y el doctor Matías Hidalgo Gallardo ([matias.hidalgo@unibg.it](mailto:matias.hidalgo@unibg.it)).

El tratamiento de los datos y de los resultados tiene solamente fines académicos y científicos y en ningún caso se le dará acceso a terceros. Además, estos serán tratados de manera anónima durante su análisis.

Te rogamos que leas con atención los enunciados para garantizar la máxima fiabilidad y validez de los resultados. Tómate tu tiempo. Nuestros cálculos durante su diseño y prueba indicaron que de media se tardan unos 10 minutos en contestar.

Te recordamos que puedes dejar de completar el cuestionario en cualquier momento sin que esto conste de ningún modo ni tenga repercusión negativa alguna.

Responde a todas aquellas preguntas que se apliquen a tu situación, es decir, si alguna no te atañe (por ejemplo, la del tiempo de desplazamiento al trabajo porque das clases desde/en casa) no la contestes.

En este cuestionario se ha empleado el femenino genérico.

Te agradecemos tu tiempo y si quieres más información o tener acceso a los resultados de este trabajo puedes ponerte en contacto con cualquiera de las dos investigadoras a través del correo electrónico.

### **Perfil de la muestra**

Estos datos nos servirán para trazar la representatividad del trabajo.

1. ¿Con qué sexo te sientes identificada?

- a) Mujer
  - b) No binario
  - c) Hombre
  - d) Prefiero no decirlo
2. Edad (Escribe tu edad con número, por ejemplo, 25)
3. ¿Trabajas como docente de ELE en la actualidad?
- a) Sí
  - b) No
4. País donde trabajas como docente de ELE (actualmente o normalmente) [Respuesta desplegable].
5. Indica cuál es tu grado máximo de formación reglada que has alcanzado
- a) Estudios de primaria.
  - b) Estudios de secundaria.
  - c) Estudios universitarios (grado relacionado con la lengua: filología, traducción, lingüística...).
  - d) Estudios universitarios (grados NO relacionados con la lengua: educación, turismo, economía...).
  - e) Estudios de máster (relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera).
  - f) Estudios de máster (NO relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera).
  - g) Estudios de doctorado (relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera).
  - h) Estudios de doctorado (NO relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera).
  - i) Otros.
6. En cuanto a tu formación complementaria, señala la opción que más se identifica con tu situación.
- a) Con frecuencia sigo (he seguido) cursos y otra formación específica de enseñanza de español como lengua extranjera (cursos de formación complementaria, cursos de técnico especialista, asistencia a congresos y jornadas de formación...).
  - b) Algunas veces sigo (he seguido) cursos y otra formación específica de enseñanza de español como lengua extranjera (cursos de formación complementaria, cursos de técnico especialista, asistencia a congresos y jornadas de formación...).
  - c) Raramente sigo (he seguido) cursos y otra formación específica de enseñanza de español como lengua extranjera (cursos de formación complementaria, cursos de técnico especialista, asistencia a congresos y jornadas de formación...).
  - d) No sigo (he seguido) cursos y otra formación específica de enseñanza de español como lengua extranjera (cursos de formación complementaria, cursos de técnico especialista, asistencia a congresos y jornadas de formación...).
7. ¿Podrías indicarnos las razones por las que no participas en actividades formativas complementarias?
- a) Son demasiado caras.
  - b) No hay donde vivo.
  - c) No necesito más formación.
  - d) No me llega la información de cursos y formación disponible.
  - e) No me interesan.
  - f) No me sirven para mejorar profesionalmente.
  - g) No son de suficiente calidad.
  - h) No ofrecen contenidos nuevos.
  - i) Otras razones.
- 7.a. Si en 7 has indicado "Otras razones", explícalas brevemente.
8. Tu actual empleo como docente de ELE es...
- a) No tengo
  - b) Actividad principal (es tu trabajo principal, al que dedicas la mayor parte de tu tiempo laboral).
  - c) Actividad complementaria/secundaria (es un trabajo complementario, no es tu empleo principal, si es que tienes más de uno).

9.a. Tu contrato actual como docente de ELE es... (Si hay varias opciones que te representan porque, por ejemplo, tienes dos trabajos, selecciona aquella con la que te sientes más identificada o la que constituye tu fuente principal de ingresos).

- a) Prácticas / becas / lectorados / auxiliares de conversación.
- b) Por horas o a tiempo parcial de manera aislada, NO repetida en un mismo centro o diferentes centros CON contrato.
- c) Por horas o a tiempo parcial de manera aislada, NO repetida en un mismo centro o en diferentes centros SIN contrato.
- d) Por horas o a tiempo parcial de manera recurrente en el mismo centro CON contrato.
- e) Por horas o a tiempo parcial de manera recurrente en el mismo centro SIN contrato.
- f) A tiempo completo, pero de duración determinada.
- g) Contrato de larga duración (indefinido, fijo...).
- h) *Freelance* / autónomo / por cuenta propia de manera oficial.
- i) Falso autónomo (realmente trabajo para un centro, pero no me contratan como parte de la plantilla).
- j) Trabajo informal / no declarado.
- k) No tengo.

9.b. Si has respondido que tienes un contrato de larga duración (indefinido o fijo), ¿podrías decirnos cuántos años tardaste en tenerlo? (Por ejemplo, 10 años que significa que desde tu primera experiencia laboral como docente de ELE tardaste 10 años en conseguir ese contrato indefinido. Si fue menos de un año, escribe 0). Escríbelo en números.

10. ¿Tu (último) contrato refleja (reflejaba) de manera realista y remunerada el número de horas que dedicas a la enseñanza, planificación y corrección de tareas, entre otras actividades que puedas llegar a desarrollar? (Si no, explícanos de qué modo se incumple: estoy contratada por debajo de mis horas, no se remuneran las horas que no son docencia propiamente dichas, me obligan a recuperar horas cuando tengo una enfermedad o hago una huelga...).

11. ¿Cuántas horas de clase impartes sueles (solías) impartir a la semana? Indica la media de las horas EFECTIVAS de docencia en el aula (NO cuentes preparación). Escríbelo con número. Si la media de horas varía en función de cada curso o período temporal, señala la del último que hayas tenido.

12. Indica el nivel educativo (o equivalente en tu región) en que das clase principalmente.

- a) Infantil (pre-escolar).
- b) Primaria.
- c) Secundaria.
- d) Bachillerato (Secundarias posobligatoria).
- e) Universidad.
- f) No reglado, pero de centros oficiales educativos (Escuelas oficiales de idiomas, centros de idiomas universitarios...).
- g) No reglado: academias privadas o similares.
- h) No reglado: ONG o asociaciones.
- i) No reglado: clases privadas presencial.
- j) No reglado: clases privadas en línea.
- k) Otros.

#### **Condiciones laborales (escala de Likert)**

13. Los medios de los que dispongo son suficientes para realizar mi trabajo (acceso a fotocopias, libros, recursos, materiales de todo tipo, recursos tecnológicos...).

14. Dispongo de un espacio de trabajo personal, únicamente para mí.

15. Los criterios para asignar la docencia en mi centro permiten asignar los cursos al profesorado más adecuado para ello (por experiencia, cualificación, etc.).

16. Puedo elegir mi jornada laboral o adaptarla a mis necesidades.

17. En mi centro la conciliación familiar es un criterio para asignar la docencia.

18. Mi carga horaria de clases me permite preparar y dedicar todo el tiempo necesario a mis estudiantes y sus necesidades.
19. Mis condiciones laborales repercuten negativamente en la calidad de la docencia.
20. De haberlo, el tiempo de desplazamiento a mi lugar de trabajo es razonable.
21. Creo que se me exige demasiado para la retribución que obtengo.
22. A menudo me veo obligada a trabajar más tiempo del estipulado en mi contrato (ya sea este oficial o no).
23. La función social que cumplimos como docentes merecería salarios más altos.
24. Con el salario que percibo por mis clases, tengo dificultades para llegar a fin de mes.
25. Recibo mi salario puntualmente cada mes.
26. Los baremos de contratación crean mal ambiente entre el profesorado.
27. La relación con mis colegas podría calificarse de buena, cordial y sin competitividad.
28. He vivido experiencias personales de contratación con baremos injustos.
29. La presión laboral influye positivamente sobre mi esfuerzo profesional.
30. La relación con el alumnado siempre es fluida.
31. Mis condiciones laborales repercuten en mi docencia positivamente.
32. Ayudo a mis colegas con menos experiencia.
33. Participo de manera activa en alguna comunidad de aprendizaje, actividad o grupo virtual de profesorado en redes sociales, por ejemplo.
34. Tengo una buena cobertura social, médica y laboral con mi contrato o situación laboral actual.
35. Siento satisfacción con mi carrera profesional.
36. Me llevo el trabajo a casa y no logro desconectar.
37. Me agobia la idea de no cumplir con mi trabajo.
38. Mi trabajo afecta negativamente a otras facetas de mi vida personal y familiar.
39. A veces me siento culpable por no dedicar más tiempo a mi familia.
40. Mis perspectivas de carrera para los próximos 5 años son buenas.
41. He perdido bastante motivación por la enseñanza a lo largo de los años.
42. Siento estrés relacionado con el trabajo con frecuencia.
43. Siento ansiedad relacionada con el trabajo con frecuencia.
44. He sentido discriminación por mi género.
45. He sentido discriminación por mi origen.
46. He sentido discriminación por mi orientación sexual.
47. He sentido discriminación por mi edad.

#### **Preguntas de respuesta abierta**

48. Si has respondido a las preguntas 44, 45, 46 y 47 sobre discriminación con una puntuación alta (de acuerdo [4] / totalmente de acuerdo [5]), ¿podrías darnos más detalles sobre cómo fue esa situación?
49. ¿Qué cuestiones relacionadas con tu trabajo te preocupan más?
50. ¿Hay algún detalle más sobre tu situación laboral que quieras hacer constar y que no te ha sido posible explicar claramente en el cuestionario?





## Una propuesta didáctica para enseñar el ritmo del español a estudiantes de lengua inglesa

MARÍA DEL PILAR MÍNGUEZ CALERO

Universidad de Alicante

mdpm20@alu.ua.es

JOSÉ LUIS SIMÓN SARMIENTO

Universidad de Alicante

jls5@alu.ua.es

**Resumen:** La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE suele ocupar menos espacio que aquel que se dedica a otros ámbitos lingüísticos, como la gramática o el vocabulario. Tradicionalmente, el acercamiento a la pronunciación ha sido fundamentalmente a través del método fonarticulatorio (Llisterri, 2003). Se ha hecho hincapié, por ejemplo, en el control consciente de los órganos articulatorios y en la importancia de los sonidos individuales. Nuestra unidad didáctica no niega que algunas de estas técnicas sean útiles en determinados casos, pero reivindica las opciones que ofrece el método verbo-tonal como complemento (Guberina y Murillo, 2008). La unidad didáctica que proponemos tiene como objetivos enseñar conjuntamente el ritmo y el sonido velar fricativo sordo [x] a estudiantes de lengua inglesa. Partiendo de algunos principios del método verbo-tonal (Renard y van Vlasselaer, 1976; Poch, 1999; Billières, 2014; etc.), hemos diseñado una secuencia de actividades (Padilla, 2015) que pretende proporcionar a profesores y estudiantes algunas herramientas que contribuyan a la mejora de la pronunciación del español. El uso de la lengua meta, las metáforas visuales y buen humor son algunos de los fundamentos básicos de nuestra propuesta.

**Palabras clave:** ritmo, sonido velar fricativo sordo, verbo-tonal, pronunciación, ELE.

### A Didactic Proposal to teach the Rhythm of Spanish to English speaking Students

**Abstract:** The teaching of pronunciation in SFL classes tends to be an aspect that is less frequently covered than other linguistic features, such as grammar or vocabulary. Traditionally, pronunciation has been mainly approached through the phono articulatory method (Llisterri, 2003). The conscious control of articulatory organs and the importance of individual sounds have been highlighted. Our didactic unit does not reject the usefulness of these techniques in some cases, but reinforces the options offered by the verbotonal method as a complement (Guberina and Murillo, 2008). The main objective of our didactic unit is to teach together rhythm and the voiceless velar fricative sound to English students. Taking into account some principles of the verbotonal method (Renard y van Vlasselaer, 1976; Poch, 1999; Billières, 2014; etc.), we have designed a sequence of activities (Padilla, 2015) that pretends to provide teachers and students with tools that contribute to the improvement of Spanish pronunciation. The use of the target language, visual metaphors and good humour are some of the basic fundamentals of our proposal.

**Key words:** rhythm, voiceless velar fricative sound, verbotonal, pronunciation, SFL.

## 1. Plantilla de la Unidad Didáctica

NIVEL	B1 (adaptable a otros niveles)
OBJETIVOS	Practicar el ritmo silábico del español Practicar el sonido [x] Fomentar las dimensiones afectiva, productiva y perceptiva.
LENGUA MATERNA DEL ESTUDIANTE	Inglés.
CONTENIDOS	Ritmo, sílabas y sonido [x]
DESTINATARIOS	Jóvenes y adultos.
DINÁMICA	En grupo.
DURACIÓN	30 minutos (1 sesión)
MATERIALES	Powerpoint, fichas con imágenes y buen humor.
ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR	Las actividades aquí propuestas están diseñadas para alumnos cuya lengua materna es el inglés, y que por lo tanto tienen problemas con el ritmo silábico del español. Además, el sonido [x] no existe en su lengua, por lo que es difícil para ellos pronunciar ese sonido. Sin embargo, estas actividades pueden ser aplicadas para cualquier estudiante que empiece a estudiar la lengua española.
PARA SABER MÁS	Gil, J. (2007). <i>Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica</i> . Madrid: Arco Libros. Padilla, X.A. (2015). <i>La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas</i> . Alicante, España: Publicaciones de la Universitat d'Alacant.

Figura 1. Unidad didáctica.

## 2. El método verbo-tonal

Probablemente, los profesores de lenguas extranjeras enseñan pronunciación desde tiempos remotos. No obstante, la enseñanza explícita, y reglada, de esta destreza no ha dado lugar a un número muy abundante de métodos. Aunque encontremos una cierta preocupación en algunas escuelas, como la *audio-lingual* o la *comunicativa* (Gil, 2007: 126 y ss.), lo cierto es que, quizás, hay dos métodos, ambos dentro del ámbito estructuralista, que destacan por presentar una mayor transcendencia en las aulas: el *método fono-articulatorio* y el *método verbo-tonal*.

El método fonarticulatorio no es en realidad un método propiamente dicho –en el sentido de una etiqueta aplicable a un conjunto de propuestas unificadas–, sino un conjunto de técnicas, rastreables en algunos métodos o enfoques más generales (Padilla, 2015). Este método –que todavía es muy frecuente en muchos manuales y libros de texto– centra su atención en cómo se articula el sonido y tiene como objetivo que el alumno sea consciente de los órganos que intervienen en la pronunciación de los sonidos. La *descripción articulatoria*, la *repetición*, los *pares mínimos* son técnicas habituales, entre otras, dentro del método.

El método verbo-tonal (MVT), por su parte, tiene técnicas y propuestas claramente establecidas y ha dado lugar a numerosas publicaciones que marcan unas líneas de actuación docente bien definidas. Su creador fue el investigador croata Petar Guberina (Guberina y Murillo, 2008), y, aunque su objetivo inicial era servir de terapia para niños sordos, ha tenido un importante desarrollo en la enseñanza de idiomas (Renard y van Vlasselaer, 1976; Billières, 2014; etc.). Algunos de los fundamentos básicos del MVT son los siguientes: a) la enseñanza de la pronunciación debe comenzar por los rasgos suprasegmentales (entonación, ritmo y acento) y continuar después con los segmentales (sonidos); b) se debe evitar el uso de la escritura durante la clase, centrando la atención en la lengua oral; c) la lengua de instrucción debe ser la lengua meta, en este caso, el español; y d) el buen ambiente en la clase, el humor y el uso de gestos y lenguaje corporal favorece que el alumno desarrolle sus destrezas en el manejo de la lengua extranjera (Poch, 1999; Padilla, 2018; etc.).

### **2.1. Secuencia de aprendizaje: seis fases**

Con el fin de que la enseñanza de la pronunciación sea lo más efectiva posible, creemos, siguiendo la propuesta de Padilla (2015: 104-106), que es una buena idea segmentar la secuencia de aprendizaje en una serie de fases.

La primera fase constituye la presentación del modelo. En esta primera fase, el profesor debe mostrar el componente que quiera enseñar a sus alumnos. Por ejemplo, si desea enseñar el ritmo y la diferenciación silábica –como en nuestro caso– lo puede hacer a través de imágenes y utilizando metáforas a las que el alumno puede recurrir posteriormente. De este modo, el alumno está expuesto desde el primer momento a lo que va a aprender a lo largo de la clase. La segunda fase es la percepción mecánica. En esta fase el papel del alumno es escuchar de forma inconsciente el modelo recién mostrado. Conforme a lo anterior el alumno va asimilando el modelo sin ser consciente de ello. La tercera fase es la producción mecánica. En este caso, el alumno repite el modelo de forma automática sin reflexionar sobre los procesos que se llevan a cabo para la producción de ese componente. En la cuarta fase se inician la reflexión y el contraste. Por ejemplo, se pueden llevar a cabo comparaciones con la lengua materna del estudiante o reflexiones sobre las características específicas de la LE. La quinta fase es la percepción consciente. En este caso, el alumno ya conoce el modelo y los ha trabajado de forma inconsciente. Ahora se busca que sea capaz de reconocerlo de forma activa, siendo consciente de lo que está oyendo. En la sexta fase se desarrolla la producción consciente. En este momento es el alumno el que produce siendo consciente del modelo que previamente ha aprendido. Lo hace de forma activa con prácticas controladas por el profesor. Finalmente, la séptima fase se basa en la experimentación, donde el alumno produce de forma libre los componentes aprendidos.

### 3. Procedimiento

#### 3.1. Actividad 1. ¡Música, Maestro!

Para comenzar la actividad, el profesor introducirá la clase hablando de la música y preguntando a los alumnos qué tipos de música les gusta. A continuación, reproducirá tres canciones con diferentes ritmos (*Feel the fire*, *Billie Jean* y *Young folks*) y preguntará a los alumnos cuál les ha gustado más: si las de un ritmo, las de otro; qué tipo de música escuchan; cuál es su artista favorito; etc. Finalmente, el profesor hará ver a los estudiantes que en todas las canciones el ritmo que se ha escuchado es diferente, y que algunas de estas diferencias rítmicas también pueden ser trasladadas a las lenguas. En esta actividad trabajamos la dimensión afectiva.

#### 3.2. Actividad 2. Introducción y modelo de ritmo

Una vez se ha introducido lúdicamente el concepto de *ritmo*, el profesor preguntará a los alumnos sobre cómo lo perciben en español en comparación con su lengua materna: si los españoles hablan muy rápido, muy lento; si les parece una lengua musical o entrecortada; etc. A continuación, mostrará los modelos que se van a usar en clase para representar el ritmo del español y el ritmo del inglés. En nuestro caso, las metáforas de *una metralleta* para el español, asociada a su ritmo silábico; y *un muelle* para el inglés, asociado a su ritmo es acentual. Trabajamos la dimensión perceptiva mecánica y afectiva.

#### 3.3. Actividad 3. Balas y palmas

**Primer paso:** el profesor mostrará a sus estudiantes diferentes objetos y su distribución en sílabas relacionadas con la metáfora de la metralleta y las balas. Cada bala representa una sílaba (bala grande= tónica, bala pequeña= átona). El profesor leerá las palabras y explicará la asociación entre sílaba y bala. Cuando lea la palabra, dará una palmada con cada sílaba. Diferenciará asimismo entre sílabas átonas y tónicas, haciéndole ver que las tónicas tienen una mayor importancia y una mayor fuerza en la marcación de dicho ritmo. Cada vez que el profesor lo haga, el alumno deberá repetir el mismo proceso. Con esta actividad estamos trabajando la dimensión perceptiva consciente, ya que los estudiantes se están fijando en un fenómeno fonético concreto; pero también la productiva mecánica, ya que los aprendientes repiten lo que acaban de escuchar, sin pensar o reflexionar en lo que producen.

**Segundo paso:** a continuación, los alumnos producirán por sí mismos lo que antes se ha hecho como grupo. Aparecerán diferentes objetos junto con las balas que corresponden a cada palabra, es decir, el número de sílabas que contiene y la diferenciación entre tónicas y átonas. El profesor pronunciará la palabra en voz alta; y los estudiantes las producirán haciendo la separación de las sílabas y con palmadas en cada una de ellas. Cuando aparece una sílaba tónica el golpe se hace más fuerte. Trabajamos la dimensión productiva consciente.

### 3.4. Actividad 4. La bruja Maruja

El profesor preguntará a los alumnos si recuerdan el personaje de la *bruja* que ha aparecido en el ejercicio anterior (vid. infra), y leerá un trabalenguas relacionado con ella:

*La bruja maruja prepara un brebaje  
con cera de abeja, dos dientes de ajo  
cuarenta lentejas y una pizca de perejil.*

El trabalenguas contiene el sonido velar fricativo sordo [x], que es el que se va a trabajar a continuación. El profesor pronunciará el trabalenguas con el objetivo de que perciban el modelo que deben aprender.

Concluido esto, preguntará si se saben algún trabalenguas en su lengua y les pedirá que lo compartan con los compañeros; esto favorecerá el ambiente lúdico y les dará confianza para trabajar mejor la pronunciación. Trabajamos la dimensión perceptiva mecánica y afectiva.

### 3.5. Actividad 5. ¡Preparados, listos, ya!

**Primer paso:** el profesor mostrará una imagen con el diferente vocabulario que se va a trabajar en la actividad. Preguntará si conocen alguno de los objetos que aparecen; y, si no, el profesor los nombrará hasta que se familiaricen con ellos. Algunas de las palabras que utilizadas son: jirafa, jardín, abeja, jinete, jilguero, naranja, árbol, casa, jardinero, jarrón, pájaro, césped, jaula, cielo, sol, nubes, girasol, gimnasta, gemelos, gelatina, genio. etc. Trabajamos la percepción mecánica.

**Segundo paso:** el profesor pegará en la pizarra, o en la pared, unas tarjetas adhesivas en las que se encontrarán las imágenes que ya han aparecido anteriormente. Las palabras seleccionadas contienen el sonido [x] y la mayoría están combinadas con las vocales [i] y [e] con el propósito de adelantar el sonido para una pronunciación correcta. En este caso, se está utilizando la técnica verbo-tonal de la *fonética combinatoria*, que explicaremos más adelante. A cada imagen acompañará una segunda tarjeta que contendrá un esquema con las sílabas tónicas y átonas: –‘–, ––‘, ‘––.

**Tercer paso:** el profesor dividirá la clase en dos grupos o más con el mismo número de alumnos. Les pedirá que se levanten y que cada grupo forme una fila enfrente de la pizarra, o la pared, en la que habrá pegado las diferentes tarjetas. Organizará todo según las posibilidades del entorno docente. A continuación, el profesor dirá una de las palabras que aparece en las tarjetas. El primer alumno de la fila de cada grupo deberá ir rápidamente a la pizarra y coger la tarjeta que corresponde a la palabra que el profesor acaba de mencionar. Se la entregará al primer alumno del segundo grupo y este le asociará un esquema silábico (tarjeta 2) a la palabra-imagen elegida (tarjeta 1) por el primer grupo. Si el grupo 2 acierta el esquema, se llevará el punto; si no lo hace, el grupo uno se llevará dos. El número de rondas variará en función del número de palabras y alumnos. Finalmente, el grupo que más puntos obtenga será el ganador del juego. Los tropezones, las carreras, etc. favorecerán un ambiente divertido.

**Cuarto paso:** una vez los estudiantes se han familiarizado con las imágenes y los esquemas, cada grupo creará cinco enunciados sencillos con los diferentes conjuntos de

tarjetas. Un alumno del grupo 1 pronunciará el primer enunciado y le pedirá a un alumno del grupo 2 que lo repita. Luego se cambiarán las tornas hasta completar los diez enunciados. El profesor controlará dos cuestiones: a) si cada sílaba se ha pronunciado con la suficiente solidez fónica (es decir, sin relajaciones, diptongaciones, etc.) y b) si los estudiantes han diferenciado correctamente entre tónicas y átonas. Puntuará de 0 a 5 cada una de las actuaciones. Solucionará, por último, las dudas y les recordará a los alumnos las dos actividades iniciales, la de la música y la de los trabalenguas.

En este caso, estamos trabajando las dimensiones perceptiva y productiva conscientes a través de un elemento lúdico y motivador para los estudiantes.

#### 4. Para el profesor

En esta unidad didáctica el propósito es enseñar algunos aspectos del *ritmo del español* a estudiantes angloparlantes en un ambiente divertido y conforme a algunas de las ideas del MVT.

El ritmo puede ser definido como “la sensación perceptiva que producen algunos fenómenos fónicos ... cuando se repiten de forma regular y recurrente” (Padilla, 2015, p. 37). El ritmo, además de ser una sensación perceptiva, está regulado por varios factores, entre ellos, la mayor o menor importancia de unas sílabas sobre otras en la constitución del enunciado. Así, como señala Cantero (2003), puede establecerse que las diferentes sílabas que conforman el enunciado se organizan de forma jerárquica, tomando como punto de partida la mayor relevancia de las sílabas tónicas.

En nuestra unidad didáctica, tenemos como objetivo principal trabajar algunos factores relacionados con las diferencias rítmicas entre el español y el inglés, jugando con dos elementos: a) el reconocimiento de las diferentes sílabas (átonas y tónicas) que componen el enunciado; y b) las diferencias en las tendencias rítmicas: silábica vs. acentual.

En este sentido, el profesor debe contrastar los ritmos del español y del inglés. El inglés, acentual, determina su ritmo por la distancia existente entre los diferentes acentos tónicos de una frase. Esa distancia suele ser más o menos la misma, independientemente de las sílabas que haya entre un acento y otro. Las sílabas a veces se relajan o se diptongan. El español, silábico, marca el ritmo por la duración de las sílabas, que suele ser la misma independientemente de que sean tónicas o átonas. Las sílabas no se relajan, o no lo hacen de forma sistemática. En inglés, por otro lado, existen fenómenos, como el *glottal stop*, que producen la sensación de un ritmo entrecortado; mientras que las uniones del español, como las *sinalefas*, provocan que el ritmo del español resulte musical al oído.

Nuestro segundo objetivo es trabajar el sonido velar fricativo sordo [x], y la técnica verbo-tonal utilizada para enseñarlo ha sido la de la *fonética combinatoria* (Poch, 1999). Dado que el sonido [x] no existe en inglés, los anglohablantes, cuando pronuncian el sonido [x], tienden a aspirarlo. Su punto de articulación está más atrasado que el del español, que es velar. Para conseguir adelantar el punto de articulación de los alumnos anglohablantes, combinamos el sonido [x] con las vocales /i/ y /e/, es decir, vocales

anteriores, con el objetivo de que la producción de ese sonido se adelante y, consecuentemente, resulte más sencilla a los estudiantes (Poch, 1999; Padilla, 2018).

## 5. Imágenes

A continuación, mostramos las imágenes que se usarían durante la clase para enseñar el ritmo y el sonido velar fricativo sordo. Consideramos que la forma más adecuada de usar las imágenes es a través de una presentación como puede ser PowerPoint, ya que facilita que las imágenes vayan apareciendo de forma consecutiva.

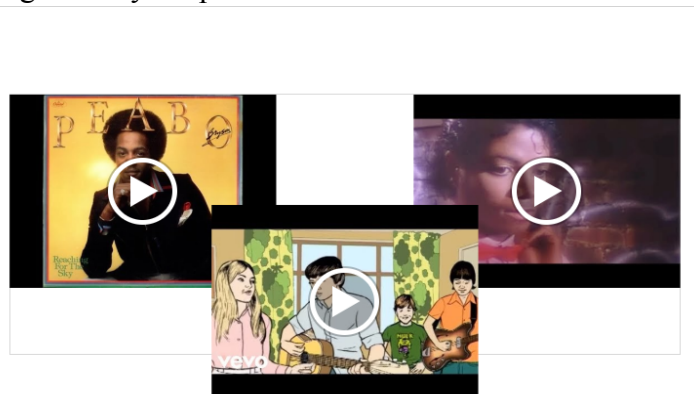


Imagen 1. Presentación de los diferentes ritmos musicales de la actividad 1.

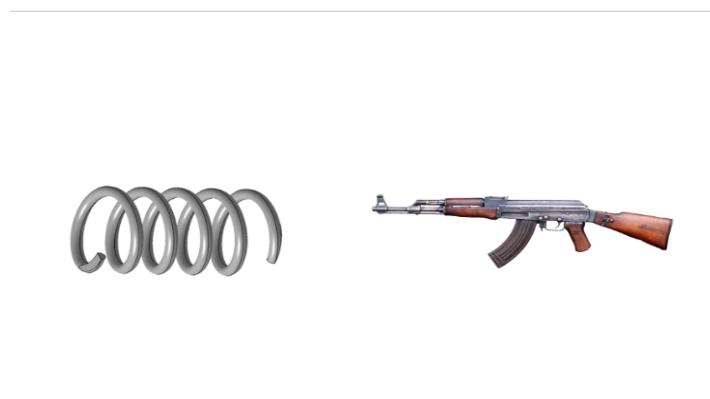


Imagen 2. Presentación del modelo y de las metáforas asociadas al ritmo del español y del inglés.



Imagen 3. Presentación de la actividad 3, donde los agujeros de bala están asociados con el número de sílabas de cada palabra. Las palabras que aparecen son “pez”, “jamón”, “bruja” y “plátano”.

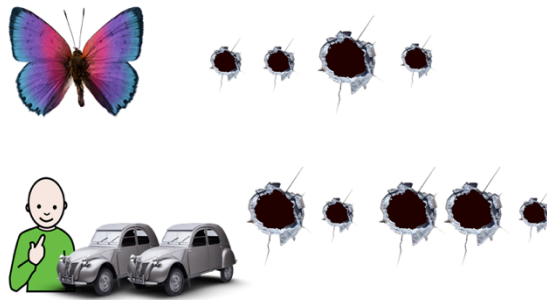


Imagen 4. Continuación de la actividad 3. La palabra y frase que aparecen son “mariposa” y “tengo dos coches”.

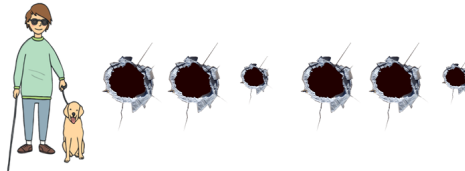


Imagen 5. Continuación de la actividad 3. La frase que aparece es “el perro de Carlos”.

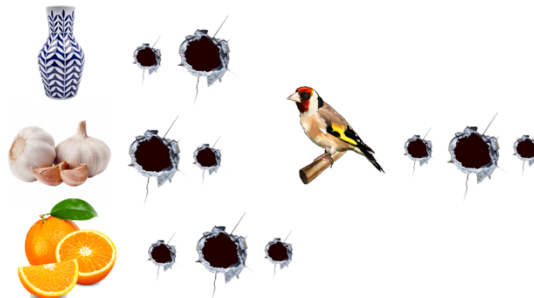


Imagen 6. Segunda parte de la actividad 3. Las palabras que aparecen son “jarrón”, “ajo”, “naranja” y “jilguero”.

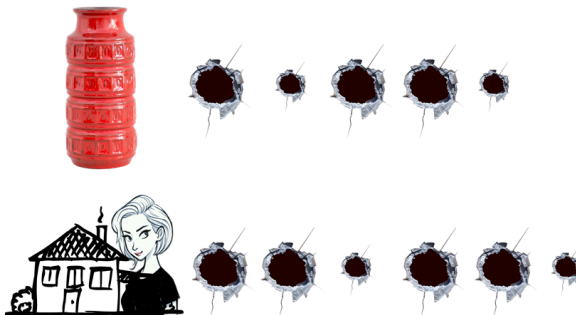


Imagen 7. Continuación de la segunda parte de la actividad 3. Las frases que aparecen son “un jarrón rojo” y “la casa de Julia”.





Imagen 8. Introducción de la actividad 4: el trabalenguas de la Bruja Maruja.



Imagen 9. Primera parte de la actividad 5. Presentación del vocabulario.



Imagen 10. Continuación de la primera parte de la actividad 5. Presentación de vocabulario.

## 7. Tarjetas

Finalmente, se encuentran las tarjetas con las imágenes que pegaríamos en la pizarra o en la pared. En esta unidad didáctica se presentan doce tarjetas, pero se pueden crear tantas tarjetas como palabras decidamos incluir.



*Imagen 11. Tarjeta 1. Palabra "jirafa".*



*Imagen 12. Tarjeta 2. Palabra "casa".*



*Imagen 13. Tarjeta 3. Palabra "jilguero".*



*Imagen 14. Tarjeta 4. Palabra "genio".*



*Imagen 15. Tarjeta 5. Palabra “nubes”.*



*Imagen 16. Tarjeta 6. Palabra “jarrón”*



*Imagen 17. Palabra 7. Palabra “sol”.*



*Imagen 18. Tarjeta 8. Palabra “girasol”.*



*Imagen 19. Tarjeta 9. Palabra "jinete".*



*Imagen 20. Tarjeta 10. Palabra "gelatina".*



*Imagen 21. Tarjeta 11. Palabra "abeja".*



*Imagen 22. Tarjeta 12. Palabra "jaula".*



Imagen 23. Tarjeta 13. Esquema de silabas tónica y átonas 1.



Imagen 24. Tarjeta 14. Esquema de silabas tónica y átonas 2.



Imagen 25. Tarjeta 15. Esquema de silabas tónica y átonas 3.



Imagen 26. Tarjeta 16. Esquema de silabas tónica y átonas 4.



Imagen 27. Tarjeta 17. Esquema de sílabas tónica y átonas 5.

### Bibliografía

- BILLIÈRES, M. (2014). «VADE-MECUM de phonétique corrective à l'usage des professeurs de FLE». Recuperado de: <https://www.verbotonale-phonetique.com/wp-content/uploads/2014/11/vade-mecum.pptx.compressed.pdf>.
- CANTERO SERENA, F.J. (2003). «Fonética y didáctica de la pronunciación». En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 545-572). Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- GUBERINA, P. y MURILLO, J. (2008). *Retrospección (traducción y prólogo de Julio Murillo)*. Mons: CIPA.
- INSTITUTO CERVANTES. Centro Virtual Cervantes. *Didactiteca*. España. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>
- LLISTERRI, J. (2003). «La enseñanza de la pronunciación», *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 1, pp. 91-114.
- PADILLA GARCÍA, X.A. (2015). *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Publicaciones de la Universitat d'Alacant.
- PADILLA GARCÍA, X.A. (2018). «Remarks on verbo-tonal phonetics for a communicative context», *Normas*, 8, pp. 259-271. doi: <https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13433>
- POCH, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- RENARD, R. y VAN VLASSELAER, J.J. (1976). *Foreign Language Teaching with an Integrated Methodology: the SGAV (Structuro-Global Audio-Visual) Methodology*. Paris: Didier.

# Fraseologismos con el color rojo en eslovaco y español en las clases de ELE

NINA MOCKOVÁ

Universidad de Economía de Bratislava

nina.mockova@euba.sk

**Resumen:** El presente artículo se centra en las unidades fraseológicas con el componente cromático «rojo» en eslovaco y español. Las analiza desde el aspecto formal, semántico, traductológico y didáctico. Desde el aspecto formal, compara las estructuras más frecuentes de estos cromatismos en ambos idiomas. Desde el aspecto semántico, compara las connotaciones que estas expresiones pluriverbales tienen en estos dos idiomas y las contrasta con las connotaciones universales del color rojo. Desde el aspecto traductológico, compara las unidades fraseológicas a nivel interlingüístico, examinando los equivalentes traductológicos. El artículo presenta una serie de actividades con implicaciones didácticas que podrían ser empleadas en una clase de ELE para enseñar los fraseologismos españoles a los estudiantes eslovacos.

**Palabras clave:** eslovaco, español, rojo, fraseología, didáctica.

## Slovak and Spanish idioms with red colour and its didactic application

**Abstract:** This article is aimed on idioms with a chromatic element in their structure – the red colour. It compares and contrasts Slovak idioms with red colour with the Spanish ones, regarding the aspect of their formal structure, semantic connotations and how to translate them, focusing on those with equivalents and those without equivalents. The aim of this article is to find out the common features and differences between these chromatic idioms in Slovak and Spanish according to the defined criteria, as well as to present its didactic applications to bring this topic to Slovak students of Spanish as a foreign language.

**Key words:** Slovak, Spanish, red, phraseology, didactics.

## 1. Introducción

El hecho de observar la naturaleza, las relaciones interpersonales, algunas experiencias repetidas, el comportamiento humano y animal, incitó cierta predilección por denominar tales fenómenos y expresarlos de otra manera. Así empezaron a nacer las primeras sabidurías populares, comparaciones, frases hechas o refranes que reflejaban verdades universales, o denominaban cualidades o características humanas (mayoritariamente) negativas de una forma metafórica. Quizás la obra más famosa que recoge historias de esta índole son las *Fábulas* de Esopo, del siglo VI a. de C., en las que las cualidades humanas negativas están proyectadas a través de los animales. A lo largo de la Historia y con el uso repetitivo, muchas imágenes figurativas o sabidurías populares han pasado a ser universales y diferentes culturas las han adoptado en su fraseología.

Debido a ello, es posible denominar a una persona falsa comparándola con animales asociados con la falsedad (la serpiente, el zorro o el gato). Es una imagen común en

varios idiomas: *astuto como un zorro* (en español), *prefikany ako liška* (en eslovaco), *(as) sly as a fox* (en inglés), *furbo come una volpe* (en italiano), *rusé comme un renard* (en francés), *falsch wie eine Schlange/Katze* (en alemán). Todos estos idiomas han adoptado la imagen de un zorro como sinónimo de una persona falsa, excepto el alemán que asocia este fenómeno con una serpiente o un gato.

Varias personas se dedicaron a la recopilación de este tipo de expresiones peculiares por ser interesantes, originales, diferentes del lenguaje común. Las primeras obras son de la Edad Media, anónimas o con autoría. Aunque no se trata de investigaciones lingüísticas propiamente dichas, sino de recopilaciones a nivel de diccionarios, constituyen una rica fuente del estudio de un idioma.

Durante siglos, todas estas expresiones peculiares, figurativas solían englobarse bajo el término de paremiología, hasta que, a principios del siglo XX, el lingüista suizo, Charles Bally, propuso una división de expresiones figurativas en dos campos básicos: el núcleo o el centro y la periferia o el margen de la esfera del estudio lingüístico. Ch. Bally utilizó como primero el término *fraseología* en el sentido conocido hoy. El núcleo del estudio fraseológico lo definió a través de las expresiones de carácter no oracional, a nivel del sintagma o palabra y en la periferia de la fraseología ubicó las expresiones de carácter oracional (oraciones simples o compuestas), hallándose este tipo de expresiones en el eje común entre la fraseología y la paremiología. Por lo tanto, la esfera del estudio de la paremiología es más amplia que la de la fraseología, ya que engloba también los géneros folklóricos de la cultura popular, mientras que la fraseología se centra en frases y construcciones sintagmáticas de índole gramatical (Mlacek, 1984, Spišiaková, 2003). A pesar de las múltiples definiciones del objeto de estudio de la fraseología, estamos de acuerdo con Čermák, que no existe una sola definición que podríamos llamar «global» aplicable a todos los tipos de unidades fraseológicas, debido a la complejidad formal y funcional de las mismas (Čermák, 2007: 83).

## 2. Fraseología en Eslovaquia

La primera mención paremiológica en Eslovaquia proviene del siglo XIX, del Romanticismo, cuando se empiezan a resaltar los valores nacionales. Esto sucede a raíz de las luchas de las pequeñas naciones europeas por conseguir el estatus de estados autónomos. Záturecký recopiló los dichos, proverbios, refranes eslovacos populares y los publicó en el libro *Slovenské prislovia, porekadlá a úslovia* (1897).

La teoría y la investigación fraseológica eslovaca y checa (durante más de 70 años un país – Checoslovaquia) ha estado en sus principios bastante influenciada por las ideas de la escuela lingüística rusa y las mayores investigaciones se llevaron a cabo en los años 70 y 80 del siglo XX. En este sentido, se entiende la fraseología como una disciplina que abarca muchas cuestiones de la lexicología, aunque no forma parte de ella. Sostienen la autonomía de la fraseología entre las disciplinas lingüísticas, pero consideran que no es posible separarla por completo de ellas.

En general, los fraseólogos eslovacos concuerdan en definir el objeto de estudio de la fraseología a través de tres tipos básicos de unidades: unidades fraseológicas mínimas que constan de dos palabras, unidades con estructura de un sintagma que pueden representar todas las clases de palabras y unidades con estructura oracional, simple o compuesta (Mlacek, 1984: 56). También concuerdan en definir la fraseología como



una disciplina lingüística específica, relativamente autónoma, cuyo objeto de estudio son las unidades pluriverbales lexicalizadas, ante todo aquellas con el sentido metafórico (Mlacek, 1984; Škultéty, 1991). Otro lingüista eslovaco, Dolník (2007), sostiene que la fraseología debe tratarse dentro de la lexicología, sin hacer diferencia entre las unidades fraseológicas y las demás unidades léxicas, pues para él, las unidades fraseológicas forman otro grupo especial de las léxicas y la frontera entre la fraseología y la lexicología es tan imprecisa que apenas es posible hablar de dos disciplinas separadas. Según la metodología, la fraseología se percibe en dos vertientes: la histórica y la comparativa (Mlacek, Ďurčo, 1995).

A pesar de que la fraseología eslovaca cuenta con una tradición bastante larga y se han publicado numerosos trabajos a nivel teórico y comparativo (eslovaco-ruso, eslovaco-alemán, eslovaco-inglés, eslovaco-francés, eslovaco-español), hasta la fecha no existe ninguna obra lexicográfica moderna de la fraseología eslovaca, quedando así como la mejor fuente el diccionario de Smiešková, *Malý frazeologický slovník* del año 1989 que carece de expresiones nuevas y cuenta aún con bastantes fraseologismos arcaicos, o sea, de uso muy restringido. Por otro lado, podemos destacar algunas obras lexicográficas de la fraseología comparativa del eslovaco con el francés, con el ruso o con el español en forma de diccionarios.

### 3. Fraseología en España

La primera mención paremiológica En España data de la Edad Media, del año 1549. Su autor, Vallés, en su obra *Libro de refranes copilado por el orden del abc en el qual se contienen quatro mil y trezientos refranes. El mas copioso que hasta hoy ha salido impresso* logró documentar unos 4300 refranes españoles (Ruiz-Gurillo, 1997: 18). Durante siglos seguían apareciendo obras similares, tratándose de meras recopilaciones de las expresiones de la cultura popular que todavía carecían de métodos de investigación científica.

En la fraseología española son importantes los años 50 del siglo pasado cuando, el lingüista Casares definió por primera vez el objeto de estudio de esta disciplina, y elaboró la primera clasificación de las unidades fraseológicas. Su obra *Introducción a la lexicografía moderna* significó el comienzo del estudio de las expresiones idiomáticas desde el aspecto lingüístico y llegó a representar el punto de partida para los futuros investigadores (Martínez Montoro, 2002). Los lingüistas posteriores han reelaborado y reformulado las postulaciones de Casares, han brindado nuevos puntos de vista a la problemática y han hecho nuevas aportaciones. Sin embargo, muchas de las ideas de Casares siguen vigentes en la actualidad.

En las décadas posteriores, aunque no se publicaron obras tan significativas, los lingüistas se centraron en definir el estatus de la fraseología dentro de la lingüística, sus fronteras con las demás disciplinas, el objeto de estudio y su terminología. En los años 90 del siglo XX salen a la luz los trabajos teóricos de dos lingüistas: en 1996 *Manual de fraseología española* de Corpas Pastor y en 1997 *Aspectos de fraseología teórica española* de Ruiz Gurillo. Aunque se trata de obras contemporáneas, ambas investigadoras sostienen actitudes distintas. Corpas Pastor entiende la fraseología en sentido amplio, siendo las unidades en el centro del interés las *colocaciones*, las *locuciones* y los *enunciados fraseológicos*, incluyendo las estructuras de carácter oracional. Ruiz Gurillo se limita a la concepción estrecha y las unidades en el centro del

interés son las *locuciones*, las *frases proverbiales*<sup>1</sup> y las *unidades sintagmáticas*, es decir, a nivel de la palabra o del sintagma.

En el presente, forman una nueva área de estudio las unidades fraseológicas en el contexto de un texto determinado, es decir, se pone énfasis en sus aspectos funcionales y del discurso, igual que en su papel en los lenguajes especializados (fraseologismos de una determinada profesión). Estos nuevos retos en la fraseología han nacido gracias al desarrollo de las nuevas corrientes lingüísticas, tales como son la lingüística de corpus y la semántica cognitiva. Un desarrollo paralelo se nota también en el campo del estudio de los fraseologismos en el contexto de la psicolingüística y la lingüística comparada (Corpas Pastor, 2003: 44).

#### 4. Objetivos, métodos

En el presente artículo partimos de la concepción propuesta por Copras Pastor y abarcamos tanto frasemas a nivel de la palabra y del sintagma como a nivel de la oración. El núcleo de nuestro interés lo constituyen aquellas unidades fraseológicas que contienen en su estructura el color rojo, los llamados cromatismos. Hemos elegido el color rojo, por ser un color con un gran número de connotaciones, por lo cual suponemos que también formará parte de bastantes fraseologismos tanto en español como en eslovaco. La psicóloga alemana, Heller, ha realizado una investigación extensa sobre los colores y sus asociaciones. En su libro *La psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón* (2004) podemos encontrar las siguientes connotaciones para el color rojo que se repiten con frecuencia: positivas (amor, pasión, vida, alegría, nobilidad) y negativas (odio, comunismo, agresividad, guerra, prohibición, peligro) (Heller, 2004: 10).

Uno de los criterios de la selección de las unidades fraseológicas para nuestro corpus ha sido (en cuanto al idioma español) el carácter panhispánico de aquellas mismas; es decir que existan tanto en la variante peninsular como en la americana indistintamente, o solo en la europea. Otro criterio de selección ha sido el criterio de la actualidad de dichas unidades. Hemos comprobado su uso en el corpus electrónico CREA (Corpus de referencia del español actual) de la Real Academia Española. Los diccionarios consultados fueron fraseológicos y monolingües. En eslovaco: *Slovník súčasného slovenského jazyka* (2006), *Slovník slovenského jazyka* (2003) y *Malý frazeologický slovník* (1989). En español: *Diccionario de la Real Academia Española* (2014), *Diccionario de uso de María Moliner* (2007) y *Diccionario fraseológico del español actual* (2004). También hemos trabajado con el diccionario fraseológico eslovaco-español y español-eslovaco de Trup, Bakytová (2017), *Španielsko-slovenský a slovensko-španielsky frazeologický slovník*. El corpus de nuestra investigación consta de 39 frasemas eslovacos y 20 españoles<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ruiz Gurillo (1997: 56) se refiere a las frases proverbiales como a una categoría puente, ya que en ocasiones se asemeja a la locución, en ocasiones al refrán, dependiendo si se resalta el fondo (locución) o la figura (refrán): *armar la de San Quintín* (locución) vs. *contigo, pan y cebolla* (refrán). Las frases proverbiales equivalentes a la locución denomina *frases proverbiales de tipo 1* y las equivalentes a refranes *frases proverbiales de tipo 2*. En su visión de la fraseología en forma estrecha se refiere, por tanto, a las *frases proverbiales de tipo 1*.

<sup>2</sup> Cabe mencionar que en ambos idiomas hubo expresiones que presentaban sinónimos dentro de una misma acepción o bajo varias acepciones en las fuentes lexicográficas. Para los fines de nuestra

El objetivo del presente artículo es analizar las unidades fraseológicas con el componente «rojo» a nivel comparativo entre los idiomas eslovaco y español desde tres aspectos: formal, semántico y traductológico. Desde el aspecto formal nos fijamos en las estructuras más frecuentes en ambos idiomas que es posible formar con este color. Desde el aspecto semántico nos centramos en los significados más frecuentes de dichas expresiones, comparando y contrastándolos a nivel interlingüístico. Desde el aspecto traductológico examinamos los fraseologismos eslovacos con y sin equivalentes en el idioma español. El segundo objetivo es proponer una serie de actividades didácticas que se podrían aprovechar en el aula de ELE en los centros educativos en Eslovaquia.

## 5. Análisis comparativo-contrastivo

### 5.1. Aspecto formal

La mayoría de los fraseologismos en ambos idiomas es de carácter adjetivo-nominal, pues prevalece la estructura de «adj. + sust.» en eslovaco, o de «sust. + adj.» en español. Este esquema predomina en ambas lenguas, pero en eslovaco prevalece en absoluto, ya que 22 de 39 expresiones tenían esta estructura. Mientras tanto, en español fueron solo 7 de 20 expresiones.

Otra estructura muy frecuente era la comparativa que en eslovaco tiene la forma de «červený (rojo) + ako (como) + sust.» y cuenta con 13 fenómenos a los que es posible aplicar tales expresiones. En español las comparaciones son de dos tipos: el primero es idéntico a la forma eslovaca, «rojo + como + sust.» y el segundo tipo es «más + rojo + que + sust.» En eslovaco, la parte llamada *comparatum* está expresada por varios lexemas sinónimos donde algunos funcionan como sinónimos dentro de un mismo fraseo con significado más restringido, relacionado con la cara humana. Otros funcionan como sinónimos dentro de un fraseo con significado más extenso, hablando del aspecto físico de una persona. Los diccionarios eslovacos llevan una marca lexicográfica que especifica el significado y el uso de estas variantes. Así, una persona puede estar *roja como un pimiento (paprika)/un tomate (paradajka)/el cangrejo (rak)/el pavo (moriak)* debido a la vergüenza o ira. Estas expresiones son aplicables exclusivamente para el color de la cara humana. Asimismo, una persona puede tener el cabello *rojo como una lumbre (plameň)/el fuego (ohň)* y puede tener la nariz *roja como una remolacha (repa/cvikla)*. O una persona puede estar *roja como la sangre (krv)*. Esta última expresión tiene el significado extendido, pues denota tanto a una persona como a una cosa. En todas estas comparaciones se trata del significado de muy o demasiado rojo o que se asemeja al rojo, en su mayoría, en sentido peyorativo. Pero una persona también puede *ser/estar roja como una fresa (jahoda)/una frambuesa (malina)/una rosa (ružá)/una peonía (pivónia)*. Esta comparación se restringe al *comparandum* «rostro» en sentido de bien rojo/hermoso, y se aplica exclusivamente a un chico o una chica hermosa. Lo más frecuente es que combinen con los verbos «estar»/«ser»/«tener». El último verbo requiere siempre un complemento directo (rostro, cara, mejillas, labios).

---

investigación, hemos considerado cada sinónimo como una expresión individual, aunque formaba parte de una misma. Por esta razón, el número de fraseos en este artículo puede variar del número de los fraseos en los diccionarios.

En español hay lexemas ligados solo a las estructuras con el nexa «como»: *rojo como la acerola/la amapola/el guindo* y otros ligados solo a estructuras con el nexa «más que»: *más rojo que el fuego/el sol/la lumbre/un pimiento*. Luego, los *comparatio tomate y grana* pueden emplearse en ambas estructuras indistintamente. Los lexemas nominales que colocan con el adjetivo «rojo» van con el artículo definido o indefinido. No hay ninguna regla gramatical que imponga el empleo de uno u otro tipo de artículo y hay que respetar la estructura tal como es para no violar la unidad de una expresión fraseológica. Solo en casos particulares es posible esta conmutación: por ejemplo, el lexema *grana* se une con el artículo definido en *rojo como la grana*, pero con el indefinido en *más rojo que una grana*. Los verbos con los que estas expresiones suelen colocar son: «ser»/«estar»/«quedarse»/«ponerse»/«tener». Igual que en eslovaco, el verbo «tener» requiere un complemento directo.

## 5.2. Aspecto semántico

Algunos lingüistas distinguen entre los términos «campo léxico» y «campo semántico», aunque ambos los definen como un conjunto de unidades léxicas con rasgos semánticos comunes. También Gómez-Pablos, hace esta distinción: «Por campo semántico se entiende el conjunto de palabras que tienen la misma categoría gramatical y comparten al menos un rasgo semántico (...). Por campo léxico se entiende el conjunto de palabras de diferentes categorías que están relacionadas con un mismo tema» (Gómez-Pablos, 2016: 118-119). Muchos lingüistas, sin embargo, emplean ambos términos indistintamente. Nosotros hablamos de los campos semánticos, ya que dentro de cada campo se trata de expresiones de la misma categoría gramatical. Hemos definido los siguientes campos: COMUNISMO, RABIA/IRA, ALERTA/PELIGRO/IMPORTANCIA. Además, hubo unidades con significado singular que no fue posible considerar dentro de un campo, por eso los tratamos por separado.

El significado más frecuente de los frasemas eslovacos es el de comunismo – 12 expresiones y 6 de ellas son aplicables a personas: *červený komisár (comisario rojo)*, *červená garda (garda roja)*, *červené vojsko (ejército rojo)*, *červené odbory (sindicatos rojos)*, *Červená armáda (Ejército Rojo)*, *červené brigády (brigadas rojas)* y otras 6 a cosas u otras realidades: *červená totalita (totalidad roja)*, *červený teror (terror rojo)*, *červená nomenklatura (nomenclatura roja)*, *červená knížka (librito rojo)*, *červené noviny (periódico rojo)*, *červený kútik (rinconcito rojo)*. Fijémonos que en casi todas estas unidades se ha producido el cambio semántico del adjetivo «rojo (červený)», mientras que los sustantivos han conservado sus significados originales. Por tanto, podemos decir que estas unidades son semitransparentes, es decir, no poseen un alto grado de opacidad y su significado se puede deducir con bastante facilidad. La única excepción dentro de esta categoría es el frasema *červený kútik* donde se ha producido el cambio semántico de ambos componentes, tanto adjetival como nominal. El origen de este frasema hay que buscarlo en los antiguos eslavos. Ellos denominaban *červený kút* [(*rincón rojo*) – *červený* viene del antiguo eslavo con el significado de *hermoso*] el así llamado «rincón santo», para los eslavos orientales el lugar más importante del hogar en el que estaban ubicados los íconos. Más tarde, durante la era comunista, el significado original pasó de moda, pero empezaron a crearse los rinconcitos rojos (*červené kútiky*), en función de «santuarios soviéticos». Se establecían en las instituciones de trabajo,

eran adornados por los retratos de los fundadores de esta ideología, se encontraba en ellos la literatura marxista y materiales de los congresos comunistas (Klimontovič, 2004). Este último significado ha penetrado a la fraseología eslovaca, entendiéndose bajo este término instalaciones educativo-culturales del Movimiento sindical revolucionario de la antigua República Socialista Checoslovaca (*Slovník súčasného slovenského jazyka*, 2006). Esta expresión es, por tanto, totalmente idiomática, muy poco transparente y con un alto grado de opacidad. En español, al contrario, las fuentes lexicográficas no registraban ninguna expresión fraseológica que se refiriera al comunismo. Tal resultado se puede explicar a base del contexto histórico cuando Eslovaquia formaba parte de la antigua URSS y porque la cercanía geográfica de Eslovaquia y Rusia es más considerable que la de España y Rusia. En España, tampoco se había implicado el régimen comunista.

Otro significado muy frecuente fue el de rabia o ira, encontrado en 7 expresiones españolas: *al rojo vivo*, *poner rojo a alguien*, *rojo como el tomate*, *más rojo que el fuego/una lumbre/un pimiento/un tomate* y en 4 eslovacas: *červený ako rak (cáncer)/moriak (pavo)/paprika (pimiento)/paradajka (tomate)*. Todas estas expresiones tienen como sujeto (agente o paciente) siempre a una persona, ya que se trata de una cualidad humana. En términos de los lingüistas norteamericanos, Lakoff y Johnson (2017), se trataría de un ejemplo de metáfora ontológica, quiere decir, el cuerpo humano se percibe como una sustancia o un recipiente con una sustancia que, bajo ciertas condiciones (la rabia), puede encenderse (nos ponemos casi rojos). Algo menos numerosas fueron las connotaciones con alerta/peligro/importancia. En eslovaco encontramos 4 ejemplos: *červená kniha (libro rojo)*, *červené čísla (números rojos)*, *niečo sa tiahne niečím ako červená niť (algo pasa por algo como un hilo rojo)*, *červený koberec (alfombra roja)*; y en español igualmente 4 ejemplos: *números rojos*, *alerta roja*, *teléfono rojo* y *alfombra roja*.

En el último grupo englobamos aquellos fraseologismos que no hemos podido asignar a ninguno de los campos semánticos definidos. En eslovaco hay una expresión figurativa *červený kohút (gallo rojo)* que, en un alto grado de metaforización, se refiere a un incendio; probablemente por la semejanza del color llamativo de las plumas de los gallos con el color de las llamas y también por la semejanza de forma de la cresta o las hoces de la cola de gallo con la de las llamas. Bajo acepciones individuales figuraban en los diccionarios eslovacos dos variantes de esta expresión: *červený kohút na streche (gallo rojo sobre el techo)* y *červený kohút zakikirikal (gallo rojo acaba de cantar)*. La primera expresión equivale a la palabra «incendio», mientras la segunda a «encenderse». El empleo de la palabra «strecha (techo)» en este frasema podemos explicar a través del modo de vida tradicional de los campesinos eslovacos quienes construían sus casas de madera con el techo de paja, material que prendía con facilidad. En la fraseología eslovaca encontramos también la expresión *červený majster (maestro rojo)* para referirse a un verdugo. Deducimos esta denominación de la asociación de su profesión con la sangre y del color de la máscara que llevaban los verdugos medievales en los tiempos de la monarquía austro-húngara, que era de color rojo. Podemos decir que se trata de un eufemismo para suavizar una realidad negativa, el oficio de los verdugos. Por último, es interesante el frasema eslovaco *mávať pred niekým červeným súknom (agitar con una tela roja delante de alguien)* que corresponde al significado de «provocar a alguien». Es posible que este sentido deriva del comportamiento de los

machos de algunos animales que reaccionan furiosamente al ver algo de color rojo. Es curioso que la fraseología española no refleje tal imagen de la realidad extralingüística.

### 5.3. Equivalentes traductológicos

En la terminología y taxonomía de los equivalentes traductológicos seguimos a la lingüista Sekaninová (1993), que diferencia dos clases básicas de estos equivalentes: absolutos y relativos. Hablamos de equivalentes absolutos simétricos en el caso de los frasemas *červené čísla – números rojos*, porque tienen la misma estructura, significado y también motivación. Para los estudiantes de ELE podrían ser confusos los «falsos amigos» *libro rojo – červená kniha* que, a primera vista parecen equivalentes absolutos, ya que concuerdan en la estructura, sin embargo, sus significados difieren: mientras que en eslovaco se refiere al libro donde se recogen las especies de fauna y flora en peligro de extinción en la Tierra, en español se trata de un documento diplomático, publicado por el Gobierno en ocasiones especiales. Hay concordancia de forma, pero diferencia de significado.

La situación cambia en la expresión *červená knižnica* que tiene equivalente en español, sin embargo, el elemento cromático no es el color rojo sino rosa, dando lugar a la expresión *novela rosa*. Además, difieren también en el elemento nominal: en eslovaco el significado es más genérico y se refiere al conjunto de la literatura amorosa que funciona como hipónimo del hiperónimo «*knižnica* (librería)»; en español el significado se limita a un tipo concreto de esta literatura. Hay concordancia de significado, aunque las formas son distintas. Lo mismo sucede con las expresiones *červený trpaslík – estrella enano*, denominación de una estrella que es mucho menos radiante que el Sol, pero mucho más grande que cualquier otro planeta (*Slovník súčasného slovenského jazyka*, 2006). En eslovaco, el grado de opacidad e idiomatidad es mayor que en español.

En las fuentes lexicográficas eslovacas figuran las unidades *červená vlna* y *červený koberec*, con el significado de pillar varios semáforos con la luz roja sucesivamente (la primera) y con el de una alfombra extendida en ocasiones especiales para los personajes famosos o importantes –políticos, artistas, etc.– (la segunda). Como se puede comprobar en varios corpus electrónicos de la lengua española o en la web, se trata de expresiones bastante usadas en el español actual. Por tanto es de extrañarse, que las fuentes lexicográficas españolas no recojan estas expresiones. En Internet las hemos encontrado como equivalentes absolutos simétricos de las unidades eslovacas con la forma idéntica: *ola roja* y *alfombra roja*. En este caso, la concordancia de forma y significado hace que dichas unidades no supongan una dificultad para los estudiantes eslovacos del español a la hora de entender y traducirlas.

Por último, lo que comprende la equivalencia de traducción de las construcciones comparativas, se trata de equivalentes absolutos simétricos en aquellos tipos, donde la comparación se forma mediante los sustantivos *paradajka, paprika* (tomate, pimiento). En ambos idiomas sirven para expresar ira o vergüenza. Otros equivalentes absolutos simétricos son los lexemas *ohneň, plameň* (fuego, lumbre) para referirse al color rojizo de la cara debido a cualquier motivo negativo, sin especificarlo. Finalmente, para describir a alguien guapo, con las mejillas coloradas, en ambos idiomas se hace uso de

sustantivos que evocan algo agradable, bonito, dulce o de buen olor, aunque los significados de tales lexemas difieren en dichos idiomas.

#### 5.4. Aplicaciones didácticas

La gramática y el léxico son los pilares básicos en la adquisición de un idioma, sin embargo, el proceso de enseñanza de lenguas no debería limitarse solo a estos dos bloques. La adquisición de un idioma comprende también aprender a entender a los nativos y saber desenvolverse en situaciones cotidianas. Y una parte indispensable de ello es el conocimiento de la fraseología, porque muchas expresiones fraseológicas forman parte del habla diaria, aunque los usuarios del idioma muchas veces ni se dan cuenta de eso.

Generalmente, las clases de ELE no ofrecen mucho espacio a las expresiones idiomáticas, y si aparecen, se tratan como vocabulario «de más», abarcando un par de expresiones relativas al tema que se está abordando. Pero no se presentan a los estudiantes en un contexto más amplio, incluso se suele pasar de presentárselas en términos de «lo fraseológico», «lo idiomático» y solo sirven para ampliar el vocabulario en función de sinónimos de un tema concreto (Ruiz Gurillo, 2000: 259). Se suele dar un poco de espacio a la introducción de la fraseología en las clases de ELE en los niveles más avanzados (a partir de B1 y más). Pero se empieza con la fraseología ya en los niveles A1-A2 y el alumno aprende el primer tipo de unidades – colocaciones de esquemas frecuentes: «sust. + sust.» (*gafas de sol*) o «verbo + sust.» (*hacer deporte*). Tales expresiones son necesarias en casos donde no es suficiente con una expresión univocal (D'Andrea, 2018: 188). En este lugar, Ruiz Gurillo apunta que un buen manual debería abordar el tema de la fraseología desde el enfoque comunicativo, introduciendo los fraseologismos según los campos léxicos o sus peculiaridades sintácticas (Ruiz Gurillo, 2000: 260).

En las últimas décadas se suele hablar más sobre la necesidad de emplear la fraseología en la didáctica de idiomas. Así ha surgido la disciplina que se ocupa de estas cuestiones –la *didáctica de la fraseología*–; o hay fuentes que operan con el término de *fraseodidáctica*, considerándose esta disciplina como una rama de la fraseología aplicada (González Rey, 2012: 67). En este sentido, fue a finales de los años setenta y durante los ochenta, cuando empezaron a surgir numerosos trabajos tratando el problema de la enseñanza de la fraseología de un idioma extranjero a los estudiantes de otros idiomas. En el contexto de Eslovaquia (por aquel entonces Checoslovaquia), el hispanista eslovaco, Škultéty, publicó en 1978 un artículo *El papel de los modismos en la enseñanza del español* (González Rey, 2012: 71). Es considerado el pionero en aplicar las cuestiones didácticas en la enseñanza del español en los estudiantes eslovacos. En el contexto del español, con el llamado «boom» en la investigación fraseológica en los años noventa, surgen numerosos trabajos dedicados a las cuestiones tanto teóricas como prácticas de la fraseología. A finales de esta década aumenta el número de trabajos que se ocupan de la enseñanza del español a los extranjeros. Tal tendencia ha sido impulsada por el aumento de los estudiantes extranjeros del español y sus necesidades particulares. Todo esto emerge del carácter multinacional del español, una lengua con gran peso económico en el comercio internacional (García Delgado y Jiménez, 2015 en *Anuario del Instituto Cervantes*, 2018).

A continuación, esbozamos una serie de actividades didácticas mediante las cuales es posible trabajar cierto tipo de fraseologismos en las clases de ELE en los centros educativos eslovacos; atendiendo al tema que habíamos desarrollado antes en teoría, se trabajan los cromatismos con el color rojo. Pero antes de elegir cualquier tipo de práctica libre (es decir, fuera del libro de texto) de la fraseología que el docente desee trabajar con sus estudiantes, debería considerar estos aspectos: la actualidad y la frecuencia de uso de los fraseologismos, su variabilidad geográfico-cultural (por ejemplo, no confundirlos con las variantes hispanoamericanas) y debería pensar también en la relación de dichos frasemas con el mundo real de sus estudiantes; quiere decir, no solo deben ser usadas en el español actual, sino que deben corresponder a los intereses y conocimiento del mundo de los estudiantes, ya que no da igual enseñar el mismo tema a través de las mismas actividades a un grupo de adolescentes que a un grupo de adultos. En fin, la propuesta que presentamos está destinada a los estudiantes eslovacos prácticamente de cualquier tipo de centro educativo (colegios, escuelas de idiomas) siempre que tengan un nivel B1+ de español como mínimo. Incluir la fraseología en la enseñanza tiene varios beneficios para el alumno: se representa la lengua real, el uso vivo de la lengua, la «cultura con k», de modo igual que los textos literarios; de modo similar que las canciones o poemas, se introduce el factor lúdico y emocional, lo que fomenta la dinámica en el aula y ayuda a que los alumnos recuerden mejor la materia.

Siempre es conveniente empezar con algunas actividades de precalentamiento que sirven para inducir al alumnado al tema. En este sentido, proponemos empezar con una actividad de precalentamiento (*Actividad 1*) del siguiente tipo: el profesor pregunta a sus alumnos por las asociaciones que tienen con el color rojo. Esta actividad se hace oralmente y ocupa menos de 5 minutos, pues se supone que sea dinámica y los alumnos lancen espontáneamente sus asociaciones personales. Sigue otra actividad de precalentamiento (*Actividad 2*), directamente entrelazada con la anterior, pero es mejor hacerla por escrito. El profesor pretende limitar el pensamiento de sus alumnos y centrarlo en el mundo hispano y eslovaco. En la pizarra esboza una tabla con tres columnas y apunta las asociaciones del color rojo del mundo hispano-eslovaco que los estudiantes digan. Mediante estas dos actividades los estudiantes ganan el interés por el tema, dándose cuenta de la alta frecuencia de este color en la vida. Debería ocupar menos de 10 minutos.

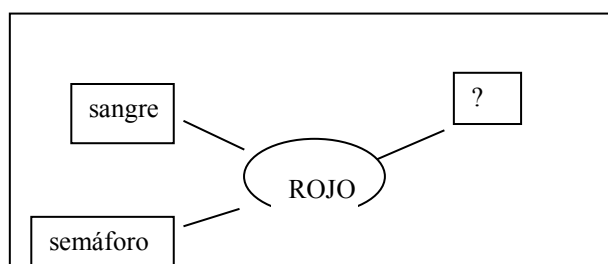


Figura 1. Actividad de precalentamiento – asociaciones generales



España/Hispanoamérica	ambos países	Eslovaquia
banderilla del toreador	Caperucita Roja (Červená čiapočka)	el color del antiguo partido comunista
color típico de los trajes de flamenco	uno de los colores de la bandera nacional	parte del nombre propio de algunos pueblos eslovacos
?	?	?

Figura 2. Actividad de precalentamiento – asociaciones particulares

En el tercer ejercicio (*Actividad 3*) el enfoque yace en que el alumno se dé cuenta del significado de las expresiones particulares. Es un tipo de ejercicio estructurado, así que no debería haber muchas posibilidades de equívocos e induce al estudiante intuitivamente a la temática. Se recomienda dar un poco de tiempo a los alumnos que lean las posibilidades y dependiendo del nivel del grupo, pueden realizarla junto con el profesor o solos. Debería ocupar menos de unos 5 minutos.

**Actividad 3. ¿Qué definición corresponde a cada uno de estos fraseologismos?**

- A. al rojo vivo                      B. poner rojo a alguien      C. ponerse rojo como el tomate  
D. libro rojo                          E. alerta roja                      F. teléfono rojo

- Situación de máxima atención y vigilancia. \_\_\_\_\_
- En estado de máxima tensión o excitación debido a la irritación. \_\_\_\_\_
- Avergonzar a una persona. \_\_\_\_\_
- Libro que contiene documentos diplomáticos publicado en determinadas ocasiones por los gobiernos, para informar los órganos legislativos o al público. \_\_\_\_\_
- Ruborizarse debido a la vergüenza. \_\_\_\_\_
- Línea telefónica directa para consultas de alto nivel en casos de emergencia. \_\_\_\_\_

Figura 3. Ejercicio estructurado – aspecto semántico

Entrelazando con el ejercicio anterior, en el cuarto ejercicio (*Actividad 4*) los alumnos se dan cuenta del uso real de la lengua en contextos y se van fijando en la forma de las expresiones. Aquí se requiere consultar un corpus (por ejemplo, el Corpus de referencia del español actual de la RAE). Los alumnos reciben ficheros donde pone en una casilla la palabra «rojo» y a la derecha e izquierda habrá casillas vacías. Los alumnos trabajan individualmente o en parejas y van apuntando las concordancias que consideran nuevos, interesantes, etc. Si desconocen algo, preguntan al profesor por el significado y pueden apuntarlo al lado de la expresión española. Después de unos 10 minutos se comparan entre todas las colocaciones en contextos más frecuentes o interesantes que los alumnos han encontrado. Aquí depende si los estudiantes saben ya trabajar con un corpus o no. Si no, se requiere tiempo extra para la explicación y ejemplificación por parte del profesor. Aunque sea novedoso para los estudiantes, no debería ser problemático, ya que manejan muy bien las nuevas tecnologías.

abeto	ROJO	
roble	ROJO	
teléfono	ROJO	
glóbulos	ROJOS	(červené krvinky)
hilo	ROJO	
?		

Figura 4. Trabajo con el corpus

Los estudiantes se dan cuenta del uso en contexto de las expresiones cromáticas en ejercicio donde hay que completar frases con el cromatismo correcto, según el significado (*Actividad 5*). Es una actividad estructurada, pues no debería presentar muchas dificultades ni posibilidades de error. Similarmente funciona el otro ejercicio estructurado (*Actividad 6*) en el que el estudiante tiene que distinguir entre el significado literal e idiomático según el contexto. Junto deberían ocupar estos ejercicios menos de 10 minutos y pueden hacerse o por turnos individuales, en parejas o todos a la vez.

**Actividad 5. Complete las frases con la unidad fraseológica adecuada en su forma correspondiente:**

- a. carne roja                      b. farolillo rojo    c. piel roja                      d. al rojo vivo  
e. ponerse rojo como el tomate    f. poner rojo a alguien

1. Ana, al ver que Mauricio no dejaba de mirarla, \_\_\_\_\_.
2. Mejor no me inscribo en esta competición. No soy un buen corredor, pues no me gustaría ser el \_\_\_\_\_.
3. El médico te desaconseja comer la \_\_\_\_\_.
4. Los agricultores están \_\_\_\_\_ porque se han enterado que va a subir el precio del gasóleo.
5. Existen reservaciones donde siguen viviendo las „\_\_\_\_\_”, descendientes de los habitantes indígenas.
6. Pobre Santiago. ¿Has visto cómo \_\_\_\_\_ en la defensa del trabajo?

Figura 5. Cromatismos en contexto – huecos

**Actividad 6. Distingue en las siguientes frases entre el significado literal y fraseológico:**

- 1A. Antes teníamos un teléfono rojo, ahora tenemos uno negro.
- 1B. El conflicto diplomático persistía, el teléfono rojo en ambos países no dejaba de sonar.
- 2A. Algunos ministros se han opuesto al último artículo del libro rojo publicado el mes pasado.
- 2B. No recuerdo el título, pero sé que era un libro rojo, de tapa dura.
- 3A. Ľňaki, el piel roja huérfano, poco a poco iba acostumbrándose a la cultura europea.
- 3B. Retírate ya del sol; que ya tienes la piel roja, te vas a quemar.
- 4A. Mira, tienes que contar los números negros; los números rojos ya son los resultados.
- 4B. Es muy desagradable encontrarse con la cuenta en números rojos.

- 5A. Me regalaron un farolillo rojo muy bonito que se puede encender.  
 5B. Otra vez has sido el farolillo rojo de la competición.

*Figura 6. Cromatismos en contexto – parejas*

Los siguientes dos ejercicios son parecidos: primero, los estudiantes deducen el significado de los cromatismos españoles y observan la equivalencia en eslovaco (*Actividad 7*). Segundo hacen lo mismo de manera inductiva, buscando equivalentes en la lengua meta – el español (*Actividad 8*). Los alumnos se dan cuenta del aspecto formal de estos cromatismos y distinguen entre lo idiomático y no idiomático. Dependiendo de muchos factores (el número de los alumnos, la dinámica del grupo, el nivel de los alumnos) hace que estas actividades se hagan en conjunto o por parejas y debería ocupar menos de 10 minutos.

**Actividad 7. ¿Existen estos fraseologismos también en tu idioma? ¿Si es así, qué forma tienen? ¿Cuáles son idiomáticos y cuáles no lo son?**

piel roja	al rojo vivo	alerta roja
poner rojo a alguien	farolillo rojo	libro rojo

*Figura 7. Equivalentes – forma deductiva*

**Actividad 8. ¿Cómo podrías traducir los siguientes fraseologismos eslovacos al español?**

červená knižnica	červená kniha	červené čísla
červený majster	Červená armáda	červené noviny

*Figura 8. Equivalentes – forma inductiva*

La penúltima actividad que proponemos (*Actividad 9*) es apta para realizarla en forma de «roll play». Los alumnos en parejas estimulando situaciones reales en las que tienen que utilizar al menos uno de los cromatismos con el color rojo que sea conveniente en cada situación. A través de pequeños microtextos los estudiantes intentan usar las unidades del idioma en la vida real. Se necesitan unos 5 minutos para la preparación y como máximo otros 5 minutos para el turno de cada pareja. Durante todo el tiempo, el profesor hace de moderador: los alumnos pueden hacerle preguntas mientras se preparan su turno y luego el profesor modera el tiempo aproximado de cada pareja. El profesor interrumpe al alumno solo en casos necesarios, porque deja que el alumno practique su competencia comunicativa y se desenvuelva en situaciones cotidianas.

**Actividad 9. En cada una de estas situaciones, intenta emplear algunos fraseologismos que se te presentan a continuación. Puedes usar más de una expresión y pueden repetirse.**

*ser el farolillo rojo, ponerse rojo como el tomate, poner rojo, estar al rojo vivo, estar rojo como la amapola, quedarse más rojo que un pimiento*

1. Después de una competición en la clase de educación física tu profesor comenta los resultados diciéndote que otra vez has sido el/la último/a de la clase. Cuenta a tus padres cómo te sientes.
2. Ves que tu amigo/a empieza a intimarse con tu pareja. Cuenta a tu mejor amigo/a tus sensaciones.
3. Obtienes una nota muy mala de un examen de gran peso. Intentas explicarlo a tu madre, sin embargo, ella está muy enfadada contigo. Al día siguiente, cuentas a tu amigo/a la reacción de tu madre.
4. En una asignatura, el profesor te llama, y tú no sabes mucho de la materia... Tu evaluación no es muy positiva y el profesor te lo dice delante toda la clase. Imagina cómo te sientes.
5. Acabas de salir con un/a chico/a que te gusta mucho. Te sientes entusiasmado/a y lo cuentas a tu mejor amigo/a.

*Figura 9. Roll play*

Concluimos con la última actividad (*Actividad 10*) dedicada a la escritura creativa. Es conocido que muchos temen a escribir algo, es bueno si se trabaja en pareja. Se practica la cooperación y los alumnos pueden inspirarse uno al otro. Es una actividad buena para el desarrollo de la expresión escrita y, por tanto, de la comprensión auditiva, ya que cada alumno tiene que escuchar a sus compañeros cuando leen sus historias. Dependiendo del tiempo que tiene el profesor y de lo que duran las clases en cada centro educativo, los estudiantes pueden realizar la tarea escrita como tarea y presentarlas en la clase siguiente.

**Actividad 10. Intenta continuar la historia, pero que sea de manera diferente de cualquier versión oficial.**

Érase una vez una niña que siempre llevaba una capa roja con capucha. Por eso, todo el mundo la llamaba Caperucita Roja. Caperucita vivía en una casita cerca del bosque. Un día, su madre le dijo: – Hija mía, tu abuelita está enferma. (...)

*Figura 10. Escritura creativa*

## 6. Conclusiones

El objetivo del presente artículo ha sido analizar y comparar las unidades fraseológicas eslovacas y españolas con el componente cromático «rojo» en su estructura con el fin de aplicar esta parte de la lingüística en las clases de ELE en el contexto de los centros educativos eslovacos. Para llegar a cumplir con el objetivo establecido, hemos sometido las expresiones previamente seleccionadas de varias fuentes lexicográficas al análisis desde el aspecto formal, semántico y traductológico para poder desarrollar su aplicación didáctica para los estudiantes eslovacos de ELE.

En los sistemas lingüísticos de ambos idiomas predomina la estructura de «adjetivo + sustantivo» (el eslovaco), o bien, «sustantivo + adjetivo» (el español). En eslovaco, 22 de 39 frasemas están formados mediante esta estructura, en español el número es algo más bajo, 7 de 20. La segunda estructura sintáctica más frecuente es la construcción comparativa, siguiendo el esquema de «*comparandum* + nexo + *comparatio*», donde en la parte llamada *comparatio* se pueden emplear varios lexemas sinónimos para un mismo significado. En español, este esquema es algo más complejo, ya que cuenta con

dos subtipos: «más + rojo + que» y «rojo + como», en función del grado neutral y comparativo. También en la lengua eslovaca es posible expresar los mismos significados y gradar el adjetivo «červený», no obstante, a diferencia del español, la estructura sintáctica no cambia: «červený ako» y «červenší ako/než». Por ser el eslovaco una lengua sintética, la marca de la gradación está en la desinencia del adjetivo, en el sufijo –ší unido a la base. El español, al ser una lengua analítica, utiliza para la gradación lexemas ortográficamente autónomos. En español, a diferencia del eslovaco, la complejidad es mayor también en el sentido de emplear lexemas sinónimos, dependiendo si se usan con el artículo definido o indefinido; por ejemplo, *más rojo que el fuego*, pero *más rojo que un tomate*. Por otro lado, un mismo lexema se puede combinar tanto con el artículo definido como indefinido y el empleo de uno u otro viene establecido por el tipo de estructura en la que se usa; por ejemplo, *rojo como el tomate*, pero *más rojo que un tomate*.

Desde el aspecto semántico, podemos afirmar que en la fraseología eslovaca, la connotación más frecuente de los cromatismos del color rojo es la del régimen comunista. Hasta 12 unidades pluriverbales tenían esta connotación y todas obedecían a la estructura de «adjetivo + sustantivo». Estas expresiones, a la vez, forman el campo semántico con el mayor número de unidades. Como hemos visto en el párrafo anterior, abundan en ambos idiomas estructuras comparativas con el *comparandum* «rojo» que pueden tener connotaciones tanto positivas como negativas. En cuanto a las negativas, lo más habitual es la relación con el aspecto de la cara humana debido a la ira o vergüenza. Los lexemas que expresan esta relación son: *tomate (paradajka)*, *pimiento (paprika)*, *fuego (oheň)*, *lumbre (plameň)*. En las connotaciones positivas, ambos idiomas recurren a la imagen de frutas como *guindo*, *grana*, *acerola* o *malina (frambuesa)*, *jahoda (fresa)*; y flores como *pivónia (peonía)*, *ruža (rosa)*, *amapola*. De ahí, la motivación de estos cromatismos es la misma en ambos idiomas. Resulta interesante el frasema eslovaco *kývať/mávať (pred niekým) červeným súknom*, literalmente, «agitar con la tela roja delante de alguien», evocando la imagen extralingüística de la corrida de toros, algo propio y característico de España. Por tanto, es extraño que en la fraseología española no exista una expresión similar motivada por esta realidad, es decir, con el significado de provocar a alguien hasta que embiste de rabia.

Respecto al aspecto traductológico de los cromatismos examinados, hemos encontrado solo un equivalente absoluto simétrico: *červené čísla – números rojos*. Otro subtipo de equivalentes absolutos es: *červená knižnica – novela rosa*, donde se trata de la misma motivación, pero diferente forma. Equivalentes descriptivos relativos son las expresiones *červený trpaslík – estrella enana*. Desde el punto de vista traductológico es interesante también la expresión *červená kniha – libro rojo*, donde la misma forma expresa dos significados diferentes. Desde el punto de vista lexicológico, se puede hablar de los así llamados «falsos amigos» que comprenden aquellas palabras o unidades léxicas que concuerdan formalmente en dos idiomas distintos, pero tienen significados diferentes.

Por último, hemos presentado una serie de actividades didácticas en las que hemos implementado la adquisición de la forma, del significado, de la equivalencia en la traducción del y al segundo idioma de los cromatismos con el color rojo y de su uso en la vida real a través de unos microcontextos. Todas las actividades se pueden trabajar de varias maneras, dependiendo siempre de la situación actual en la clase (el número de los

alumnos, su voluntad de trabajar, la dinámica del grupo, el grado de dificultad que presentan para ellos los ejercicios, etc.). Están planteadas de modo que fomenten tanto las cuatro destrezas lingüísticas como el aspecto comunicativo, no olvidando la importancia del trabajo en parejas o equipo para la resolución de un problema que se les plantee a los alumnos.

### Bibliografía

- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología teórica española*. Valencia: Gredos.
- CORPAS PASTOR, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Barcelona: Iberoamericana Ediciones Vervuert, S. L.
- ČERMÁK, F. (2007). *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Praha: Karolinum.
- D'ANDREA, L. (2018). «La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE». En Bargalló Escrivá, M., Forgas Berdet, E., Nomdedeu Rull, A. (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*. Tarragona: ASELE, 185-194.
- DOLNÍK, J. (2007). *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GÓMEZ-PABLOS, B. (2016). *Lexicología española actual*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- GONZALES REY, M<sup>a</sup>. I. (2012). «De la didáctica de la fraseología a la frase-odidáctica», *Paremia*, 21, 67-84.
- HELLER, E. (2004). *La psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili.
- INSTITUTO CERVANTES (2018). «El español: una lengua viva». *Anuario del Instituto Cervantes. Informe*. Recuperado el 22/01/20 de: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_18/informes\\_ic/p03.htm#np39n](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/informes_ic/p03.htm#np39n).
- JAROŠOVÁ, A., BUZÁSSYOVÁ, K. (2006). *Slovník súčasného slovenského jazyka. Zväzok A – G*. Bratislava: Veda.
- KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M., POVAŽAJ, M. (2003). *Slovník slovenského jazyka*. (4. dopl. a upr. vyd.) Bratislava: Veda.
- KLIMONTOVIČ, N. (2004). *Krasnyj ugol i krasnyj ugolok*. Recuperado el 18/10/18 de: [https://www.gazeta.ru/comments/2004/04/a\\_103974.shtml](https://www.gazeta.ru/comments/2004/04/a_103974.shtml).
- LAKOFF, G., JOHNOSN, M. (2017). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Catedra.
- MARTÍNEZ MONTORO, J. (2002). «La fraseología en J. Casares», *Estudios de Lingüística*, 16, 139-188.
- MLACEK, J. (1984). *Slovenská frazeológia* (2. vydanie). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MLACEK, J., ĎURČO, P. (1995). *Frazeologická terminológia*. Recuperado el 15/02/20 de: [www.juls.savba.sk/ediela/frazeologicka\\_terminologia/](http://www.juls.savba.sk/ediela/frazeologicka_terminologia/).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23.<sup>a</sup> ed. Recuperado el 26/09/2018 de: <http://www.rae.es>.

RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia.

RUIZ GURILLO, L. (2000). «Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros», *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 5, 259-275.

SECO, M., ANDRÉS, O., RAMOS, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.

SEKANINOVÁ, E. (1993). *Dvojjazyčná lexikológia v teórii a praxi*. Bratislava: Veda.

SMIEŠKOVÁ, E. (1989). *Malý frazeologický slovník* (5. vydanie). Bratislava: SPN.

SPIŠIAKOVÁ, M. (2003). «Fraseología en México», *Philologia*, 16, 67-73.

SPIŠIAKOVÁ, M. (2016). «El análisis contrastivo del uso, significado y connotaciones de los colores en la lengua eslovaca y española = The contrastive analysis of the use, meaning and connotations of the colors in the Slovak and Spanish language». *XLinguae*, 9, 104-128. SCOPUS DOI: 10.18355/XL.2016.09.03.104-128

SPIŠIAKOVÁ, M. (2016). *El español actual. La unidad y la variedad*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.

ŠKULTÉTY, J. (1991). *Súčasný španielsky jazyk – španielska frazeológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.

TRUP, L., BAKYTOVÁ, J. (2017). *Španielsko-slovenský a slovensko-španielsky frazeologický slovník*. Bratislava: Mikula.

VV.AA. (2007). *Diccionario de uso del español María Moliner* (3ª edición). Madrid: Gredos.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0107/18 *Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov*.

Este artículo forma parte del proyecto VEGA 1/0107/18: *Cromatismo y sus connotaciones en el contexto de las lenguas eslavas y románicas*.





# Opinar sin herir los sentimientos: ¿Cómo enseñar a opinar o valorar de forma atenuada?<sup>1</sup>

DANNY FERNANDO MURILLO LANZA<sup>2</sup>

Universitat de València

danny.murillo@uv.es

**Resumen:** Opinar, valorar o emitir un juicio son algunos de los actos de habla más importantes que puede realizar un hablante de cualquier lengua. A través de estos se puede expresar el punto de vista, la percepción, el juicio, la valoración o la evaluación subjetiva que el interlocutor tiene sobre una determinada persona, objeto, situación, comportamiento, etc. En consecuencia, la enseñanza a estudiantes de E/LE de este tipo de actos de habla es igual de esencial. Por ende, el presente artículo tiene como objetivo principal explicar de qué manera se puede opinar o valorar en español de forma atenuada y de qué manera se puede enseñar en el aula de E/LE. Para ello, se propone una unidad didáctica que considera que las opiniones o valoraciones vertidas por jueces de programas de la telerrealidad como Operación Triunfo, MasterChef o La voz pueden ser un material lingüístico atractivo para enseñar a opinar de forma atenuada.

**Palabras clave:** Opinión. Valoración. Atenuación. Programas de la telerrealidad.

**Give a opinion without hurting feelings: How to teach to give mitigated opinions or assessments?**

**Abstract:** Opinion, assessment or judgment are some of the most important acts of speech that a speaker of any language can perform. Through these, the point of view, perception, judgment, assessment or subjective evaluation that the interlocutor has about a certain person, object, situation, behavior, etc. can be expressed. Consequently, teaching E/LE students these kinds of speech acts is just as essential. For this reason, the main objective of this article is to explain how an mitigated opinion or assessment can be given in Spanish and how it can be taught in the E/LE classroom. For this, this didactic unit is proposed, which considers that the opinions or evaluations expressed by judges of reality shows such as Operación Triunfo, MasterChef or La voz can be attractive linguistic material to teach how to give an mitigated opinion.

**Key words:** Opinion. Assessment. Mitigation. Realities Show.

## 1. Introducción

Las opiniones, las valoraciones o los juicios son actos de habla que se realizan en una enorme cantidad de situaciones comunicativas y géneros discursivos, por ejemplo: en una

---

<sup>1</sup> Este artículo ha sido posible gracias al grupo de investigación Val.Es.Co. y al proyecto de investigación FFI2016-75249-P, ES.VAG.ATENUACIÓN (“La atenuación pragmática en su variación genérica: géneros discursivos escritos y orales en el español de España y América”), financiado por el MINECO.

<sup>2</sup> El autor del presente trabajo es beneficiario de una ayuda para la Formación del Profesorado Universitario, financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

columna de opinión, una entrevista o una conversación coloquial. En muchas ocasiones el hablante atenúa o mitiga dichas opiniones o valoraciones con fines estratégicos. Por ello, consideramos necesario efectuar un sucinto recorrido teórico y aplicado por los dos ejes en torno a los cuales gira el presente artículo y la unidad didáctica que se ha elaborado: la opinión o valoración, por un lado, y la atenuación, por el otro.

## **1.1. Enseñar a opinar o valorar en el aula de ELE**

### **1.1.1. El acto de habla de opinar, valorar o emitir un juicio**

Establecer una diferencia conceptual entre el acto de opinar, el de valorar y el de emitir un juicio es un problema que no se solucionará en el presente artículo. A efectos de la propuesta didáctica, basta partir de algunas definiciones que pueden ser el soporte teórico de este eje temático.

Desde una perspectiva lexicográfica, si nos remitimos al Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, en línea), se pueden encontrar las siguientes definiciones: 1) Opinión: «Del lat. *opinio*, *-ōnis*. 1. f. Juicio o valoración que se forma una persona respecto de algo o de alguien», 2) Valoración: «1. f. Acción y efecto de valorar<sup>3</sup>.» y 3) Juicio: «3. m. Acción y efecto de juzgar<sup>4</sup>». Por otro lado, si partimos de la Teoría de los actos de habla, la opinión es considerada un acto asertivo en el que el/la hablante da a conocer su creencia o punto de vista (opinión) sobre un hecho o una realidad (Searle, 1976: 12). En otro orden, hay algunos autores, como Flores Salgado y Ramírez Cabrera (2015: 91), que consideran que «un juicio o una opinión representan una valoración en la que el hablante evalúa un estado o realidad que puede ir en contra o a favor de lo que cree el interlocutor», de manera que, «esta evaluación pudiese considerarse como un acto dañino para la imagen del oyente».

Aunque estas definiciones no son las únicas que se han vertido, no obstante, para los objetivos que nos hemos propuesto son suficientes, ya que podemos rescatar las siguientes cuestiones: la primera tiene que ver con una posible definición: una opinión puede ser una valoración, un juicio o una evaluación que se forma una persona sobre un estado, una realidad, un objeto, una persona, un ente, etc., en definitiva, respecto de algo o alguien. Y la segunda es que dado que una opinión, una valoración, un juicio o una evaluación se efectúa desde la perspectiva o punto de vista de un hablante, esta puede ir en contra o favor de las creencias, pensamientos o puntos de vista de otros interlocutores. Por tal razón, no es extraño que muchas veces cuando se expresa una opinión, una valoración o un juicio sobre algo o alguien se daña la imagen tanto del hablante como del oyente –sobre todo cuando dicha opinión afecta, más o menos directamente, a este interlocutor (Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba; 2014: 35)–.

### **1.1.2. El acto de habla de opinar, valorar o emitir un juicio desde la clase de E/LE**

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2001) incluye y hace referencia a estos actos de habla. En la presentación de los niveles comunes de referencia (escala global) considera que en el nivel B1 los estudiantes deben

<sup>3</sup> Valorar: «De *valor*. 2. tr. Reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo.»

<sup>4</sup> Juzgar: «Del lat. *iudicāre*. 5. tr. Creer u opinar algo. ¿Juzgas que lo hizo por despecho?»

saber justificar sus opiniones y en el nivel B2 deben defender un punto de vista sobre temas generales. Por otro lado, el cuadro de autoevaluación de los niveles señala, dentro de la competencia de expresión oral del nivel B1, que el estudiante debería explicar y justificar brevemente sus opiniones y proyectos. De la misma manera, señala esto en el nivel B2 (expresión e interacción oral) y en el nivel C1 (interacción oral). Seguidamente, dentro del apartado de las funciones, las nociones, la gramática y el vocabulario que se tienen que desarrollar en cada nivel; el MCER considera que el alumnado, en un nivel B1, debería ofrecer y pedir «opiniones personales en un debate informal con amigos»; en un nivel B1+ debería ser «capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental»; y en un nivel B2 debería ser «capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad [...]». Por último, cabría destacar que el apartado 4.4. del documento incluye una serie de actividades y estrategias en las que el estudiante tiene que opinar, valorar o emitir juicios en diversas situaciones comunicativas y géneros discursivos como un monólogo sostenido (B1), un informe o una redacción (B1), una conversación informal con amigos (B1 y B2), una conversación formal o una reunión de trabajo (B2), entre otros. En definitiva, como se ha podido ver anteriormente, el MCER (Consejo de Europa, 2001) considera que es necesario que el alumnado desarrolle capacidades para expresar opiniones, valoraciones o juicios, sobre todo, a partir de los niveles intermedios (B1-B2).

Por otro lado, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) incluye un subapartado titulado: «Expresar opiniones, actitudes y conocimientos» dentro del apartado 5. *Funciones*. En este subapartado se recopilan una serie de estructuras formales que podría emplear el alumnado para pedir o dar una opinión o una valoración, para expresar aprobación o desaprobación, para posicionarse a favor o en contra o para expresar acuerdo o desacuerdo, etc. Cabe mencionar, por una parte, que dichas estructuras se acompañan de ejemplos; y, por otra, que se ofrecen estructuras y ejemplos para todos los niveles. A manera de ejemplo, en el nivel B1, el alumnado podría introducir su opinión mediante las siguientes estructuras: «en mi opinión, desde mi punto de vista, a mí me parece que, yo pienso que, etc.» o, en el nivel B2, el alumnado podría pedir la opinión mediante las siguientes estructuras: «¿Tú qué piensas / opinas + de que + subj.? ¿Qué opinas de que hayan decidido abrir una nueva sucursal tan lejos?, ¿Qué te parece lo de...? ¿Qué te parece lo de las obras en la oficina?, ¿Consideras / Opinas...? ¿Consideras que deberíamos ir?, etc.». En suma, se podría afirmar que el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) también considera que es necesario enseñar a opinar, valorar o emitir un juicio.

Finalmente, después de una revisión y análisis de diversos manuales para la enseñanza de E/LE<sup>5</sup>, se ha podido ver que la mayoría incluyen unidades o lecciones específicas en las que se abordan dichas funciones: opinar, valorar o emitir un juicio. En concreto, estas unidades y lecciones ofrecen formas o estructuras gramaticales –similares a las que ofrece el PCIC (Instituto Cervantes, 2006)– mediante las cuales se puede, por ejemplo, pedir o expresar una opinión o una valoración. Un aspecto que se debe mencionar es que solicita al alumnado que opine sobre temáticas conflictivas que puedan propiciar la confrontación, el debate o el desacuerdo entre ellos.

---

<sup>5</sup> Los manuales de E/LE analizados son los siguientes: Espanol. 2. Nivel intermedio. (Alcoba, 2002), Prisma. B1. Progreso. (Vázquez Fernández et alii, 2003), Pasaporte. Nivel 3. B1. (Cerroloza Aragón et alii, 2008), Abanico. B2. (Chamorro Guerrero et alii, 2010), Bitácora. 3. Nivel B1.1. (Sans Baulenas et alii, 2013), Aula Internacional 3. B1. (Corpas et alii, 2014), Bitácora. 4. B2. (Sans Baulenas et alii, 2017).

## 1.2. Enseñar a mitigar o atenuar en el aula de ELE

### 1.2.1. La atenuación: una competencia pragmalingüística

La atenuación es un fenómeno pragmalingüístico que ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas desde diferentes perspectivas, géneros discursivos, lenguas, etc. El presente artículo, por su parte, no pretende realizar un recorrido bibliográfico por estos trabajos<sup>6</sup>. Ahora bien, sí que considera imperativo, al menos, ofrecer una definición de este fenómeno que pueda ser la base conceptual de la propuesta didáctica:

La atenuación es una actividad argumentativa (retórica) estratégica de minimización de la fuerza ilocutiva y del papel de los participantes en la enunciación para lograr llegar con éxito a la meta prevista, y que es utilizada en contextos situacionales de menos inmediatez o que requieren o se desea presenten menos inmediatez comunicativa. (Briz y Albelda, 2013: 292)

A continuación, se puede ver un ejemplo de un acto de habla de opinión (subrayado) que ha sido atenuado mediante diversos recursos verbales (*en cursiva*):

(1) *Yo creo que ese vestido que te pusiste hoy te queda, pues, un poquito ajustado ¿no?, bueno, esa es mi opinión.*

### 1.2.2. La atenuación en la clase de E/ LE

La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE) es uno de los ámbitos en los que se ha estudiado la atenuación. El apartado 2.3. *La atenuación en la didáctica de lenguas extranjeras* de la tesis de Secchi (2018) ofrece un recorrido bibliográfico por aquellos trabajos que estudian la atenuación en la enseñanza de E/LE. Asimismo, en la página web del proyecto *Es.Vag.Atenuación* se recopila una serie de trabajos que versan sobre la atenuación y la intensificación en didácticas de las lenguas.

En lo que respecta al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2001), Negre Parra (2018: 274) señala que «la atenuación no se incluye en el MCER [...]». Así se ha podido comprobar, sin embargo, se podría destacar que el MCER sí que incluye, dentro de la competencia sociolingüística, un subapartado sobre normas de cortesía. En este se explica que debe «evitarse el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.), expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.)» o bien «utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...» [...]). Aunque no se dice explícitamente que se debe atenuar, sí que se hace de forma implícita.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006), por otro lado, sí que incluye este fenómeno dentro del capítulo 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas* → 3. *Conducta interaccional* → 3.1. *Cortesía verbal atenuadora* y 3.2. *Cortesía verbal valorizante*. En concreto, en el subapartado 3.1., se ofrece –para cada nivel– una serie de mecanismos que pueden cumplir una función atenuante. Estos procedimientos se han agrupado según el tipo de atenuación. Esto es: 3.1.1. *Atenuación del papel del hablante o del oyente* (en todos los niveles), 3.1.2. *Atenuación del acto amenazador* (en todos los niveles) y 3.1.3. *Atenuación dialógica* (solo en los niveles: B1, B2, C1 y C2). En el nivel

<sup>6</sup> Para consultar más trabajos sobre atenuación, puede ver los recopilados por el proyecto *Es.Vag.Atenuación* en el siguiente enlace: <http://esvaratenuacion.es/bibliografiaatenuacion/>

B1, por ejemplo, dentro de la atenuación del acto amenazador se sugiere atenuar las opiniones, creencias, afirmaciones mediante verbos performativos, p. ej.: «Creo que debes estudiar más» o «Me parece que no es bueno que comas tantos dulces».

Por último, cabría señalar que el glosario de términos del PCIC define atenuación como:

Estrategia discursiva mediante la cual el hablante minimiza total o parcialmente el contenido proposicional de su enunciado. La atenuación se realiza mediante recursos morfológicos (Es un poco gordo, Está como soso), sintácticos (movimientos concesivos: sí, pero...; periodos condicionales: si acaso no puedes...), etc. En el marco de la cortesía verbal, la atenuación es una estrategia para mitigar la fuerza ilocutiva del acto amenazador para la imagen pública de los intervinientes. Se realiza mediante tácticas como el uso de actos de habla indirectos, desplazamientos en la perspectiva temporal, eufemismos, etc. (Instituto Cervantes, 2006)

En lo relacionado con el tratamiento de la atenuación en manuales, Negre Parra (2018) revisó 7 manuales de enseñanza de ELE, de nivel B2. Los objetivos que se planteó la autora en su estudio fueron: analizar, por una parte, la presencia de recursos y funciones de atenuación y, por otra, determinar qué explotación didáctica de la atenuación hacen los autores del manual. En términos generales, Negre Parra (2018) considera que hay manuales que se adaptan muy bien a las directrices del PCIC (Instituto Cervantes, 2006), pero no obtienen una valoración positiva en cuanto al tratamiento o explotación didáctica del fenómeno. Por el contrario, otros manuales, aunque explotan muy bien didácticamente la atenuación, únicamente desarrollan 4 de los 11 contenidos del PCIC (Instituto Cervantes 2006). Así se puede notar en la *Tabla 1*:

MANUAL	Nº PÁGINAS ANALIZADAS	EXPLÍCITO (A)	IMPLÍCITO (B)	EXPLICADO (C)	USADO (D)	EXPLOTADO DIDÁCTICAMENTE (E)	JUICIO CRÍTICO NEGATIVO (F)	JUICIO CRÍTICO POSITIVO (G)
<i>AULA B2.1</i>	128	7	3	13	7	26	7	39
<i>AULA B2.2</i>	128	3	6	5	8	13	8	18
ENCUENTROS B2	85	6	12	5	9	23	9	28
<i>ES ESPAÑOL 3</i>	238	7	7	11	25	3	25	14
<i>EXPERTOS</i>	160	5	3	4	6	6	6	10
<i>ENTORNO EMPRESARIAL</i>	121	0	0	0	16	0	16	0
<i>EN ACCIÓN 3</i>	117	14	12	3	7	19	7	22
RESULTADOS:	977	42	43	41	78	90	78	131

*Tabla 1. Resultados por manuales* (Fuente: Negre Parra [2018:283])

## 2. Propuesta didáctica: «Si vas a opinar... no hieras los sentimientos»

A partir de lo explicado hasta aquí, se ha elaborado la siguiente unidad didáctica titulada: «Si vas a opinar... no hieras los sentimientos». El objetivo principal de la misma es presentar al profesorado de E/LE una propuesta didáctica mediante la cual pueda enseñar a expresar una opinión o una valoración de forma atenuada o suavizada. Para ello, la unidad didáctica se estructura en cinco subapartados: contexto, actividades de exploración de conocimientos previos o precalentamiento, actividades de andamiaje o de incorporación de nuevos saberes, actividades de práctica o de aplicación de nuevos saberes, tarea final y evaluación.

### 2.1. Contexto

La propuesta ha sido diseñada y se puede aplicar tanto para un nivel B1 como para un

nivel B2. De manera que el docente puede adaptar las actividades y los contenidos al nivel correspondiente. La propuesta, que pertenece a un ámbito público y personal, se ha planificado para llevarse a cabo en cinco sesiones de dos horas de duración. No obstante, el docente también puede prescindir de algunas actividades para ejecutar la propuesta en menos tiempo. Se dirige a estudiantes de ELE en inmersión, aunque también se podría dirigir a otro tipo de estudiantes siempre y cuando el docente contextualice este tipo de programas.

## 2.2. Actividades de exploración de conocimientos previos o precalentamiento

*Objetivo I.* Reflexionar sobre cómo se opina o se valora en español y sobre cuándo y por qué es necesario suavizar o intensificar nuestras opiniones o valoraciones. Este objetivo se logrará llevando a cabo las siguientes actividades:

2.2.1. Se presenta a los estudiantes una serie de videos en los cuales se vierten opiniones o valoraciones de jueces o jurados de diversos programas de la telerrealidad, por ejemplo: MasterChef, La voz o *Got Talent*. Se presentan –dependiendo del tiempo que disponga el docente- dos valoraciones: una positiva y otra negativa. Antes del visionado de los videos, se tiene que formular las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué significa opinar, valorar, evaluar o emitir un juicio? ¿es necesario saber opinar o valorar? ¿por qué?
- b) ¿Qué problemas se pueden generar cuando se vierte una opinión o valoración sobre una persona, un comportamiento, un objeto, un tema o una situación?

2.2.2. Luego de ver los diversos videos se formulan las siguientes preguntas:

- a) ¿Han visto alguna vez alguno de estos programas de la telerrealidad? ¿cuáles?
- b) En estos concursos, ¿qué tipos de opiniones se vierten: positivas o negativas?
- c) ¿Qué recursos o procedimientos verbales y no verbales se emplean para intensificar y suavizar las opiniones? y ¿en qué tipo de opiniones se intensifica y en cuáles se suaviza?
- d) ¿Por qué y para qué creen que se intensifican o suavizan las opiniones? y ¿Cuáles serían las consecuencias si no se suavizaran las opiniones negativas?

## 2.3 Actividades de andamiaje o de incorporación de nuevos conocimientos

*Objetivo II.* Explicar a los estudiantes de qué forma se puede pedir y expresar una opinión o valoración; y mediante qué mecanismos verbales y no verbales pueden suavizar o atenuar una opinión. Este objetivo se logrará realizando las siguientes actividades:

2.3.1. Se presenta una nueva opinión negativa vertida por alguno de los jueces de alguno de los programas. Previamente, se pide a los estudiantes que presten atención y anoten –según su conocimiento de hablante- aquellos recursos o procedimientos verbales y no verbales que han empleado los jueces para atenuar o suavizar la opinión o la valoración.

Finalmente, los estudiantes responden las siguientes preguntas:

- ¿Mediante qué recursos se atenuó la opinión negativa?
- ¿Qué habría ocurrido si no se hubiesen empleado estos mecanismos?
- ¿Mediante qué otros mecanismos se podría atenuar o suavizar esa opinión?

2.3.2. El docente explica, por una parte, qué tipos de atenuadores son los empleados por los jueces, qué se logra al emplearlos y qué función desempeñan. Por otro lado, explica los siguientes aspectos:

- ¿Mediante qué formas se puede pedir la opinión? Se ofrecen las formas o estructuras que establece el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) para los niveles correspondientes:

Nivel B1	Nivel B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿(Tú) qué piensas + de + SN?</li> <li>-¿Qué piensas + de que...?</li> <li>-¿Te parece que...?</li> <li>- Opinión + ¿Tú qué piensas / crees? / ¿A ti qué te parece?</li> <li>- En tu opinión / Desde tu punto de vista + O. interrog.</li> <li>- Según tú + O. interrog.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿(Tú) qué piensas / opinas + de que + subj.?</li> <li>-¿(Tú) qué piensas / opinas + de lo de (que)?</li> <li>-¿Qué te parece lo de...?</li> <li>-¿Consideras / Opinas...?</li> </ul>

Tabla 1. Estructuras o formas para pedir una opinión?

- ¿De qué forma se puede expresar una opinión? Al igual que el inciso anterior, se ofrecen las formas o estructuras que establece el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) para los niveles correspondientes:

Nivel B1	Nivel B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En mi opinión,...</li> <li>-Desde mi punto de vista,...</li> <li>-(A mí) me parece que...</li> <li>-(Yo) pienso que...</li> <li>-(Yo) no creo / no pienso / (A mí) no me parece que + pres. subj.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A mi modo de ver,...</li> <li>-Según...</li> <li>-(Yo) considero que...</li> <li>-(Yo) veo que...</li> <li>-(Yo) diría que...</li> <li>-(Yo) no creo / no pienso / no considero / no opino / no veo / no diría / (A mí) no me parece que + subj.</li> </ul>

Tabla 2. Estructuras o formas para expresar una opinión

- ¿De qué forma o mediante qué mecanismos verbales y no verbales se puede atenuar una opinión? Se ha decidido partir de los recursos o procedimientos que ofrece la *Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español* (Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba, 2014), aunque también se pueden tomar en cuenta los ofrecidos por el Plan Curricular. En cualquier caso, el docente puede consultar este documento, en el cual se presentan todos los recursos verbales y no verbales atenuantes que recoge la *Ficha*

*metodológica*<sup>7</sup>. Cabe destacar que en este documento se han resaltado en amarillo los mecanismos que podrían ser empleados, desde nuestra perspectiva, en los actos de habla de opinar o valorar –aunque no exclusivamente–. En la *Imagen 1*, se puede ver un ejemplo de uno de los mecanismos que puede emplearse para atenuar una opinión:

**1. Modificadores externos: cuantificadores minimizadores**

(15) [Val.Es.Co., G68.B.1.: 391-392]

Al final tuve que hacer *unas poquitas* más prácticas para sacarme el carné del coche


*Imagen 2. Ejemplo de mecanismo para atenuar una opinión o valoración*

## 2.4 Actividades de práctica o de aplicación de nuevos saberes


*Objetivo III.* Emplear mecanismos o recursos –verbales y no verbales- que pueden funcionar como atenuadores de una opinión o valoración. Asimismo, reflexionar sobre la importancia del uso de estos procedimientos atenuantes cuando se opina o valora. Estos objetivos se lograrán realizando las siguientes actividades:


- a) Se presenta a los estudiantes dos videos de dos presentaciones realizadas por algunos de los concursantes de los programas de la telerrealidad que se han seleccionado. En este caso, es imperativo que las presentaciones puedan ser valoradas por los estudiantes, de ahí que, es necesario seleccionar una actuación de canto, baile, imitación, etc. Una de las presentaciones debe ser valorada por los jueces del programa de forma positiva y la otra de forma negativa pero atenuada. Es muy importante que los estudiantes solo vean la actuación y no vean las opiniones de los jurados.
- b) Después de que los estudiantes hayan visto las actuaciones, deben escribir una breve valoración u opinión de cada una. Se puede ofrecer a los alumnos una hoja con la siguiente estructura:

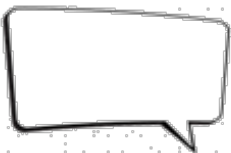
**¿Qué te parecieron estas dos actuaciones?**



Yo creo que...







A mi modo de ver...

*Imagen 2. Ejemplo de estructura del ejercicio para opinar sobre una actuación*

<sup>7</sup> Es importante resaltar que el docente no tiene por qué explicar cada uno de los mecanismos atenuantes. Podría centrarse, por ejemplo, en aquellos que se han empleado en los videos visualizados y en algunos otros que puedan aparecer en las actividades posteriores.



- c) Seguidamente, los estudiantes comparten las opiniones que han escrito sobre las dos actuaciones. El docente puede dirigir esta actividad formulando preguntas como las siguientes:
- ¿Cuál de las dos actuaciones es mejor, según su punto de vista? ¿por qué?
  - ¿Qué aspectos positivos y negativos consideran que tiene cada una de las presentaciones?
  - ¿Cuál creen que será la valoración u opinión de los jurados para cada una de las actuaciones? ¿positiva o negativa?
- d) Luego de compartir las opiniones sobre las presentaciones, los estudiantes escuchan las valoraciones (tanto la positivas como la negativas) que dan los jurados a cada uno de los participantes. Y, posteriormente, se comenta sobre los siguientes aspectos:
- ¿Quiénes coincidieron con la opinión de los jurados respecto a cada una de las actuaciones? ¿quiénes no? ¿Por qué creen que ocurrió esto?
  - ¿Alguno de los jueces empleó algún recurso atenuante? ¿qué mecanismos empleó y con qué fin? ¿qué tipo de opinión o valoración fue suavizada por los jueces?
  - Respecto a las valoraciones escritas por cada uno, ¿quiénes usaron algún recurso para suavizar su opinión? ¿cuáles? y ¿por qué los emplearon?
- e) Finalmente, con el objetivo de observar la importancia del uso de los atenuadores al expresar una opinión, los estudiantes resuelven los siguientes ejercicios<sup>8</sup>:
- 1) *Encuentra los atenuantes*: después de ver los videos de las dos actuaciones anteriores, los estudiantes leen la valoración vertida por los jueces en la que se emplearon recursos atenuantes. Seguidamente, subrayan estos mecanismos y escriben qué tipo de atenuantes son o cuál es la función que desempeñan. Por último, comentan cuáles fueron los recursos empleados.
  - 2) *Elimina los atenuantes*: Después de haber encontrado todos los atenuantes, los estudiantes eliminan los recursos atenuantes que ha encontrado en las opiniones vertida por los jueces. Para ello, se tendría que reescribir la valoración –solo en caso de ser necesario–. La idea es que, por una parte, puedan leer cuáles han sido específicamente las evaluaciones que han atenuado los jurados y, por otro lado, que reflexionen sobre cuál sería el mensaje que transmitirían las opiniones o valoraciones sin estos recursos; en definitiva, cuál es la importancia de los atenuadores al momento de emitir una opinión –sobre todo, cuando son negativas–.
  - 3) *¡Suaviza nuevamente la opinión!*: Ahora que se han eliminado todos los procedimientos atenuantes de la valoración, los estudiantes vuelven a suavizar la opinión; para ello, tienen que sustituir algunos de los mecanismos y recursos atenuantes que empleó el juez por otros equivalentes.

---

<sup>8</sup> Cabe resaltar que estos ejercicios han sido elaborados a partir de las pruebas de análisis para el reconocimiento de la atenuación que propone Villalba (2018) en su artículo *Atenuación: algunas claves metodológicas para su análisis*.

## 2.5. Tarea final: «Prepárate, actúa y opina»

*Objetivo IV.* La realización de esta tarea final tiene un doble objetivo: por una parte, preparar y presentar una actuación o un plato de comida como si fuese para un programa de la telerrealidad; y, por otra parte, valorar u opinar sobre dichas actuaciones o platillos. Estos objetivos se lograrán realizando las siguientes actividades:

- a) El docente, en conjunto con los estudiantes seleccionan alguno de los programas de la telerrealidad que han sido presentados en el aula, por ejemplo: *La voz*, *Operación Triunfo*, *Got Talent* o *MasterChef*. La selección dependerá del tipo de actuación que los estudiantes deseen preparar y presentar. Es muy importante resaltar que no es obligatorio elegir solo un programa, sino que se puede elegir varios de ellos.
- b) Seguidamente, se procede a formar equipos de tres personas<sup>9</sup>, con el objetivo de que cada equipo prepare –dependiendo el programa de la telerrealidad elegido– una actuación de canto, imitación, presentación de un talento (baile, magia, monólogo, gimnasia, etc.) o bien un plato de comida propio de su país.
- c) Cada equipo presenta en el aula de clases la actuación o el plato de comida que ha preparado, mientras otro equipo –que será seleccionado por el docente– valora u opina la actuación o el plato de comida presentado. El docente pedirá a los estudiantes que actúen como jueces: por un lado, que destaquen los aspectos positivos y negativos de la presentación; y, por otro, cuando expresen la valoración negativa, será necesario que empleen algunos recursos y procedimientos atenuantes aprendidos en las sesiones anteriores.
- d) Por último, se elige la mejor actuación en cada una de las categorías y se reflexiona sobre la importancia de atenuar las opiniones.

## 2.4. Evaluación

Respecto a la evaluación, en primer lugar, el docente evaluará la expresión oral y comprensión auditiva en las actividades en las que se visualizan y comentan los diferentes videos. En segundo lugar, se evaluará la expresión y comprensión escrita tanto en el ejercicio en el que opinan o valoran dos actuaciones (una positiva y otra negativa) como en el ejercicio en el que tienen que encontrar, eliminar los atenuantes y suavizar nuevamente la opinión. En tercer lugar, en la realización de la tarea final el docente podría evaluar diversos aspectos:

- Preparación y presentación de la actuación o el plato de comida.
- Explicación oral de su presentación o exposición de su plato de comida.
- Expresión oral de las opiniones o valoraciones.
- Uso de procedimientos, mecanismos o recursos atenuantes al expresar las opiniones<sup>10</sup>.
- Uso del léxico específico abordado en las sesiones referente a la comida, el ocio, las actividades artísticas (música, danza, teatro, etc.), entre otros<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> El número de personas que tendrán cada equipo dependerá de la cantidad de estudiantes

<sup>10</sup> Este aspecto debe evaluarse en los ejercicios anteriores.

<sup>11</sup> El léxico abordado en clase dependerá del tipo de programa seleccionado. De ahí que se pueda tratar léxico referente a la comida (*MasterChef*) o bien a las actividades artísticas (*La voz*, *Got Talent*, etc.)

### 3. A modo de conclusión

Enseñar a un estudiante de E/LE a dar su opinión sobre una determinada temática, a valorar, por ejemplo, un plato de comida o a emitir un juicio sobre el comportamiento que tiene su amigo son solo algunas de las «cosas» que debería saber «hacer» lingüísticamente. Sin lugar a dudas, esta capacidad es esencial, ya que le permite exteriorizar sus puntos de vista respecto de algo o alguien. No obstante, como se ha podido ver en este trabajo, no basta solo con que sepa expresar su opinión, sino que es necesario que sea capaz de atenuar, mitigar o suavizar dichas opiniones o valoraciones mediante recursos verbales y no verbales como las expresiones que las restringen, p. ej.: *en mi opinión, a mí parecer, para mí*, etc.; diminutivos o, incluso, mediante risas. El alumnado debe ser consciente de que las opiniones o valoraciones, en muchos casos, están cargadas de contenidos negativos, los cuales podrían atentar contra la imagen social de la persona con la que habla.

En definitiva, los estudiantes deberían saber que, para evitar algún conflicto comunicativo al expresar su opinión –especialmente, las de «carga» negativa–, sería más estratégico decir: «No es que me quiera entrometer en tu vida, pero, pienso que la forma de comportarte con tu familia y tu pareja es un poquito injusta, vamos, eso es lo que yo opino» y no: «La forma de comportarte con tu familia y tu pareja es injusta». Esto no significa que siempre será necesario que atenúe sus opiniones, no, sino solo cuando quiera mantener o conservar las relaciones sociales con sus hablantes.

La propuesta didáctica que se ha presentado en este trabajo ofrece una forma de poder enseñar este contenido pragmático, aunque –claramente– no es la única. Desde nuestra perspectiva, las valoraciones u opiniones que vierten los jueces de diversos programas de la telerrealidad como *La voz*, *Operación Triunfo*, *MasterChef* o *Got Talent* pueden ser muestras de habla útiles para alcanzar los objetivos propuestos: enseñar a opinar de forma atenuada. En estas se puede notar cómo los jurados suavizan sus valoraciones cuando la persona no canta bien una canción y no es aceptada en el programa o cuando el participante cocina y presenta un mal plato de comida. Además, estos programas nos ofrecen otras ventajas, ya que pueden entretener al alumnado, son ampliamente conocidos y se producen en diversos países –muchos de los cuales son hispanohablantes–. Esto último puede ser beneficioso, dado que se podrían trabajar de forma integrada, por ejemplo, las variedades del español.

Ahora bien, este tipo de muestras no son las únicas mediante las cuales se puede enseñar a opinar de forma atenuada, el docente puede acudir a otros géneros discursivos en los que se opine o valore como una tertulia televisiva, una entrevista o encuesta a pie de calle, un debate, una conversación coloquial, comentarios de Facebook o Twitter, reseñas o críticas de películas, reseñas de evaluación de productos y servicios como los que se escriben en foros de opinión o en plataformas de compra como *Amazon*, *Booking*, *TripAdvisor*, entre muchos otros géneros más. Lo importante es que se enseñe a opinar o valorar de forma atenuada.

## Bibliografía

- ALBELDA MARCO, M. (2010). «¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica». En F. Orletti, y L. Mariottini (eds.); *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 47-70). Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE.
- ALBELDA, M., BRIZ, A., CESTERO, A. M., KOTWICA, D., & VILLALBA, C. (2014). «Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español», *Oralia*, pp. 7-62.
- ALCOBA, S. (2002). *Esespañol. 2. Nivel intermedio*. Madrid: Espasa Calpe.
- BRIZ, A., y ALBELDA, M. (2013). «Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)», *Onomazein*, pp. 288-319.
- CHAMORRO GUERRERO, M.D., LOZANO LÓPEZ, G., MARTÍNEZ GILA, P., MUÑOZ ÁLVAREZ, B., ROSALES VARO, F., RUIZ CAMPILLO, J.P. y RUIZ FAJARDO, G. (2010). *Abanico. B2*. Barcelona: Difusión.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia de las lenguas. Instituto Cervantes*. Strasbourg: Council of Europe. Para la traducción en español: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CERROLAZA ARAGÓN, M., CERROLAZA GILI, Ó., LLOVET BARQUERO, B. Y NAVARRO SERRANO, P. (2008). *Pasaporte. Nivel 3. B1*. Madrid: Eldelsa Grupo Didascalía.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2014). *Aula Internacional 3. B1*. Barcelona: Difusión.
- FLORES SALGADO, E. & RAMÍREZ CABRERA, G. (2015). «La atenuación de los actos asertivos: diferencias entre hombres y mujeres», *Soprag*, 3(1), pp. 90-119.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (3 vols.)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NEGRE PARRA, A. (2018). «Análisis de la atenuación en materiales didácticos de ELE de nivel B2 a la luz del PCIC». *Estudios de Lingüística: ELUA*, (4), pp. 269-288.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (en línea). *Diccionario de la lengua española, 23.ª ed.*. Disponible en: <https://dle.rae.es> [10/04/2020].
- SANS BAULENAS, N., MARTÍN PERIS, E., GARMENDIA, A. Y CONEJO, E. (2013). *Bitácora. 3. Nivel B1.1*. Barcelona: Difusión.
- SANS BAULENAS, N., MARTÍN PERIS, E., MUNTAL TARRAGÓ, J., ACQUARONI MUÑOZ, R. y CONEJO LÓPEZ-L, E. (2017). *Bitácora. 4. B2*. Barcelona: Difusión.
- SEARLE, J. (1976). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge.
- SECCHI, D. (2018). *La atenuación en aprendices francófonos de E/LE como manifestación de la competencia pragmática*. Valencia: Universitat de València.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, R., ROLLÁN DE CABO, M. RUIZ DE GAUNA MORENO. M., BLANCO SANTOS, C., CABALLERO GONZÁLEZ, G.M., PARDO DÍAZ, M.I., REIG SÁNCHEZ, M.,

LARRAGAÑA DOMÍNGUEZ, A., MARTÍN BOSQUE, A. y OLIVAR ROMERO, C. (2003). *Prisma. Bl. Progresá*. Madrid: Edinumen.

VILLALBA IBÁÑEZ, C. (2018). «Atenuación: algunas claves metodológicas para su análisis». *Normas*, 8, 306-316. Doi: <https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13277>

## Apéndice

### EJERCICIO 2. OPINAR O VALORAR SIN HERIR LOS SENTIMIENTOS

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

## Encuentra los atenuantes!

Instrucciones: A continuación lea la valoración que expresa el juez y subraye los procedimientos, recursos o mecanismos que emplea para atenuar su opinión sobre la actuación de Anne del programa OT.



**Presentador:** ¡Venga, vamos con Portu!

**Jurado:** sí

**Jurado:** yo quiero hablar con

**Jurado:** quiero hablar con Anne.

**Presentador:** (RISAS)

**Participante:** perdón.

**Jurado:** nada.

**Jurado:** bueno, antes antes de nada sí me gustaría decir que

**Jurado:** estamos ya casi en la mitad del programa como tú decías

**Jurado:** y más allá de la valoración artística o técnica que nosotros podamos hacer

**Jurado:** somos personas que en este lado del programa nos toca ser los malos

**Jurado:** pero que vemos el canal 24, que seguimos vuestra progresión y que nos encariñamos

**Jurado:** con lo cual, hacedme caso, esto es doblemente duro ¿vale? para los cuatro.

**Jurado:** dicho lo cual, vamos con Anne.

**Presentador:** venga

**Jurado:** (CHASQUIDO) eehm

**Jurado:** has estado un poco fastidiada durante toda la semana. Lo sabemos.

**Participante:** sí

**Jurado:** has mejorado bastante en la interpretación de hoy

**Jurado:** pero, no obstante, no sabemos si es suficiente.

**Jurado:** eh nuestra

**Jurado:** nuestra óptica es que no has sido convincente del todo

**Jurado:** en este *Looking for paradise* ¿no?

**Jurado:** eeh te ha faltado un punto, Anne. Es lo que sinceramente pensamos.

**Jurado:** eeh

**Jurado:** y lamentablemente te tenemos que proponer para que abandones la academia.

## Desaparece los atenuantes!

Instrucciones: Elimine los procedimientos, mecanismos o recursos atenuantes que ha encontrado en la opinión vertida por el juez. Para ello, será necesario que reescriba la valoración –en caso de ser necesario-. La idea es que pueda leer cuáles han sido las evaluaciones que ha atenuado el jurado. Muy importante: no es necesario reescribir algunas intervenciones.



**Presentador:** ¡Venga, vamos con Portu!

**Jurado:** sí

**Jurado:** yo quiero hablar con

**Jurado:** quiero hablar con Anne.

**Presentador:** (RISAS)

**Participante:** perdón.

**Jurado:** nada.

**Jurado:** bueno, antes antes de nada sí me gustaría decir que nos toca ser los malos

**Jurado:** dicho lo cual, vamos con Anne.

**Presentador:** venga

**Jurado:** (CHASQUIDO) eehm

**Jurado:** has estado fastidiada durante toda la semana.

**Participante:** sí

**Jurado:** tu interpretación es insuficiente.

**Jurado:** no has sido convincente.

**Jurado:** en este *Looking for paradise*

**Jurado:** eeh te ha faltado un punto, Anne.

**Jurado:** eeh

**Jurado:** y te tenemos que proponer para que abandones la academia.

**Presentador:** bueno.

# ¡Suaviza nuevamente la opinión!

Instrucciones: Ahora que has eliminado todos los procedimientos atenuantes de la valoración. Vuelve a suavizar la opinión sustituyendo algunos de los mecanismos y recursos atenuantes que empleó el juez por otros equivalentes.



**Presentador:** ¡Venga, vamos con Portu!

**Jurado:** sí

**Jurado:** yo quiero hablar con

**Jurado:** quiero hablar con Anne.

**Presentador:** (RISAS)

**Participante:** perdón.

**Jurado:** nada.

**Jurado:** bueno, antes antes de nada sí me gustaría decir que:

\_\_\_\_\_ nos toca ser los malos

**Jurado:** pero que vemos el canal 24, que seguimos vuestra progresión y que nos encariñamos.

**Jurado:** con lo cual, hacedme caso, esto es doblemente duro \_\_\_\_\_ para los cuatro.

**Jurado:** dicho lo cual, vamos con Anne.

**Presentador:** venga

**Jurado:** (CHASQUIDO) eehm

**Jurado:** has estado \_\_\_\_\_ fastidiada durante toda la semana. Lo sabemos.

**Participante:** sí

**Jurado:** has mejorado bastante en la interpretación de hoy

**Jurado:** pero, no obstante, \_\_\_\_\_ si es suficiente.

**Jurado:** \_\_\_\_\_ es que no has sido convincente del todo

**Jurado:** *en este Looking for paradise* \_\_\_\_\_

**Jurado:** eeh te ha faltado un punto, Anne. Es lo que \_\_\_\_\_ pensamos.

**Jurado:** eeh

**Jurado:** y \_\_\_\_\_ te tenemos que proponer para que abandones la academia.

**Presentador:** bueno.



# Aspectos culturales en los manuales de E/LE destinados a alumnos de español fuera de sus fronteras lingüísticas: El caso de los manuales de español para argelinos

RACHID NADIR

Universidad Amar Téliidji de Laghouat

r.nadir@lagh-univ.dz

**Resumen:** El objetivo de este estudio es la elaboración de los parámetros que deberían reunir los manuales de E/LE cuando sus destinatarios son alumnos de español de fuera de las fronteras lingüísticas españolas. La hipótesis principal es que el mejor manual debería enseñar a la vez la lengua española y la cultura española. Para ello se ha creado un corpus a partir de los cinco manuales de E/LE que actualmente se destinan a la enseñanza de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Argelia; se ha determinado lo culturalmente explícito e implícito; se ha analizado hasta qué punto los *culturemas* detectados se enseñan de un modo directo o indirecto; cuándo son inocuos y cuándo chocan con los correspondientes *culturemas* argelinos. Los resultados concluyen que los manuales actuales no contemplan las diferencias lingüísticas, pragmáticas o culturales del alumnado argelino. Proponemos la necesidad de editar manuales específicos para cada cultura.

**Palabras clave:** manuales de E/LE, aspectos culturales, enseñanza del español, Instituto Cervantes, español en Argelia.

## Cultural aspects in the manuals of Spanish as a Foreign Language for abroad students: The case of Spanish manuals for algerians

**Abstract:** The aim of this study is to develop the parameters that should meet manuals E/LE when the students of Spanish language are outside the Spanish language boundaries. The main hypothesis is that the best manual should teach both the Spanish language and the Spanish culture. This research study has created a corpus from the five manuals of Spanish as a Foreign Language. These manuals are the ones used to teaching SFL in the Cervantes Institute of Algeria. The research determines what is culturally explicit and implicit; it also analyzes the extent to which detected *culturemes* are taught directly or indirectly; when they are correct and when they collide with the corresponding Algerian *culturemes*. The results conclude that current manuals do not include linguistic, pragmatic or cultural differences of the Algerian students. We propose the need to edit specific manuals for each culture.

**Key words:** manuals of E/LE, cultural aspects, teaching Spanish, Instituto Cervantes, Spanish in Algeria.

## 1. Introducción

El objetivo de este estudio es la elaboración de los parámetros que deberían reunir los manuales de E/LE cuando sus destinatarios son alumnos de español de fuera de las

fronteras lingüísticas españolas. La hipótesis principal es que el mejor manual debería enseñar a la vez la lengua española y la cultura española, a partir de una contrastación de los cultuemas españoles con los correspondientes cultuemas de la cultura de uso del manual.

Para la realización de este estudio nos hemos servido del análisis de múltiples estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras, en relación con el análisis de manuales de E/LE. De esta primera investigación se desprende que hasta el momento aún existen pocos estudios destinados a países magrebíes, como es el caso de Argelia, y ninguno que trate de adaptar los cultuemas hispanos que aparecen en los manuales de E/LE, entendiendo por cultuemas toda manifestación cultural que identifica a una comunidad.

En el caso que nos ocupa, los manuales utilizados en Argelia han sido elaborados por dos editoriales españolas. La primera es «la editorial de las empresas SM, dedicadas a la elaboración de contenidos y servicios educativos, publicaciones religiosas, y literatura infantil y juvenil; y la labor social de la Fundación SM, que destina los beneficios del grupo editorial a mejorar la calidad de la educación y a hacer llegar la docencia y la cultura a los sectores más desfavorecidos de la sociedad»<sup>1</sup>, cita de la cual se desprende que esta editorial ha elaborado sus manuales desde la perspectiva universalista, sin adaptarlos a las necesidades del país destinatario. Esto, por tanto, coincide con lo que afirma Rodríguez Garrido (2005: 74), cuando dice que muchas de las editoriales encargadas de elaborar este tipo de manuales no están especializadas en E/LE. La segunda es la Editorial Difusión, especializada tanto en E/LE como en otras lenguas extranjeras.

## 2. Los argelinos y los españoles, ¿tan cerca o tan lejos?

Intentar hallar una definición precisa del término «cultura» es una misión difícil, por no decir casi imposible de alcanzar. Queda claro que no existe una sola definición del concepto con carácter normativo o que nos convenza a todos, tal vez porque, como dice García Pilar (1999: 113):

En la definición de cultura interviene un número de componentes: el medio ambiente (países del norte frente a los del sur, entornos naturales, climatología, etcétera); la psique proyectada, formada por mitos, cuentos, creencias, supersticiones, ritos; los elementos conductuales, como ceremonias, prácticas, creencias mágico-religiosas; el nivel de desarrollo; las relaciones familiares; la lengua, etcétera.

Dada la amplitud del concepto de cultura, sin embargo, en este artículo intentaremos abordar el concepto de “cultura” en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) desde dos puntos de vista:

En primer lugar, como:

Una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros (Poyatos Fernando, 1994: 25).

Es decir, analizaremos cuáles de estos componentes tratan los elaboradores de manuales

---

<sup>1</sup><http://www.grupo-sm.com/grupo-sm> [fecha de consulta: 30/08/2015].

de E/LE, dirigidos a los alumnos argelinos, y si reflejan –de verdad o no– la cultura actual española y la de los países de habla hispana.

En segundo lugar, se aborda el concepto de cultura no sólo como un conocimiento, de la cultura española e hispanohablante, necesario en el aprendizaje del español como lengua extranjera, sino también como un elemento importante que incorpora los aspectos culturales del estudiante argelino a la hora de enfrentarse a la cultura española.

Cuando hablamos de cultura y lengua de un país aludimos a dos conceptos unidos, de modo que la mayor parte del lenguaje está comprendida en la cultura, con lo que la lengua de una sociedad es un aspecto de la misma (García Pilar, 1999: 115).

La lengua es parte integrante del conjunto que constituye cualquier cultura. Por lo tanto, podemos decir que el conocimiento de esta lengua no es el fin ni el objetivo del aprendizaje, sino el medio que nos permite, entre otras cosas, acceder, comprender y luego vivir y sentir su cultura. El Marco Común Europeo (2002: epígrafe 5.1.1.2), considera que:

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo” que “sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del mundo, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

Pottier Bernard (1993: 38) dice que «los misterios de la religión o la mitología van acompañados de la distancia en la comprensión de la lengua», es decir, la religión es uno de los fenómenos que influyen en la lengua. Parece claro, según Byram (1989: 40): «first there is the fact that language, and language variety – dialect or sociolect – is one of the overt signs of cultural identity which people meet daily in their lives», que se refiere a que la cultura es un saber compartido y negociado entre personas, es decir, que cualquier grupo tiene una cultura (Morte Barceló, 2003-2005: 10). Hoy en día, ya sea para los que se dedican a la didáctica de segundas lenguas, ya sea para los profesores de lengua, es evidente que lengua y cultura constituyen una especie de binomio indisoluble, y vienen a ser la cara y la cruz de una misma moneda: la lengua es vehículo y al mismo tiempo manifestación de cultura (Rodríguez Abella, 2000-2004: 1).

La religión predominante en Argelia es el Islam y casi el 99% de la población es musulmana, por lo que gran parte de su cultura se ve influida por esta religión. Como todos los musulmanes del mundo, los argelinos celebran dos eventos religiosos muy importantes. Las dos fiestas están relacionadas con dos grandes pilares, con el más alto grado devocional en el Islam. La primera es la fiesta del Desayuno, con la que finaliza una adoración durante el mes de Ramadán, durante el cual se realizan buenas acciones, ayudando a los pobres con dinero y comida, además de la devoción del Ayuno. Setenta días después tiene lugar la segunda fiesta, la del Sacrificio. Los españoles celebran muchas fiestas durante todo el año. Una de las más importantes del año, que se celebra en todas las ciudades y pueblos de España, es la Semana Santa que celebran tanto los creyentes como las personas que no lo son. Debemos recordar aquí que hay fiestas a nivel estatal, otras que son regionales, y otras locales.

De todo lo citado, se desprende que los autores insisten sobre la importancia de incorporar los aspectos culturales y los culturemas del mundo de habla hispana en el proceso de aprendizaje/adquisición de la lengua española (como L2/LE), sobre todo sin hacer éstos el único contenido en otro material didáctico. Pero no tienen en cuenta a los alumnos que

no están inmersos, ya tienen un pre conocimiento de otra lengua y de otra cultura totalmente distintas de la que están adquiriendo. De hecho, debemos mirar con una nueva perspectiva el concepto de cultura/culturemas y su incorporación en los manuales de E/LE o EL2, y no limitarnos a incorporar los aspectos culturales/culturemas del mundo de habla hispanohablante en los manuales, sino que es preciso incorporar los propios del alumno, integrando estrategias que le faciliten la identificación de lo que es suyo y lo que no lo es, el desarrollo de su papel intermediario cultural entre su propia cultura y la cultura que está aprendiendo/adquiriendo, para evitar posibles problemas causados por los contrastes culturales.

En resumen, podemos decir que el conocimiento de la vida diaria, las relaciones personales y las convenciones en los ámbitos público y privado, son fundamentales para el aprendizaje del español. Conocer y respetar sus valores y creencias, así como su comportamiento ritual es esencial, máxime si se pretende desarrollar una conciencia intercultural que ayude al estudiante a aproximarse a la cultura meta sin prejuicios (Navarro Gómez, 2006-2008: 11).

### 3. Estudios precedentes

En la actualidad, los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras no transmiten los mensajes de un modo único y simple. En este sentido, se ha podido constatar que uno de los más utilizados y que ha experimentado un notable crecimiento es el que se basa en el uso de textos que incluyen imágenes, dibujos y/o documentos icónicos. Y es por ello que, hoy en día, son muchos los investigadores interesados en este fenómeno, que se fijan en el contenido para analizar no sólo el texto y los gráficos sino también las ideas expresadas y transmitidas en ellos.

A continuación, presentamos, aunque sea de manera breve, algunos de los estudios con los que hemos trabajado, cuyo objetivo es analizar algunos aspectos de algunos manuales de español como lengua extranjera:

Ares Alida (2008) menciona algunos estudios sobre el tema de los materiales didácticos y la explotación de los textos en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Habla de las aportaciones relevantes de las disciplinas y corrientes teóricas que han contribuido a transformar el campo de la didáctica de LE y L2; para ello, la autora examina las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (ASL), y su relevancia para la didáctica, y resume la transformación metodológica operada en las últimas décadas en la lingüística educativa respecto a la E/LE y al uso de los textos en el aula, y la importancia del enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas. Por su parte, Rodríguez Garrido (2005) habla de tipos de dificultades a la hora de dar clases de español a extranjeros, y del problema de «seleccionar el material apropiado sin tener una formación específica y sin apoyarse en una metodología concreta» (Rodríguez Garrido, 2005: 64). En la misma línea, Baralo Marta (2003) reflexiona sobre lo que ofrecen los materiales didácticos al estudiante de español como lengua extranjera. Su artículo concluye mencionando el valor que para el profesor deben tener los «criterios psicolingüísticos al diseñar su clase de E/LE, en relación a los materiales didácticos y su utilización» (Baralo Marta, 2003). Bernao Rueda (1994) estudia cuatro manuales de enseñanza de español como lengua extranjera siguiendo los criterios y pautas planteadas en *Modern Languages for Communication (MLfC)*, publicado por el Departamento de Educación del estado de Nueva York (1987)

(Bernao Rueda, 1994: 79). A partir de este estudio, el autor intenta «ofrecer una descripción sistemática de los manuales para que el profesor de español, conociéndolos un poco, pueda acudir al que más le interese según los objetivos que persiga en cada momento a lo largo de su labor docente» (Bernao Rueda, 1994: 101). García Salazar (2004) ofrece una perspectiva crítica sobre los principales procedimientos para la selección objetiva de los contenidos léxicos a la hora de elaborar materiales didácticos específicos para la enseñanza de las segundas lenguas. Cita tres criterios que considera que son importantes en la selección objetiva y sobre todo para elaborar materiales de LE: la frecuencia, el uso y la disponibilidad. Bani Sara y Nevado Almudena (2004) estudian el tratamiento de elementos lingüísticos como los pronombres personales, el condicional y el imperativo para comprobar si hacen referencia al concepto de cortesía expresado en algunos manuales de español para extranjeros. Las autoras concluyen que, en todos los manuales analizados los temas que han estudiado «carecen de identificaciones amplias, tanto en las explicaciones como en los ejercicios, ya que se limitan a una o dos líneas, e incluso, en algunas ocasiones, se ofrecen ejemplos del uso cortés de la lengua sin identificarlos explícitamente como tales» (Bani Sara y Nevado Almudena, 2004). Nuria Pérez (1997) analiza el vocabulario que aparece en diferentes libros, y en concreto estudia la aparición y el uso de los colores en los manuales de E/LE. La autora llega a la conclusión de que ninguno de los manuales analizados «ha tenido en cuenta el número de presentaciones y realizaciones de su léxico cromático, y por tanto no ha tratado de aumentarlo de forma regular teniendo en cuenta las necesidades de expresión de los alumnos» (Nuria Pérez, 1997: 642). Sierra María (1991: 119-125) analiza el papel de la mujer en los manuales de español para extranjeros, con el propósito de comprobar la correspondencia de los contenidos culturales que aparecen en la figura de la mujer con un reparto sociocultural real. Para ello, la autora hace un recuento de todos los personajes femeninos que aparecen dibujados representando diferentes profesiones, y posteriormente repasa las frases que aparecen junto a las imágenes y las que se utilizan en la enseñanza y práctica de la gramática. Al final del estudio, la autora efectúa un análisis de las situaciones y contextos culturales en los que aparece la mujer sola o acompañada, ya sea con otra persona o en grupo, y acaba concluyendo que «nos enfrentamos con unos manuales en los que se condensan múltiples realidades que tanto alumnos como profesores tenemos que ir desglosando poco a poco en el trabajo diario» (Sierra María, 1991: 125).

Podemos ver que, en general, todos los análisis realizados a los manuales de español para extranjeros demuestran que este material didáctico no se ajusta a las distintas realidades socio-lingüísticas de los aprendices, y a veces parece que tampoco a la propia realidad de la lengua española.

#### **4. Método**

##### **4.1. Objetivos**

Para llevar a cabo esta investigación, nos hemos planteado las siguientes preguntas que guían nuestro trabajo de investigación: ¿Qué importancia tiene la incorporación de una u otra cultura en la enseñanza de E/LE?; ¿Qué aspectos culturales se transmiten a través de las entradas encontradas en los cinco manuales?; ¿Se han tenido en cuenta los culturemas argelinos, o algunos de ellos, al elaborar los manuales de E/LE?

Con la primera pregunta pretendemos saber si es suficiente enseñar sólo la cultura (B)

(del país cuya lengua queremos estudiar) para aprender la lengua meta (B), o bien deberíamos incorporar en los manuales la cultura (A) (la cultura propia del alumnado) y contrastarla con la cultura (B) para aprender la lengua meta (B). Con la segunda pregunta se pretende llegar a destacar los culturemas reflejados en las entradas (con la palabra *entrada/s* se refiere a los textos escritos, fotografías, dibujos y documentos icónicos, etc.) de los cinco manuales que se quiere analizar. Finalmente, con la tercera y última pregunta planteada, se quiere averiguar si al elaborar estos manuales se ha dado importancia a los aspectos culturales argelinos.

La hipótesis de partida de este trabajo de investigación es que los manuales son documentos dinámicos que deben estar sujetos a revisiones periódicas para adaptarse y ajustarse a las necesidades cambiantes de toda comunidad lingüística actual, y despertar la capacidad creativa de los estudiantes. Por lo tanto, un manual de E/LE para ser realmente efectivo, tiene que partir de una transmisión del español realizada desde la premisa del contraste específico con el sistema lingüístico de la lengua de los estudiantes y, por ende también a partir de un contraste cultural, de modo que las situaciones cotidianas que sirven para presentar determinadas estructuras lingüísticas deben contemplar la realidad cultural de ambos países.

#### 4.2. Instrumento

Águila Torres (2007: 122-128), en su trabajo de investigación, describe con claridad una serie de pautas para suscitar reflexiones para quienes trabajan profesionalmente en el campo del análisis de materiales didácticos. Para ello, ofrece unas parrillas analíticas que nos ayudarán a identificar cada manual y a evaluar los objetivos y los contenidos deseados y planteados en cada uno de ellos.

En este estudio, cuando nos referimos a lo cultural estamos haciendo referencia a aquellos aspectos que se tienen que enseñar en los manuales de E/LE, que forman parte del material utilizado por el Instituto Cervantes de Argel hasta el curso 2011<sup>2</sup>, que permiten y llevan al alumnado argelino a adquirir una buena competencia comunicativa; y a aquellos aspectos que le hacen reflexionar sobre su propia cultura y compararla con la cultura hispana. Aplicamos el concepto de culturema al estudio de los manuales de E/LE para abordar mejor los aspectos culturales presentes en aquellos que se pretende analizar. Los culturemas son útiles para la comparación de dos culturas, que pueden o no concordar. Tal como señala Vermeer, citado por Nord Christiane (1997: 34): «un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura, y que comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura Y, resulta ser percibido como específico de la cultura X». Dicho de otro modo, consideraremos que un culturema es aquella *unidad cultural identificativa*, que se puede destacar en los cinco manuales de E/LE, y que refleja lo normal y lo cotidiano en la vida real.

Para la elaboración del corpus, se han analizado cinco manuales, en concreto el libro del alumno de diferentes niveles y de distintas ediciones:

1. *Nuevo ELE* (2009): Nivel Inicial 1. Escrito por Virgilio Borobio con la colaboración de Ramón Palencia. Editorial: Grupo SM.

---

<sup>2</sup> [http://argel.cervantes.es/es/cursos\\_espanol/cursos\\_generales\\_espanol/cursos\\_generales\\_espanol.htm](http://argel.cervantes.es/es/cursos_espanol/cursos_generales_espanol/cursos_generales_espanol.htm) [fecha de consulta: 29/03/2011].

2. *Nuevo ELE* (2010): Nivel Inicial 2. Escrito por Virgilio Borobio con la colaboración de Ramón Palencia, Editorial: Grupo SM.
3. *Gente 2*, (2004): Autores: Ernesto Martín y Neus Sans. (nivel B1: libro del alumno). Editorial: Difusión.
4. *Abanico: nueva edición* (2010) (nivel B2: libro del alumno). Elaborado por: M. D. Chamorro, G. Lozano, P. Martínez, B. Muñoz, F. Rosales, J. P. Ruiz Campillo y G. Ruiz. Editorial: Difusión.
5. *El Ventilador: Curso de español de nivel superior*, (2006) (nivel C1). Escrito por: María Dolores Chamorro, Gracia Lozano, Aurelio Ríos, Francisco Rosales, José Plácido Ruiz y Guadalupe Ruiz. Editorial: Difusión.

### 4.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para analizar aquellos culturemas que aparecen en los manuales objeto de estudio, se ha diseñado un sistema clasificación en el que se han recogido los posibles puntos relevantes para el análisis de los manuales. Según Krippendorff Klaus (1990: 77): «en el análisis de contenido, los datos emergen por lo general a partir de formas simbólicas complejas, enunciadas en un lenguaje espontáneo». En estas formas se deben cumplir ciertos requisitos: los fenómenos de interés deben distinguirse y dividirse en unidades que pueden presentarse en una cantidad tan grande que no permita un manejo fácil, y cada unidad debe codificarse y describirse en formas analizables (Krippendorff Klaus, 1990: 77).

A continuación, se presenta un resumen del esquema de temas creado específicamente en esta investigación para clasificar los culturemas que aparecen en los manuales analizados:

#### 1. Clasificación según la temática sociocultural:

En esta clasificación nos centramos en seis dimensiones:

- a. Conocimientos generales de los países hispanos y de Argelia;
- b. Antecedentes y protagonistas del pasado y del presente ;
- c. Productos y creaciones culturales;
- d. Condiciones de vida y organización social;
- e. Relaciones interpersonales; y
- f. Identidad colectiva y estilo de vida, en los países hispanos y Argelia.

#### 2. Clasificación según la tipología de la entrada:

En este apartado nos limitaremos a analizarlas entradas destacadas por la tipología de cada una de ellas, siguiendo la clasificación que se presenta a continuación: documentos icónicos, fotografías y dibujos o gráficos; textos escritos.

#### 3. Clasificación según el grado de relevancia de las entradas:

Los aspectos culturales encontrados en los manuales analizados en la presente investigación han sido clasificados en tres grupos según el grado de relevancia del culturema en la cultura argelina: “*Irrelevante*”, no se destaca

ninguna relevancia ni de choque ni de coincidencia; “*Relevante*”, sí que se puede encontrar una relevancia de choque cultural o de coincidencia, para referirse a aquellos aspectos culturales que tienen un origen tanto en tradiciones como en cambios sociales, etc.; y “*Muy relevante*”, se nota una gran relevancia, para referirme a los aspectos que tienen origen más bien religioso, sobre todo los que se caracterizan por la prohibición social (control social) y religiosa (tema de *Halal* y *Haram*).

Para determinar si los materiales didácticos que se han analizado se adecuan a las necesidades de los alumnos argelinos residentes en Argelia, se ha seguido las pautas planteadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Estos pasos, según Bernao Rueda (1994: 84), serán los siguientes:

1. Análisis de todas las lecciones de cada serie;
2. Recopilación de las referencias a los temas, las situaciones y las funciones;
3. Representación de los resultados en cuadros.

A partir de esta clasificación y las pautas creadas por MCER, se ha elaborado una ficha que servirá, por tanto, para recoger y clasificar cada uno de los culturemas considerados relevantes para la investigación. La ficha consta de las siguientes entradas:

<b>Localización: M.... ref.:.... Unidad:.... Página:...</b>	
<b>Temática sociocultural de las entradas:</b>	
<b>Dimensiones:</b>	
<b>Tipo de la entrada</b>	
<b>Variables</b>	
<b>Abanico espacial</b>	
<b>Finalidad cultural</b>	
<b>Grado de relevancia</b>	
<b>Descripciones y observaciones</b>	

*Tabla 1. Ficha de análisis usada en el estudio.*

Para localizar cualquier entrada que contenga uno o más aspectos culturales hemos optado por poner, en primer lugar, el código designado a los manuales (M1, M2, M3, M4 o M5); en segundo lugar, el número de la ficha (ref. ....); luego, en qué unidad o sesión se encuentra en el manual, además de en qué página y por último el número de la actividad o ejercicio.

Asimismo, nos ha parecido razonable crear un apartado para destacar las entradas de los culturemas integrados en los manuales analizados. En otras palabras, las entradas se han clasificado según:

1. Temática sociocultural de la entrada;
2. Tipo de la entrada: sus distintos soportes, como textos escritos y gráficos;



3. Variables: se agrega este apartado a la ficha de análisis para ser preciso en la descripción de la entrada, ofreciendo más detalles sobre los aspectos culturales que aparecen en ella;
4. Abanico espacial: para indicar si se refiere a España, América Latina, Argelia y/o sin indicio;
5. Finalidad cultural: en este apartado se menciona la relevancia en la cultura hispana o en la de Argelia, o en ambas culturas o en ninguna;
6. Grado de relevancia: en el análisis de los cinco manuales se ha usado este término en tres grados:
  1. Irrelevante,
  2. Relevante y
  3. Muy relevante.
7. Descripciones y observaciones: en este apartado se describe la actividad, y se contrastan los aspectos culturales que aparecen en ella con los del alumnado argelino.

## 5. Resultados

Después de analizar los 5 manuales citados y descritos anteriormente, ha de mencionar que hemos podido destacar 1045 entradas que tienen uno o más aspectos culturales.

Manual	Número de entradas	Tipo de la entrada	
		Texto escrito	Gráficos
<b>M1</b>	151	64	87
<b>M2</b>	180	57	123
<b>M3</b>	258	89	169
<b>M4</b>	246	107	139
<b>M5</b>	210	140	70
<b>Total</b>	1045	457	588

*Tabla 2. Tipo de las entradas encontradas en los manuales (M1, M2, M3, M4 y M5)*

Partiendo de los resultados obtenidos se puede ver que en los cuatro primeros el tipo de las entradas más numerosas es el correspondiente a “Gráficos”, que predomina con porcentajes superiores al 56%, mientras que las entradas de tipo “Textos escritos” alcanzan tan sólo el 44 %, esto explica lo que afirma Dondis Donis:

Al ver, hacemos muchas cosas más: experimentamos lo que está ocurriendo de una manera directa; descubrimos algo que nunca habíamos percibido o posiblemente ni siquiera mirado; nos hacemos conscientes, a través de una serie de experiencias visuales, de algo que eventualmente llegamos a reconocer y saber; contemplamos cambios mediante la observación paciente (1979: 10).

Los gráficos juegan, por su carácter visual inmediato al transmitir el mensaje, un papel informativo y comunicativo. Las entradas de esta tipología no requieren mucha energía para que la mente reciba y conserve la cantidad que sea de las unidades de información en una fracción de segundo, captando el significado del mensaje o no. Esta información recibida visualmente es aglomerada de manera segura y rápida, y luego recordada y usada, en muchos casos, de manera inconsciente y sin esfuerzo.

A partir de las entradas recogidas en esta investigación se han podido destacar 371 de las que contienen uno o más culturemas, limitadas por la clasificación según el grado de relevancia en culturemas relevantes y otros muy relevantes como se explica en la tabla siguiente:

Manual	Número de las actividades que contienen Culturemas	Tipo de la entrada		Grado de relevancia	
		Texto escrito	Gráficos	Relevante	Muy relevante
<b>M1</b>	51	13	38	37	14
<b>M2</b>	91	23	68	71	20
<b>M3</b>	71	19	52	60	11
<b>M4</b>	70	29	41	42	28
<b>M5</b>	88	59	29	67	21
<b>Total</b>	371	143	228	277	94

*Tabla 3. Número de las actividades que contienen culturemas y su grado de relevancia*

El análisis de estas fichas nos permite clasificarlas en 6 bloques temáticos, los cuales a su vez se encuentran subdivididos en 38 ámbitos culturales que contienen los culturemas que aparecen en los manuales.

Bloques	Áreas y ámbitos culturales
1. Conocimientos generales de los países hispanos y Argelia	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Geografía física: climas, particularidades geográficas</li> <li>. Población: pueblos de los países hispanos, del mediterráneo, corrientes migratorias, etc. <ul style="list-style-type: none"> <li>. Gobierno y política</li> </ul> </li> <li>. Organización territorial y administrativa: demarcación territorial y administrativa; ciudades y pueblos <ul style="list-style-type: none"> <li>. Economía e industria</li> <li>. Educación</li> <li>. Medios de comunicación</li> <li>. Medios de transporte</li> <li>. Religión</li> <li>. Política lingüística</li> </ul> </li> </ul>
2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: Hitos históricos; personajes legendarios</li> </ul>
3. Productos y creaciones culturales de los países hispanos y de Argelia	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Literatura y pensamiento <ul style="list-style-type: none"> <li>. Música</li> </ul> </li> <li>. Cine y artes escénicas <ul style="list-style-type: none"> <li>. Arquitectura</li> <li>. Artes plásticas</li> </ul> </li> </ul>
4. Condiciones de vida y organización social	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Identificación personal</li> <li>. La unidad familiar: concepto y estructura</li> <li>. Calendarios: días festivos, horarios y ritmos cotidianos <ul style="list-style-type: none"> <li>. Comidas y bebidas</li> <li>. Indumentaria</li> </ul> </li> <li>. Actividades de ocio, hábitos y aficiones</li> <li>. Medios de comunicación e información</li> <li>. La vivienda: características y tipos; acceso y mercado <ul style="list-style-type: none"> <li>. Medicina y sanidad</li> </ul> </li> </ul>
5. Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>. En el ámbito personal y público</li> <li>. En el ámbito profesional</li> </ul>
6. Identidad colectiva y estilo de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social <ul style="list-style-type: none"> <li>. Tradición y cambio social</li> </ul> </li> <li>. Fiestas, ceremonias y celebraciones</li> </ul>

Tabla 4. Clasificación de las entradas en bloques subdivididos en áreas y ámbitos culturales.

### 5.1. Conocimientos generales de los países hispanos y Argelia

Tras analizar las entradas clasificadas por su grado de relevancia en relevantes y muy relevantes del total de 371 conseguidas, se han podido destacar y clasificar un total de nueve ámbitos culturales relacionados con los conocimientos generales existentes en ambas culturas: 1.1 Topónimos, lugares Patrimonio de la Humanidad, monumentos geográficos, artístico-históricos, 1.2. Situación lingüística de la sociedad, el consumo cultural y el consumo mediático, el léxico de colores y de silencio, el lenguaje corporal y la gesticulación, 1.3. Organización territorial de España (mapa), comunidades autónomas y división provincial, diversas lenguas oficiales, 1.4. Lenguaje no verbal y gesticulación, significado de los gestos de mano, tipo de programas de TV, radio, prensa, etc., conocer

gente a partir de los anuncios en los periódicos, 1.5. Mujeres/chicas trabajan como dependientas, 1.6. Grupos étnicos (árabes e imazighen), 1.7. Actos/fiestas y creencias religiosas, creer en Alláh/Dios/Jesús/el profeta Muḥámmad, fiestas conmemorativas y tristes, el significado de las fiestas religiosas, 1.8. Compra y venta de billetes, horarios de transportes públicos y privados, viajes dentro del mismo país, 1.9. Educación, evaluación y exámenes.

## **5.2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente**

En este apartado del estudio, se han podido destacar y clasificar, de las 371 entradas encontradas, dos ámbitos culturales relacionados con los acontecimientos históricos y los personajes legendarios que aparecen en ambas culturas: 2.1. Personajes históricos y legendarios de los países hispanos y de Argelia, 2.2. Hitos y acontecimientos históricos de los países hispanos y de Argelia.

## **5.3. Productos y creaciones culturales de los países hispanos y de Argelia**

En éste bloque, se distinguen un total de cuatro ámbitos culturales relacionados con los productos y creaciones culturales existentes en ambas culturas: 3.1. Cantantes españoles e internacionales y grupos musicales de mucho éxito, 3.2. Los directores de cine, actores y actrices, películas nacionales e internacionales, 3.3. Los pintores y escultores y sus obras maestras, pintura religiosa, 3.4. Los grandes autores, generaciones y obras literarias, las corrientes literarias, refranes y frases hechas.

## **5.4. Condiciones de vida y organización social**

Se han podido observar y clasificar un total de catorce ámbitos culturales relacionados con las condiciones de vida y la organización social existentes en ambas culturas: 4.1. Nombres y apellidos, el nombre de Mohamed (Muḥámmad), 4.2. La vivienda, casa de la gran familia, decoración, acceso a la vivienda, 4.3. Los horarios públicos en España, calendario y días de la semana, 4.4. Los malos hábitos (desde la perspectiva/ética social), 4.5. Actividades de ocio, mujer y deporte al aire libre (montar en bicicleta, etc.), actividades/salir el fin de semana, los malos hábitos, actividades cotidianas relacionadas con la mujer, cotillear, loterías, 4.6. Ropa femenina del día a día, ropa femenina deportiva, 4.7. Tipos de establecimientos (bares, cafeterías, etc.), 4.8. Comida y bebida halal; comida y bebida haram, horarios de comidas principales, 4.9. Mujer y trabajo, hombre y trabajo, 4.10. Celebrar una boda, celebrar un cumpleaños, 4.11. Cotillear, mujeres fumando, 4.12. Medicina contemporánea, medicina y remedios caseros (el uso de ajo), 4.13. Juegos y lotería, 4.14. Tiendas online.

## **5.5. Relaciones interpersonales**

Se han podido destacar y clasificar un total de seis ámbitos culturales relacionados con las relaciones interpersonales existentes en ambas culturas: 5.1. Saludos entre sexos, contacto físico entre sexos, ligar y conocer chicas, relaciones entre sexos en lugares públicos, 5.2. Relaciones de amistad, 5.3. Relaciones de amistad y entre parejas, 5.4. Relaciones entre sexos y de amistad, 5.5. La gran familia, relaciones entre generaciones:

cortesía, tratamiento, la unidad familiar: concepto y estructura, la gran familia, 5.6. Relaciones entre parejas.

### 5.6. Identidad colectiva y estilo de vida

Se presentan un total de tres ámbitos culturales relacionados con la identidad colectiva de los pueblos y su estilo de vida, comunes en ambas culturas, que han sido clasificados según la tabla de dimensiones mencionada anteriormente: 6.1. Fiestas, ceremonias y celebraciones, 6.2. Tradición y cambios sociales, 6.3. Identificación colectiva (valores, creencias y actitudes).

A continuación, se expondrán algunas imágenes de casos paradigmáticos que nos servirán para ejemplificar cómo proceden los manuales y cómo deberían proceder los futuros manuales de E/LE para alumnos argelinos:

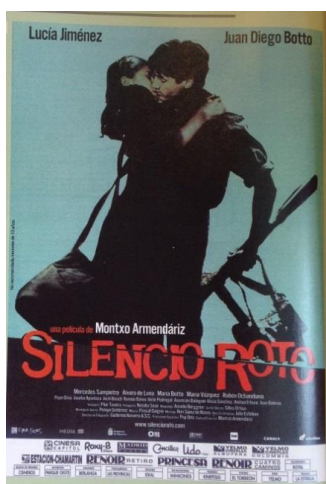


Imagen 1. (M1. ref.: 14. Unidad: 14. Página: 132)

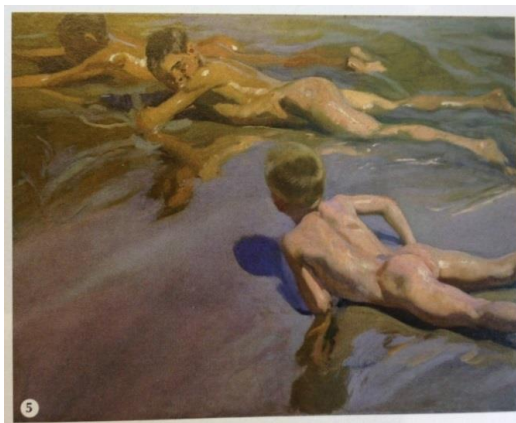


Imagen 2. (M4. ref.: 205. Unidad: 11. Página: 183 [cuadro 5])



Imagen 3. (M3. ref.: 94. Unidad: 9. Página: 92)

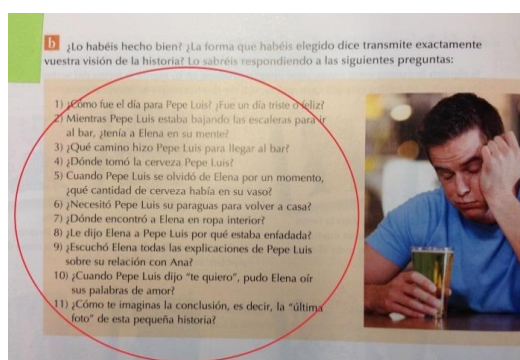


Imagen 4. (M4. ref.: 21. Unidad: 2. Página: 40)

Lo que podemos ver a partir de estas cuatro imágenes, de modo de ejemplo, los autores de los manuales dan por sentada la normalidad de ver imágenes que muestran el contacto físico entre los dos sexos, como en el caso de la portada de la película incluida en la

actividad de la *imagen 1*, o en el caso de las escenas íntimas entre parejas, como besarse en la boca y abrazarse en la *imagen 3*. No obstante, estas imágenes que muestran este tipo de contactos entre los dos sexos generarán un rechazo cultural porque provocan al alumnado argelino, cuyo entorno social y religioso prohíbe estos hechos y estas posturas que hieren la sensibilidad colectiva de la sociedad. En la sociedad argelina, generalmente, no se pueden ver películas con escenas de sexo, de bebida alcohólica, etc. con los padres, o con los familiares en general, porque se considera una falta de pudor. La religión prohíbe tratar a la mujer como instrumento sexual, verla desnuda parcial o completamente, o en escenas eróticas.

En la misma línea de los ejemplos anteriores acerca de la relación entre los dos sexos, encontramos otro tipo de actividades que tratan el tema de la vestimenta mediante la incorporación de frases y expresiones, el caso de la *image 4*. Entre estas frases y expresiones nos llaman la atención unas cuantas que podrían resultar inapropiadas en el entorno del alumnado argelino, como hablar de la ropa interior, del nudismo en las playas, por escrito o insertando imágenes como la del ejemplo de la *imagen 2*, etc., porque en su sociedad se consideran temas tabú, pues se relacionan con los códigos sociales del colectivo argelino y con la *shari'a* islámica.

En todo lo encontrado en los 6 bloques se constata el predominio absoluto de la presentación de la cultura española e iberoamericana, lo que no es sorprendente en absoluto habida cuenta que los manuales, como ya se ha detallado anteriormente, no han sido redactados para un usuario específico argelino. Según lo que acabamos de exponer, en la presentación de lo cultural tendría que primar la presentación explícita en lugar de la implícita. La presentación de los hechos culturales se transmite tanto explícitamente como implícitamente, con predominio de una presentación implícita del material cultural, que suele realizarse a través de mecanismos gráficos. El alumnado argelino necesita una clarificación explícita de los hechos culturales que ve expuestos a lo largo del manual. Al no darse tales explicaciones, el alumno argelino puede reinterpretar mal los hechos culturales españoles, produciéndose de este modo malentendidos culturales que pueden fosilizarse en el estudiante y originar en él visiones distorsionadas de los hechos culturales españoles presentados, lo que a su vez puede llevar a una visión sesgada de buena parte de la realidad cultural española.

## **6. Puntos de conflicto con lo social**

Tras analizar esta clasificación, exponemos con brevedad cuáles son los dos *puntos de conflicto* principales encontrados:

### **6.1. El control social en la sociedad argelina**

Entre los mayores códigos sociales que influyen en la sociedad argelina encontramos lo que se denomina el *control social*, que hace referencia a aquellas normas y regulaciones de distintos tipos establecidas por los miembros de la sociedad desde hace décadas, para mantener un cierto orden y convivencia entre los individuos. El control social ejercido sobre un individuo argelino está siempre influido por el Islam, una religión plurisecular en Argelia, y por supuesto la primera institución en ejercerlo es la propia familia que tiene, junto con la religión, un especial peso en la exteriorización de sus actitudes y pensamientos. Este tipo de control social no existe en una sociedad como la española, en

la que las relaciones entre individuo, familia y sociedad se basan en otras premisas y condicionantes. La consecuencia directa de esto último es que los manuales de lengua española presentan todas las situaciones de interrelación o interacción social desde la perspectiva española, lo que en sí mismo sería correcto, si se tuviera en cuenta que dichas interacciones no son posibles o deben realizarse de modo muy diferente en Argelia, por lo que el estudiante de lengua española no puede identificarse plenamente con los protagonistas de la interacción social descrita en los manuales de lengua.

## **6.2. Las creencias e interpretaciones religiosas (en el entorno argelino)**

El Islam es una religión que abarca todos los dominios de la vida de los creyentes, quienes, por lo tanto, delante de cada acto que quieran realizar se tienen que preguntar: ¿está permitido o es lícito (halal)?, ¿está prohibido o es ilícito (haram)? De todo ello se desprende que en Argelia, como en el resto de los países del Magreb, lo religioso se entrelaza fuertemente con lo social y, por ende, con lo lingüístico. Esta doctrina da mucha importancia a las tradiciones, y este hecho es el que ha llevado a buena parte de la comunidad magrebí a no distinguir entre lo que son tradiciones propiamente dichas y lo que son normas religiosas, dado que las tradiciones se suelen interpretar desde una óptica religiosa. En los manuales de E/LE analizados, los autores dan implícitamente por sentada la universalidad de las creencias religiosas (es decir, cristianas) del mundo español, y este hecho ha llevado a crear manuales con representaciones de los valores, actitudes cotidianas, de indumentaria, de bebida i/o comida, de representación de las fiestas religiosas, comportamientos sociales, etc., que pueden llevar a una reacción negativa a los aprendices argelinos de español, principalmente por desconocimiento de una cultura que puede ser tan distinta a la suya.

## **7. Discusión y conclusiones**

A continuación, partiendo de todo lo dicho anteriormente, se intentará en la medida de lo posible, responder a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este artículo.

### **7.1. ¿Qué importancia tiene la utilización de una u otra cultura en la enseñanza de E/LE?**

Consideramos que desconocer las pautas socioculturales de la lengua meta desde la percepción consciente e inconsciente del alumnado argelino, y sin contrastarlas con las propias limitará la comprensión, el entendimiento y el equilibrio entre ambas. Este hecho podría provocar un rechazo y un choque cultural en el alumnado argelino, el usuario de estos manuales de E/LE, lo cual nos lleva a confirmar que es necesario incorporar, en los manuales de E/LE dirigidos a argelinos o a cualquier aprendiz de ELE, los culturemas del entorno del alumnado, contrastándolos con los culturemas del entorno hispano-occidental para aprender la lengua española como lengua extranjera. De modo que el método tiene que ser un transmisor de unos conocimientos culturales españoles en general, pero, siempre teniendo en cuenta la misma realidad en la cultura del aprendiz, es decir, no se puede exponer la cultura española sin proporcionar información suficiente que podría servir de gran ayuda para saber interpretarla correctamente, y sin explicarla en contraste con la otra cultura, independientemente de que una parte del manual transcurra

directamente en el entorno del aprendiz.

### **7.2. ¿Qué aspectos culturales se transmiten a través de las entradas encontradas en los cinco manuales?**

A partir del análisis exhaustivo de los cinco manuales, se ha podido comprobar que los *culturemas relevantes* y *muy relevantes* son transmitidos de manera tanto explícita como implícita mediante el uso de dibujos o imágenes. Esto demuestra que la función más común otorgada a las imágenes usadas en los manuales de E/LE no era sólo decorativa, sino que transmiten muchos mensajes, si bien muy pocas veces las ilustraciones desempeñan un papel didáctico o se aprecia en ellas una preocupación por ser adecuadas y relevantes en la cultura del mundo hispano-occidental.

En los cinco manuales analizados prácticamente no hay ninguna alusión al mundo arabomusulmán y las referencias culturales se ciñen a la cultura occidental a la que pertenece España. Por ello, pensamos que esta escasez podría resultar un poco limitadora y no muy motivadora para el alumnado, puesto que si se desenvuelve en una situación real de comunicación en español, tendrá que explicar su entorno, su mundo, su cultura, etc. Por ello es preciso resaltar una vez más la necesidad de hacer participar al alumnado, que forme parte de los manuales de E/LE y hacerle sentir identificado con los mismos, porque es el alma del contenido, introduciendo *culturemas* que le son propios, de manera paralela a los *culturemas* del entorno hispano incorporados en los manuales de E/LE destinados a Argelia.

### **7.3. ¿Se han tenido en cuenta los *culturemas* argelinos, o algunos de ellos, al elaborar los manuales de E/LE?**

Al no dar cabida explícita e implícita en los cinco manuales de E/LE objeto de esta investigación, a temas y aspectos culturales, no se les ofrece la oportunidad de reflexionar de manera analítico-crítica sobre los posibles contrastes y similitudes entre la cultura extranjera y llegar a compararla con la suya, lo cual podría limitar su acceso al nivel de competencia deseado. Por otra parte, tras el análisis de los cinco manuales de E/LE con los que se ha trabajado en esta investigación, consideramos que los autores no han tenido en cuenta lo que podrían provocar este tipo de entradas, porque muchos de estos temas se consideran tabúes, y no son aceptables ni desde un punto de vista social ni religioso, y por lo tanto son inadecuados e inapropiados en el manual de E/LE destinado a Argelia. Ello es debido al hecho que están dirigidos a un alumnado con una idiosincrasia muy diferente, con unos intereses y necesidades totalmente distintos a los planteados o imaginados por los autores, y en el peor de los casos están elaborados con el objetivo de ser universales, para poder ser utilizados por estudiantes de cualquier país del mundo y por tanto de culturas muy dispares. Sin embargo, esta “universalidad” se restringe a la cultura occidental y no tiene en cuenta cualquier otra. Aún más, la mayoría de las imágenes que reflejan los temas y situaciones que presentan algunos *culturemas* (en el hotel, en la estación de autobuses o de tren, haciendo deporte, en el restaurante o en el bar, en una fiesta, etc.), la mayoría, si no todas, resultan un poco ajenas al entorno y a la cultura del colectivo argelino, porque muestran unos *culturemas* que pertenecen a la cultura hispana y a la occidental-europea, con los que difícilmente se siente identificado el alumnado argelino, no inmerso en el entorno de la cultura hispana.



## 8. Consideraciones finales

Estamos convencidos que no existe un manual de lengua extranjera perfecto, que se adecue al cien por cien a las necesidades de los alumnos, estudiantes de la lengua española como lengua extranjera. Ello es debido, al hecho de que cuando se elaboran estos manuales, los autores tienen en mente un “alumno imaginario”, con unas necesidades supuestas por ellos y desde la perspectiva de su entorno, lo cual, no sólo no siempre coincide con la realidad sino que podría provocar un malentendido que podría llevar a un choque y un rechazo cultural por parte del alumnado receptor y usuario del manual de E/LE.

Este hecho nos lleva a destacar la universalidad de los manuales usados para enseñar el Español como Lengua Extranjera en Argelia (y por ende en cualquier país donde se estudie español como lengua extranjera), lo cual nos lleva a preguntarnos si al final del curso o del nivel deseado este alumno podrá ser un agente social capaz de mediar entre culturas, de reconocer las diferencias, de percibir las unas en contraste y relación con las otras, y de establecer una comunicación que tenga en cuenta tales semejanzas y diferencias. Para lograrlo se trataría de acercar una cultura, la española, a otra cultura, la del aprendiz. Y no hay nada mejor para lograr este acercamiento, que hacer que los estudiantes sean conscientes de las mínimas diferencias culturales existentes. Es mejor hacerles conscientes de modo explícito que implícito, ya que como hemos visto, los manuales de tipo universal no logran involucrar al alumnado argelino para que se sienta identificado con ellos.

### Bibliografía:

ÁGUILA TORRES, J. R. (2007). «Las actividades en los manuales de pronunciación de Inglés como lengua extranjera». *Biblioteca Phonica*, 6.

ARES ÁLIDA, M. (2008). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BANI, S. & NEVADO, A. (2004). «Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE». *Artifara*, 4, sezione Monographica. Recuperado el 28/6/2020, de: <https://www.researchgate.net/publication/>

BARALO MARTA (2003). «Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué?». *XII Encuentro práctico de profesores de ELE*. IH – Difusión. Barcelona.

BERNAO RUEDA, M. J. (1994). Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español lengua extranjera. *REALE*, vol.2, pp. 79-114.

BYRAM, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

DONDIS DONIS, A. (1976). La sintaxis de la imagen, Colección GG Diseño. Recuperado el 16/03/2014, de <https://www.google.es/url?sa=>

GARCÍA, P. (1999). «El enfoque internacional en la enseñanza de español a inmigrantes». *Carabela*, vol. 45, pp. 107-124.

- GARCÍA SALAZAR, V. (2004). «Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de ELE». *ELUA*, vol.18, pp. 243-273.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: PAIDÓS.
- MORTE BARCELÓ, L. (2003-2005). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004* (Memoria de Máster). en Máster de Formación de Profesores de ELE. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- NAVARRO GÓMEZ, L. (2006-2008). *El componente cultural en los manuales de ELE (Nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua Alemana* (Memoria de Máster). Máster de Formación de Profesores de ELE. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- NORD, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- PÉREZ DE LA CRUZ, N. (1997). «Análisis léxico de manuales de español para extranjeros». *ASELE Actas VIII*, pp. 631-643.
- POTTIER BERNARD (1993). «Lenguas y culturas». En Manuel Alvar y Bernard Pottier (coord.), *Discursos de Investidura de Doctores "Honoris Causa"*. Madrid: UNED, pp. 21-54.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación No verbal: cultura, lenguaje y conversación, Vol. I*. Madrid: ISTMO.
- RODRÍGUEZ ABELLA, R. M. (2000-2004). *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos*. Recuperado el 19/01/2014, de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rosarodriguez.html>.
- RODRÍGUEZ GARRIDO, M. C. (2005). «Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños». *Glosas didácticas*, n.º 13, pp. 64-79.
- SIERRA GALIANO, I. M. (1991). «La mujer en los manuales de español para extranjeros». *ASELE Actas III, Centro Virtual Cervantes*, pp. 119-125.

## La polifuncionalidad de los marcadores discursivos en E/LE según unidad y posición\*

ADRIÀ PARDO LLIBRER

Universitat de València

Adria.Pardo@uv.es

**Resumen:** Este trabajo aplica la segmentación en unidades discursivas del modelo Val.Es.Co. a los marcadores *bueno*, *pues* y *hombre*. Se analizan, así, las funciones descritas para estos marcadores en el *Diccionario de partículas discursivas del español*, las cuales se organizan según una relación de posición y ámbito con respecto a una unidad del discurso dada. Ello facilita una comparación de funciones entre estas formas e invita a diferentes desarrollos didácticos en el aula de E/LE según un usuario u otro.

**Palabras clave:** bueno, pues, hombre, polifuncionalidad, modelo Val.Es.Co.

**On teaching polyfunctional discourse markers from a discourse segmentation perspective in units and positions**

**Abstract:** Following the Val.Es.Co. model for discourse segmentation, this work analyzes the Spanish discourse markers *bueno*, *pues* and *hombre* in terms of discourse units and positions. This analysis allows to systematize the several meanings involved by these polyfunctional discourse markers and leads to some teaching applications.

**Key words:** bueno, pues, hombre, polyfunctionality, Val.Es.Co. model.

### 1. Introducción

Este trabajo teoriza sobre la cuestión de la polifuncionalidad de los marcadores del discurso (en adelante, MD) *bueno*, *pues* y *hombre* con visos a su enseñanza en E/LE. Estas formas presentan, junto con sus funciones nucleares, otras funciones secundarias, lo que hace de ellos un objeto de estudio difícil de organizar desde una orientación onomasiológica (al menos, en su aplicación docente). Nuestra propuesta, ya esbozada en un trabajo anterior (AUTOR), aspira a una sistematización de las diferentes funciones implicadas en estos MD: a partir de su tratamiento en el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, Pons y Portolés 2008; en adelante, *DPDE*), se procede con un análisis de *bueno*, *pues* y *hombre* en términos de unidades discursivas y posiciones. En primer lugar (§ 2), presentamos las tres variables contempladas en (la definición de) los MD polifuncionales (§ 2.1), con las que revisar la descripción ofrecida en el *DPDE* (§ 2.2). A continuación (§ 3), aplicamos el sistema Val.Es.Co. de unidades discursivas a los ejemplos del *DPDE* (§ 3.1): a partir de una relación según unidad y posición, puede compararse el lugar de *bueno*, *pues* y *hombre* en el discurso

---

\*Este artículo ha sido posible gracias al proyecto de investigación FFI2016-77842-P, *Unidades discursivas para una descripción sistemática de los marcadores del discurso en español* (UDEMADIS), financiado por el MINECO, la AEI y los fondos FEDER.

según las funciones que compartan (§ 3.2). Por último (§ 4), se introduce la utilidad didáctica de esta metodología (§ 5). Unas conclusiones cierran esta disertación (§ 6).

## 2. Bueno, pues y hombre: marcadores polifuncionales

Los MD constituyen una clase funcional. Esto es, las categorías utilizadas en su descripción atienden a los diferentes usos que pueden tener en el habla (Borreguero 2015). Contrariamente, la enseñanza de estos elementos suele ser de orientación onomasiológica (Pons 2015): se enumera un listado de formas y se les atribuyen sendas funciones. Tal caracterización es la que se sigue en la gramática (Martín Zorraquino y Portolés 1999) y en la lexicografía en general (*DPDE*, Santos 2003), mientras que la pragmática obliga a una orientación semasiológica (describir funciones discursivas desempeñadas por MD independientemente de su forma). Para esta caracterización semasiológica, planteamos una definición operativa de los MD polifuncionales con base en tres variables (§ 2.1), identificables de manera arquetípica en la entrada del *DPDE* para *bueno*, pero también replicables en la descripción de *pues* y *hombre* (§ 2.2).

### 2.1. La polifuncionalidad de los marcadores del discurso: tres variables

De entre las muchas definiciones de MD (*vid.* Schiffrin 1987, Fraser 1999, Portolés 1999, entre otros), asumimos la siguiente para los objetivos de este trabajo:

[E]xpresiones polifuncionales [...] permiten a los interlocutores identificar cuál es la orientación argumentativa de un discurso, cuánta información cabe inferir de un enunciado, cuál es la actitud del hablante hacia dicho enunciado o cómo se produce en la interacción (Salameh 2019: 54).

Al funcionar en el nivel pragmático, distinguimos (Pardo Llibrer 2018) los MD de otros elementos lingüísticos por su naturaleza suprasintáctica (no vienen exigidos por su combinación con otros sintagmas) y extraproposicional (pueden abstraerse de la oración en que aparecen sin repercutir en su significado). Esto implica que la función de un MD viene dada por el tipo de información procedimental que codifica (Sperber y Wilson 1993). Así, los usos de un MD pueden agruparse en tres funciones *macro* principales:

TRES FUNCIONES <i>MACRO</i>		
(no-ideacionales, Halliday 1970; procedimentales, Sperber y Wilson 1993; adyacentes, Grupo Val.Es.Co. 2014)		
FUNCIÓN(ES) TEXTUAL(ES)	FUNCIÓN(ES) MODAL(ES)	FUNCIÓN(ES) INTERPERSONAL(ES)
Contribuyen a la organización del discurso	Reflejan una cierta actitud del hablante con respecto a lo dicho	Contribuyen a la interpelación de los interlocutores
<i>cohesión, ilación, argumentación, (re)formulación...</i>	<i>atenuación, mitigación, intensificación, evidencialidad, epistemicidad...</i>	<i>vocativos, acuerdo, mantenimiento/cesión del turno, control de contacto...</i>

Figura 1. Macrofunciones de los marcadores del discurso

Estas tres funciones simplifican la descripción (Halliday 1970, Grupo Val.Es.Co. 2014), pero también permiten reducir a tres categorías de análisis las funciones derivadas.

## 2.2. Lo polifuncional en el *Diccionario de partículas discursivas del español*

La cuestión de la polifuncionalidad de los MD se ve reflejada en el *DPDE*: las diferentes entradas<sup>1</sup> recogen diferentes usos dentro de una misma forma, los cuales se ajustan –a grandes rasgos– a las funciones arriba expuestas. El caso de *bueno*, con tres entradas funcionalmente opuestas, es paradigmático. Así, *bueno*<sup>1</sup> hace acopio de usos principalmente textuales (1), mientras que en *bueno*<sup>2</sup> predominan los usos modales (2):

- (1) A: ¿cómo sabías la dirección?  
B: yo sabía que era esta la dirección// **bueno** pues por lo que me acuerdo de cuando estuve
- (2) L: pero en los grandes almacenes sí que suelen haber  
B: **bueno** hay / pero de esos de natación

En (1), *bueno* contribuye a la progresión temática del discurso (presenta una función continuativa o de ilación), mientras que en (2) sirve de anticipo a una matización que el hablante mitiga (‘sí hay, pero’). Otros usos de *bueno*<sup>2</sup> tienen función interpersonal:

- (3) [Dos vecinas hablan sobre la conveniencia de instalar un ascensor]  
A: los de-ahora le han dao permiso/ ahora lo han puesto  
M: ¡Ay! ¿vees?§  
A: §**bueno**§  
M: entonces↓  
A: PERO// a nosotros no nos interesa

En este caso, A se vale de *bueno* para validar la conformidad con lo dicho por M, si bien de manera parcial. Un uso que no solo se da en posición independiente, sino también de manera fático-apelativa al inicio de una intervención (en estilo directo) del interlocutor:

- (4) A: sí sí sí// el díaa/ ee-// eel día ese que avisaron de que habían entrao aquí↑// estabaa/ estaba yo conn Jesús// estábamos hablando↑/ y entró él↑/ y dice/ **BUENO**↓ ¿TÚ QUÉ HACES AQUÍ/ eh? (RISAS) a ver si vienes menos ¿eh?/ que él es un cural y digo y a mí qué me importa↑ que sea cural yo me meto a monja↓ si quiere

Estos ejemplos dan cuenta de cómo las funciones de *bueno* están sujetas a sus contextos de aparición. Esta situación se da también con *vale*, interpersonal en (5) y modal en (6):

- (5) B: Te toca  
C: Bueno <vacilación> cambiamos de tema si queréis  
B: **Vale** <risas>
- (6) A: NO QUIERO QUE LO DEJEMOS/ ESO SÍ QUE LO TENGO CLARO§  
B: §**vale**↓ ahora dime cómo piensas aclararte/ ¿estando así?

Asimismo, el MD *pues*, bien con usos textuales tanto ilativos (7) como de inicio de tópico (8), bien con usos modales atenuantes (9), es igualmente polifuncional:

- (7) — ¿Qué impresión le daba?  
— **Pues** me sentía con mucha ilusión
- (8) **Pues** venía a pedirle un favor
- (9) Entonces, yo es que entiendo que en sí misma la marihuana **pues** es una trampa

<sup>1</sup> Todas las referencias no explícitas de *bueno* (Pons 2008), *pues* (Porroche 2008) y *vale* (Padilla 2008) remiten a sus respectivas entradas en el *DPDE* (en línea: <www.dpde.es>).

A colación de *pues*, sugeríamos en un trabajo anterior (Pardo Llibrer, 2019) cómo las funciones de esta forma pueden sistematizarse según su posición estructural en la conversación coloquial. Este acercamiento, sin embargo, parece limitado; no supera la perspectiva onomasiológica, ya que no contempla otros MD:

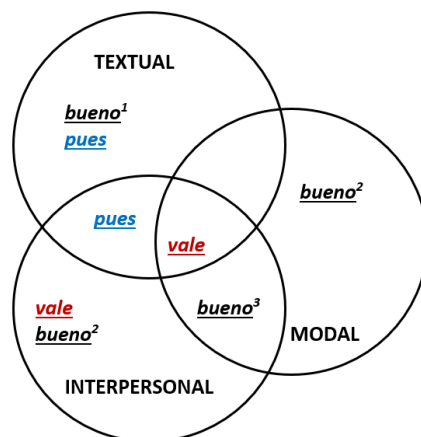


Figura 2. Totum revolutum de formas y funciones

Por ello, se procede a continuación con el análisis (ya seguido para *pues*) de *bueno* y *vale* en términos de unidades discursivas (§ 3.1), comparando la posición estructural de estos MD en el habla con las diversas funciones que puedan compartir (§ 3.2).

### 3. Polifuncionalidad, unidades discursivas y posición

Nuestra orientación es semasiológica: busca cómo organizar los MD según tres macrofunciones (Figura 1), sin atender a clasificaciones morfológicas. De este modo, el modelo Val.Es.Co. de unidades discursivas y posiciones (§ 3.1) ofrece una visualización del ámbito predominante de *bueno*, *pues* y *vale* en función de si estas formas presentan una naturaleza (predominantemente) textual, modal o interpersonal (§ 3.2).

#### 3.1. El sistema Val.Es.Co. para la segmentación del discurso

El modelo Val.Es.Co. (Grupo Val.Es.Co. 2014, Hernández 2018) plantea un sistema de ocho unidades (*discurso*, *diálogo*, *intercambio*, *alternancia de turnos*, *turno*, *intervención*, *acto*, *subacto*) para la sintaxis del habla. Estas unidades se organizan según dos niveles (monologal/dialogal) y tres órdenes (estructural/social/informativa):

NIVEL	ÓRDENES		
Dialogal	ESTRUCTURAL discurso diálogo intercambio	SOCIAL  alternancia de turnos	INFORMATIVA
Monologal	intervención acto	Turno	subacto

Figura 3. Unidades del sistema Val.Es.Co.

La unidad dialogal superior es un *discurso* dado, el cual integra diferentes *diálogos* resultantes de diferentes *intercambios* comunicativos. El orden social incumbe al *turno* y su *alternancia*, entendidos como la intervención de un hablante reconocida por su(s) interlocutor(es). El nivel monologal, por su parte, incluye la *intervención* y su constituyente inmediato, el *acto*, entendido como un enunciado divisible en *subactos*.

Especialmente relevante para nuestro estudio es esta última unidad. El subacto es la unidad monologal informativa mínima y se clasifica en subactos sustantivos (SS) o adyacentes (SA). Los SS tienen contenido conceptual y pueden ser directores (SSD) o subordinados (SSS), según si los segundos se supeditan a los primeros. Los SA, por contra, son elementos procedimentales que se corresponden con las tres funciones arriba expuestas: subactos adyacentes textuales (SAT), modales (SAM) o interpersonales (SAI). Así pues, los MD funcionan como subactos adyacentes, pero su caracterización con una u otra función está vinculada significativamente con su ámbito sobre unidades mayores (SSD, *acto*, *intervención*) y la posición con respecto a estas (posición inicial, inicial relativa –esto es, antecedida de otro SA–, medial o final). Veamos su aplicación.

### 3.2. El lugar en la conversación de *bueno*, *pues* y *vale*

Siguiendo el modelo Val.Es.Co., podemos analizar los MD *bueno*, *pues* y *vale* según tres parámetros: función, ámbito sobre una unidad discursiva y posición con respecto a dicha unidad. De entrada, se reconocen dos funciones textuales en *bueno*:

(10) A: ¿cómo sabías la dirección?

B: #yo sabía que era esta la dirección//##{SAT bueno SAT} {SAT pues SAT} {SSD por lo que me acuerdo de cuando estuve. SSD}#

(11) S: #{SSS ¡aah!/ yo tengo una amiga que se ha montao una pi(s)cina pequeñita↑ / que's para los bebés↑ / perooo/ a(ho)ra/ aparte de'so se han apuntao/ personas mayores///sss; {SAT bueno/ SAT} {SSD pequeña/ diecisiete metros de pi(s)cina SSD}#

En (10), *bueno* tiene una función ilativa: se ubica en posición inicial con ámbito sobre todo el SSD ('por lo que me acuerdo de cuando estuve') y continúa tras una pausa (//) la información del segmento previo ('yo sabía que era esta la dirección'). En (11), por su parte, el ámbito sobre SSD reformula la información del segmento anterior ('pequeña'). Por lo que hace a los usos modales, *bueno*, en tanto que SAM y en posición inicial, tiene ámbito sobre el conjunto del segmento con fuerza ilocutiva (esto es, el acto: [I,A]):

(12) L: pero en los grandes almacenes sí que suelen haber

B: #{SAM bueno SAM} {SSS hay / SSS} {SSD pero de esos de natación SSD}#

Esta posición inicial se mantiene en los usos de *bueno* como SAI, pues los usos fáptico-apelativos extienden su ámbito sobre el conjunto de la intervención:

- (13) [...] #<sub>{SAI BUENO↓ SAI}</sub> #<sub>{SSD ¿TÚ QUÉ HACES AQUÍ/ SSD}</sub> #<sub>{SAI eh? SAI}</sub> #<sub>{SAM (RISAS) SAM}</sub> #<sub>a</sub>  
*ver si vienes menos ¿eh?/ que él es un cura/ #y digo y a mí qué me importa↑ que sea cura/ yo me meto a monja↓ si quiere#*

Este ámbito de *bueno*, en tanto que SAI, se mantiene con función de acuerdo parcial cuando este MD constituye por sí mismo una intervención independiente:

- (14) [Dos vecinas hablan sobre la conveniencia de instalar un ascensor]  
 A: los de-ahora le han dao permiso/ ahora lo han puesto  
 M: ¡Ay! ¿vees?§  
 A: #<sub>{SAI §bueno§ SAI}</sub>#  
 M: entonces↓  
 A: PERO// a nosotros no nos interesa

Si cada uno de estos usos se distribuye según una relación cruzada de unidad-posición, se obtiene (lo que viene a llamarse) una *parrilla* con las principales funciones:

	SS		Acto	Intervención		Discurso
	SSS	SSD		Ir	Ii	
<b>I</b>		<i>bueno</i> <sub>SAT</sub> reformulación	<i>bueno</i> <sub>SAM</sub> atenuación	<i>bueno</i> <sub>SAT</sub> ilación	<i>bueno</i> <sub>SAI</sub> apelación	
<b>Irel</b>						
<b>M</b>						
<b>F</b>						
<b>Ind</b>				<i>bueno</i> <sub>SAI</sub> acuerdo		

Figura 4. Relación unidades-posición-función en *bueno*

Las funciones de *bueno* pueden simplificarse en una visualización gráfica que facilita su descripción metalingüística. Del mismo modo, es posible incorporar a esta *parrilla* las funciones de otros MD, a fin de observar distribuciones complementarias y/o coincidencias de uso. Así, encontramos dos funciones principales en *vale*:

- (15) A: NO QUIERO QUE LO DEJEMOS/ ESO SÍ QUE LO TENGO CLARO§  
 B: #<sub>{SAM §vale↓ SAM}</sub> #<sub>{SSD ahora dime cómo piensas aclararte/ ¿estando así? SSD}</sub>#
- (16) B: Te toca  
 C: Bueno <vacilación> cambiamos de tema si queréis  
 B: #<sub>{SAI Vale SAI}</sub># #<risas>#

Con el primer *vale* (15), A atenúa una contrargumentación (‘cómo piensas aclararte’) con respecto a lo dicho por B (‘eso lo tengo claro’); mientras que, en (16), la función de SAI en posición independiente valida la intervención anterior, como *bueno* en (14). Así:



	SS		Acto	Intervención		Discurso
	SSS	SSD		Ir	Ii	
<b>I</b>		<i>bueno</i> <sub>SAT</sub> reformulación	<i>bueno</i> <sub>SAM</sub> atenuación <i>vale</i> <sub>SAM</sub> atenuación	<i>bueno</i> <sub>SAT</sub> ilación	<i>bueno</i> <sub>SAI</sub> apelación	
<b>Irel</b>						
<b>M</b>						
<b>F</b>						
<b>Ind</b>				<i>bueno</i> <sub>SAI</sub> acuerdo <i>vale</i> <sub>SAI</sub> acuerdo		

Figura 5. Relación unidades-posición-función en bueno y vale

Como vemos, la polifuncionalidad de *vale* no es tan amplia como la de *bueno*. Mientras que este último presenta usos textuales (principalmente en posición inicial), *vale* vislumbra una preferencia por la función interpersonal en posición inicial, si bien puede coincidir como modalizador con *bueno*. Así las cosas, es posible incorporar a esta parrilla las funciones de *pues* (ya descritas en una primera aplicación –AUTOR– de esta metodología; *vid.* §2.2). El resultado es el siguiente:

	SS		Acto	Intervención		Discurso
	SSS	SSD		Ir	Ii	
<b>I</b>		<i>bueno</i> <sub>SAT</sub> reformulación <i>pues</i> <sub>SAT</sub> ilación	<i>bueno</i> <sub>SAM</sub> atenuación <i>vale</i> <sub>SAM</sub> atenuación	<i>bueno</i> <sub>SAT</sub> ilación <i>pues</i> <sub>SAT</sub> ilación	<i>bueno</i> <sub>SAI</sub> apelación <i>pues</i> <sub>SAT</sub> inició tópico	
<b>Irel</b>			<i>pues</i> <sub>SAM</sub> atenuación			
<b>M</b>		<i>pues</i> <sub>SAT</sub> formulación	<i>pues</i> <sub>SAM</sub> atenuación			
<b>F</b>						
<b>Ind</b>				<i>bueno</i> <sub>SAI</sub> acuerdo <i>vale</i> <sub>SAI</sub> acuerdo		

Figura 6. Relación unidades-posición-función en bueno, vale y pues

De acuerdo con esto, *pues* presenta un alto grado de coincidencia con *bueno* tanto en sus funciones textuales como en sus funciones modales, si bien sus usos formulativo (esto

es, SAT en [M, SSD]) y atenuante (SAM en [IREL, A]) tienden hacia posiciones medias. Por otra parte, es destacable cómo *pues* no presenta usos interpersonales prototípicos (no puede estar en posición independiente), pero sí coincide estructuralmente con otros MD en función de SAI (como *bueno*, en [I, Ii], con valor apelativo).

La utilidad de esta organización en *parrillas* de funciones según unidad y posición no se reduce a la mera teorización sobre la distribución de los MD, sino que supone un primer paso para evitar ciertos reduccionismos de la metodología formalista. No se trata tanto de enumerar las diferentes funciones relativas a una forma (*bueno*<sup>1</sup>, *bueno*<sup>2</sup>, etc.), sino más bien de perfilar tendencias en la correspondencia entre un ámbito de aparición y una macrofunción. Con estos datos (Figura 6), la ubicación de un MD hacia el inicio es indicaria de una función textual, mientras que los MD interpersonales tienden constituir reacciones en sí mismos. Por último, lo modal tiene ámbito sobre lo ilocutivo (el acto), por lo cual su posición está menos especializada estructuralmente.

La *confluencia de parrillas* que aquí se propone exigiría, para su aplicación, un dominio del metalenguaje (conocimientos de pragmática teórica, análisis conversacional y familiarización con la segmentación en unidades discursivas) que no tienen por qué conocer sus potenciales usuarios. Por ello, planteamos a continuación algunas posibilidades (meta)didácticas de esta segmentación según unidad-posición-función para el aula de E/LE, simplificando la *parrilla* de tal modo que devenga en categorías más operativas para los docentes y en nociones más intuitivas para los estudiantes.

#### 4. Acerca de algunas posibilidades didácticas de las *parrillas de bueno, pues y vale*

Una vez identificado el ámbito más recurrente de los tres MD (según sean SAT, SAM o SAI), caben tres consideraciones previas para una posible aplicación didáctica:

- a. En primer lugar, es necesario traducir conceptual y terminológicamente las unidades del modelo Val.Es.Co. en nociones más comunes en el aula de E/LE.
- b. En segundo lugar, conviene colapsar las categorías relativas a la posición, para hacer más accesibles los conceptos de posición inicial relativa o independiente.
- c. En tercer lugar, hay que ofrecer al docente un equivalente práctico de las tres macrofunciones en que la descripción se centra (inasumibles por el alumno).

Teniendo esto en cuenta, cabe la posibilidad de ofrecer al profesor de E/LE (como primer usuario inmediato) una organización de los MD en términos más gramaticales: las unidades discursivas más cercanas a la sintaxis (SSS/SSD) pueden corresponderse con las nociones de cláusula y oración respectivamente, mientras que el acto se acerca a la idea de enunciado (oración *cargada* comunicativamente) y la intervención (por su naturaleza dialogal) puede subsumirse en la idea de turno (enunciado que responde). Si, aparte, reducimos a una las posiciones iniciales, la distribución de MD es la que sigue:

	Cláusula	Oración	Enunciado	Turno
INICIO	<i>bueno</i> <sub>reformulación</sub> <i>pues</i> <sub>ilación</sub>	<i>bueno</i> <sub>ilación</sub> <i>pues</i> <sub>ilación</sub>	<i>bueno</i> <sub>ilación</sub> <i>vale</i> <sub>atenuación</sub>	<i>bueno</i> <sub>apelativo</sub> <i>pues</i> <sub>inicio tópico</sub>
MITAD		<i>pues</i> <sub>formulación</sub>	<i>pues</i> <sub>atenuación</sub>	
FINAL				
INDEPENDIENTE				<i>bueno</i> <sub>acuerdo</sub> <i>vale</i> <sub>acuerdo</sub>

Figura 7. Adaptación de la relación unidades-posición-función en bueno, vale y pues

Esta distribución presenta dos cambios básicos con respecto a la Figura 6: por un lado, la forma de los MD descritos es independiente de la función desempeñada (como muestra la correspondencia cromática con las tres macrofunciones); por otro lado, hace evidentes algunas excepciones en la preferencia posicional que dificultan su aplicación didáctica. En este sentido, la función formulativa de *pues* comparte ámbito (medial) con su función modal; mientras que otros usos modales, como el de *vale*, se ubican al inicio. En cuanto a lo interpersonal, *bueno* presenta usos (apelativos) no independientes.

Estas excepciones implican un problema teórico en el estudio de los MD, pero no tienen por qué serlo en su aplicación a la enseñanza. Por ello, una primera solución práctica podría ser (en línea con las tres consideraciones previas expuestas más arriba) la siguiente:

	Cláusula	Oración	Enunciado	Turno
INICIO	<i>bueno</i> <sub>reformulación</sub> <i>pues</i> <sub>ilación</sub>	<i>bueno</i> <sub>ilación</sub> <i>pues</i> <sub>ilación</sub>	<i>bueno</i> <sub>ilación</sub>	<i>bueno</i> <sub>apelativo</sub> <i>pues</i> <sub>inicio tópico</sub>
MITAD		<i>pues</i> <sub>formulación</sub>	<i>pues</i> <sub>atenuación</sub> <i>vale</i> <sub>atenuación</sub>	
FINAL				
INDEPENDIENTE				<i>bueno</i> <sub>acuerdo</sub> <i>vale</i> <sub>acuerdo</sub>

Figura 8. (Re)adaptación de la relación unidades-posición-función en bueno, vale y pues

Los criterios para esta modificación son los siguientes: la función modal en *vale* y *pues* se sitúa a menudo en una posición inicial relativa, entendida (por defecto) como medial por el usuario no especializado. Por su parte, el *bueno* apelativo es un SAI en [I, Ii] pero, al ser una intervención iniciativa, la apelación se entiende como una estructura marco para introducir una nueva información (por lo que no está tan lejos de adquirir un cierto valor textual subsidiario). Esta reformulación de la parrilla ofrece tres ámbitos claros para los SAT, SAM y SAI. Ello permite acercarse a *bueno*, *pues* y *vale* no tanto por las funciones que contengan sino por las funciones que (de entre las tres básicas) puedan desempeñar. Esta visualización se puede simplificar un punto para los alumnos:

	Parte de oración	Oración	Respuesta
INICIO	<i>bueno/pues</i>	<i>bueno/pues</i>	<i>bueno/pues</i>
MEDIO		<i>bueno/pues/vale</i>	
FINAL			
SOLO			<i>bueno/vale</i>

Figura 9. Posible adaptación para los alumnos

En este punto, la Figura 9 reflejaría el grado máximo de simplificación de la distribución de *bueno*, *pues* y *vale* de acuerdo con el análisis inicial de la parrilla según unidades y posición. Ahora bien, tres problemas persisten en esta aplicación didáctica:

- Primero, la función formulativa (SAT) de *pues* queda subsumida por la función atenuadora (SAM), dada su coincidencia posicional (posición media). Por ello, se necesita un marbete para la posición media que comprenda ambas funciones.
- Segundo, la operatividad para el alumno de las tres macrofunciones es bastante cuestionable: la idea de *lo textual* en los MD puede explicitarse por su relación con los conectores, pero la separación entre *lo modal* y *lo interpersonal* (además de solaparse) resulta menos objetivable.
- Tercero, aunque una explicación en términos de posición sea la más accesible para un alumno, es igualmente conveniente relacionarla con un concepto no tan metalingüístico como es el concepto de ámbito.

Pensamos que una solución operativa a estos tres problemas puede ser la de transformar la *parrilla* de la Figura 9 en una relación de términos más intuitivos:

	Parte de oración	Oración	Respuesta
INICIO	<i>seguir hablando</i>	<i>seguir hablando</i>	<i>seguir hablando</i> <i>empezar a hablar</i>
MEDIO		<i>pensar qué decir</i>	
FINAL			
SOLO			<i>seguir escuchando</i>

Figura 10. Adaptación intuitiva para los alumnos

Estas nociones se justifican, para los fines de este trabajo, en la medida en que solventan los problemas antes enunciados. En primer lugar, tanto la función formulativa (concerniente a la planificación del habla sobre la marcha) como la atenuación (concebida como una modalización de actos de habla potencialmente polémicos) enlazan con el acto de pensar el decir; de ahí la etiqueta común de *pensar qué decir* (lo textual vendría a pensar más bien el *dictum* y lo modal, el *modus*; García Negroni y Tordesillas 2001). En segundo lugar, y en línea con esto, lo textual se relaciona con el hablar mismo (funciones ilativas –*seguir hablando*– y de inicio –*empezar a hablar*– de tópico) y lo interpersonal (funciones fáticas y de validación), con la escucha activa (*seguir escuchando*). Finalmente, estas nociones suponen una alternativa (más o menos

intuitiva) al concepto (muy metalingüístico) de ámbito para las funciones de *bueno*, *pues* y *vale*. Del mismo modo que los MD varían según estén al inicio, en el medio o solos; así también su función entronca con el *hablar*, el *pensar* o el *escuchar*:

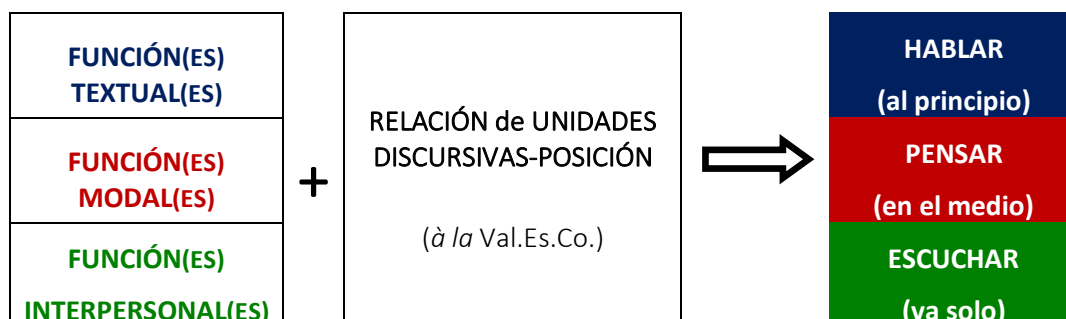


Figura 11. El hablar, el pensar y el escuchar según su posición estructural

El *hablar*, el *pensar* y el *escuchar* se entienden aquí como una metáfora de las tres macrofunciones textual, modal e interpersonal respectivamente. El análisis de MD desde un enfoque onomasiológico (enumeración de los usos de cada elemento) deviene en un *totum revolutum* de formas y funciones sin mayor concierto. La aplicación del modelo Val.Es.Co. para la segmentación en unidades discursivas y posiciones sirve de herramienta con que delimitar los ámbitos de actuación de *bueno*, *pues* y *vale* según estos sean SAM, SAT o SAI indistintamente. La traducción de lo textual como aquello que se utiliza para el *hablar* (la elaboración de la información en el discurso), lo modal para el *pensar* (porque se piensa qué decir y cómo) y lo interpersonal para el *escuchar* (papel más reactivo) obvia las unidades simplificadas (Figura 10) de cláusula, oración y respuesta; al tiempo que generaliza, en tres posiciones muy básicas, esta tríada de usos.

## 5. Conclusiones

La enseñanza de MD en el aula de E/LE suele seguir un enfoque onomasiológico acrítico. Es decir, se disponen listados de formas con una o más funciones. El punto de vista semasiológico, no obstante, parte de tres macrofunciones fácilmente identificables que pueden asociarse a tres ámbitos generales: lo textual, en posiciones iniciales; lo modal-formulativo, en el medio; y lo interpersonal, independiente. Esta correspondencia entre posición y función es posible gracias a la aplicación del sistema Val.Es.Co. de segmentación en unidades discursivas, punto de partida para simplificar paulatinamente la *parrilla* hasta llegar a una explicación en términos del *hablar*, el *pensar* y *escuchar*.

## Bibliografía

- BORREGUERO, M. N. (2015). «A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones». En A. Ferrari, L. Lala (ed.), *Testualità, Fondamenti, Unità, Relazioni* (pp. 151-170). Florencia: Franco Cesati.
- BRIZ, A., Pons, S. y Portolés, J.(2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea: <<http://dpde.es>>
- FRASER, B. (1999). «What are discourse markers?», *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 931-952.

- GARCÍA NEGRONI, M.<sup>a</sup> M. y M. TORDESILLAS (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- GRUPO VAL.ES.CO. (2014). «Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.ES.CO. de segmentación de la conversación (coloquial)», *Estudios de Lingüística del Español*, 35, pp. 13-73.
- HALLIDAY, M. y A. KIRKWOOD (1970). «Language structure and language function». En J. Lyons (ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 140-165). Harmondsworth: Penguin.
- HERNÁNDEZ RUIZ, A. (2018). «Hacia una sistematización del acto: problemas en su segmentación. Los actos sin SSD». En M. Díaz, J. Diz, A. Pérez, A. Varela (dirs.), *Novas perspectivas na lingüística aplicada* (pp. 185-196). Lugo: Axac.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.<sup>a</sup> A. y PORTOLÉS, J. (1999). «Los marcadores del discurso». En I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe, vol.3.
- PADILLA, X. (2008). «Vale». En Briz, A., Pons, S. & Portolés, J. (dirs), *Diccionario de partículas discursivas del español*. En [www.dpde.es](http://www.dpde.es)
- PARDO LLIBRER, A. (2018). «Entre la sintaxis y el discurso: el caso de “a lo mejor” y “al menos” en la conversación coloquial», *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 7 (2), pp. 237-266.
- PARDO LLIBRER, A. (2019). «La enseñanza de los marcadores del discurso en el aula de E/LE desde la segmentación en unidades de la sintaxis del habla: el caso de “pues”», *Revista Foro de profesores de E/LE*, 15, pp. 179-190.
- PONS, S. (2008). «Bueno». En Briz, A., Pons, S. & Portolés, J. (dirs), *Diccionario de partículas discursivas del español*. En [www.dpde.es](http://www.dpde.es)
- PONS, S. (2015). *La enseñanza de la pragmática en el aula de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- PORROCHE, M. (2008). «Pues», en Briz, A., Pons, S. & Portolés, J. (dirs), *Diccionario de partículas discursivas del español*. En [www.dpde.es](http://www.dpde.es)
- PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- SALAMEH, S. (2019). *Reformulation and neighboring categories: a theoretical-experimental approach through the Spanish discourse marker ‘o sea’*. Tesis Doctoral, Universitat de València / Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- SANTOS RÍO, L. (2003). *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de ediciones.
- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILSON, Dy Dan SPERBER (1993). «Linguistic form and relevance». *Lingua* 90 (1-2), pp. 1-25.

## La dualidad en el relato «La noche boca arriba» de Julio Cortázar desde la gramática pedagógica

ISABEL PAULO SELVI  
IES Els Évols  
46021320@edu.gva.es

**Resumen:** La enseñanza de la gramática en el aula de ELE no está exenta de controversia y de dificultades. El estudiante de ELE necesita una instrucción formal, una enseñanza gramatical explícita que le permita interiorizar las normas y convertir ese conocimiento explícito en implícito.

El relato de Cortázar propone una transgresión temporal (un juego con analepsis y prolepsis), dentro de una estructura narrativa que se desarrolla a través de dos deícticos temporales -aquí / allá- y una compleja red de morfología verbal. Este artículo ofrece actividades realizadas desde la perspectiva de una gramática pedagógica, en la que el alumno (con un dominio lingüístico de nivel alto) participa activamente en su proceso de aprendizaje, para lograr una mejor comprensión de los tiempos verbales, uno de los problemas gramaticales recurrentes en el aula de ELE.

**Palabras clave:** La noche boca arriba, Cortázar, gramática pedagógica, ELE.

### The duality in the story *La noche boca arriba* by Julio Cortázar from pedagogical grammar

**Abstract:** The teaching of grammar in the ELE classroom is not without controversy and difficulties. The ELE student needs a formal instruction, an explicit grammar teaching that allows him to internalize the rules and make that explicit knowledge implicit.

Cortázar's story proposes a temporary transgression (a game with analepsis and prolepsis), within a narrative structure that develops through two temporary deictics - here / there - and a complex network of verbal morphology. This article offers activities carried out from the perspective of a pedagogical grammar, in which the student actively participates in their learning process, to achieve a better understanding of the tenses, one of the recurring grammatical problems in the ELE classroom.

**Key words:** Cortázar's story, pedagogical grammar, ELE.

### 1. Enseñar gramática en el aula de ELE

Una de las preguntas que surge cuando se intenta enseñar gramática en el aula de ELE es qué tipo de gramática y cuánta hay que enseñar. Si tenemos presente la importancia del enfoque gramatical en la enseñanza de ELE desde un punto de vista diacrónico, podemos comprobar de qué manera cada método se ha apoyado en una teoría lingüística

que ha determinado una manera de enseñar la gramática<sup>1</sup>. La gramática debe enseñarse dentro del enfoque comunicativo y no considerarla fuera de su contexto, porque se corre el riesgo de desvirtuarla, analizándola entonces como una serie de formas lingüísticas desconectadas o independientes. Se trataría de diferenciar entre un conocimiento instrumental de la gramática y un conocimiento declarativo (Pastor Cesteros, 2005: 389).

¿Se pone el foco en la forma o en las formas? Esta es otra de las preguntas que tenemos que solucionar si queremos que la gramática deje de ser meramente descriptiva. Poner el “foco en la forma” (Ellis, 2001) es un principio metodológico basado en tareas que focalizan determinados elementos presentados en el mismo momento en que los discentes planteen los problemas. En este sentido, se favorecen técnicas implícitas hacia determinados rasgos formales del input, no porque estos sean elementos gramaticales aislados sino porque el aprendiente advierte la forma y el uso de tales elementos gramaticales dentro de un contexto. El “foco en la forma” establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, la cual permite un procesamiento basado en la percepción y no en la memorización (Long & Robinson, 1998: 23). El segundo, el “foco en las formas”, trata las formas gramaticales como elementos separados de significado y de su contexto.

Según Martín Peris (1998: 8), el enfoque comunicativo y la enseñanza de la gramática es fundamental en el aula de ELE, y también es necesario incorporar todas las reglas del sistema y del uso lingüístico. En este sentido, para desarrollar la competencia gramatical del discente es aconsejable el uso de una gramática pedagógica.

Con la gramática cognitiva<sup>2</sup> es posible encontrar un camino para que los estudiantes aprendan de manera más natural, con una adecuada selección de contenidos gramaticales y con un nuevo enfoque del tratamiento del error. El modelo de la gramática cognitiva, desarrollado por R. W. Langacker (1987, 1991, 2001, 2008, 2009), se caracteriza por una serie de rasgos (que lo distinguen de otras propuestas tanto formalistas como funcionales), que lo convierten en un punto de partida tanto teórico (gramática pedagógica) como práctico (enfoque comunicativo).

En una entrevista realizada a Ruíz Campillo en la revista *Marcoele* sobre la enseñanza de la gramática en el aula, el autor comentaba las pautas a seguir para llevar a la práctica

---

<sup>1</sup> Así, por ejemplo, en el método de gramática-traducción se primaba una teoría lingüística tradicional donde se preveía la importancia de la grafía y la palabra; desde una perspectiva normativa se tenía en cuenta la destreza oral y escrita desde el punto de vista de la corrección lingüística; desde una perspectiva deductiva se tenía en cuenta la estructura y la ejemplificación de la misma; desde una perspectiva explícita donde se ofrecen las reglas gramaticales con toda la terminología metalingüística. En el método audio-oral, la gramática era descriptiva (el uso y no tanto la corrección de la norma), implícita (sin la presentación de las reglas) e inductiva (a partir de la práctica se llegaba a interiorizar la teoría).

<sup>2</sup> Esta disciplina nace en los años '70 del siglo XX y plantea un acercamiento diferente al presentado por otros modelos, especialmente generativistas. Podríamos considerar que hay una relación entre la forma, el significado y la conceptualización, pero desde un punto de vista cognitivo, la forma está supeditada al significado e influenciada por el pensamiento del hablante. La gramática pedagógica de ELE se caracteriza por facilitar la comprensión y el dominio de la lengua, para ello efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios: actualidad, descripción, frecuencia, relevancia comunicativa y otros fenómenos adicionales a los que ofrecen las gramáticas normativas para hablantes nativos.



este enfoque. Se basaba en tres “movimientos de conciencia”: del objetivismo al experiencialismo (donde la lengua representa la realidad tal y como la percibe el sujeto y quiere que la perciba el oyente), de la forma al significado (donde la gramática no opera sobre las formas sino sobre el significado con que el hablante usa esas formas en cada momento), de la norma al uso (las manifestaciones periféricas y supuestamente incorrectas dan pistas sobre la gramática).

En una gramática operativa, significativa, o cognitiva, el planteamiento cambia radicalmente, porque la gramática así entendida está indisolublemente unida a la comunicación, la define, la crea, la dirige, la transforma. Si tomamos, pues, “gramática”, en este sentido, el tipo de contexto de enseñanza en que nos halleemos será indistinto: en todos los casos la gramática es generadora de la lengua, desde el nivel formal al nivel sintáctico, desde el nivel sintáctico al discursivo, y de ahí al evento de la comunicación real que se produce tanto en la calle como en la pequeña sociedad del aula (Ruíz Campillo, 2007: 8).

Asimismo, el estudio de Reyes Llopis aboga por esta gramática operativa:

La Gramática cognitiva concibe el lenguaje como una representación simbólica del mundo y por tanto su gramática está estrechamente relacionada con la realidad, reflejándola y ayudando a la transmisión de significado a través de sus formas. Esto quiere decir que la gramática es el vehículo de comunicación y no un listado de varias formas para una función o de funciones que admiten diferentes formas y que se practican “comunicativamente” en el aula, aunque sin darle el valor necesario a su significado (Llopis García, 2011: 102).

En esta propuesta, las categorías lingüísticas se entienden como categorías complejas en las que se integran valores generales y prototípicos con significados básicos y secundarios. Para ello, optamos por una gramática operativa que permita al aprendiente ser consciente de la naturaleza del modo verbal y de los procesos comunicativos.

## 2. El espacio como marco operativo

Teniendo presente todo lo expuesto hasta ahora, es evidente que desde el punto de vista metodológico puede resultar frustrante este laberinto de formas, significados y relaciones de los tiempos y modos verbales. Fijémonos en los valores del imperfecto<sup>3</sup>:

- a. Valor prototípico (pasado no terminado): “Me lo encontré cuando bajaba al portal”.
- b. Situación hipotética (no situado en el pasado y alternando con el condicional): “Si pudiera, me compraba un coche”.
- c. Extensiones de valor prototípico de pasado a valores contrafactuales, que comparten con el sentido del pasado la pertenencia a un ámbito no actual (valor esquemático del presente de pasado, terminativo o no terminativo): “En ese momento, Pedro ganaba el premio de la lotería”.

Para Castañeda et al. (2014) la relación entre el valor esquemático y los valores prototípico y extendido es como la relación entre un hiperónimo (presente de pasado) y dos hipónimos (pasado no terminado y valor contrafactual). Ruíz Campillo (2007) propone un desplazamiento que vaya de la instrucción descriptiva a un análisis de los significados atribuidos a una forma. En este sentido, habla de una visión del modo verbal que parta de un valor de operación (una gramática operativa), es decir, “una

---

<sup>3</sup> Las referencias de marco teórico están basadas en la obra coordinada por Alejandro Castañeda (2014), con ejemplificaciones diferentes, adaptadas a la propuesta que presentamos.

gramática de significados básicos e inalterables con los que tomar decisiones gramaticales” (Ruíz Campillo, 2007 a: 6). Esta gramática no puede estar basada en listas de reglas no funcionales sino en elementos comunes que tengan los aprendientes ya en su propia lengua<sup>4</sup>.

La gramática operativa puede resolver de manera “natural” los problemas siempre planteados entre el presente perfecto (pretérito perfecto) e indefinido. El primero definido como “acción que está concluida y que el hablante sitúa, discursivamente, cerca de su espacio inmediato”, y el indefinido como “acción concluida” (Llopis & Ruíz 2012: 86). El hablante se sirve de estos valores para señalar una actitud lingüística y su diferencia estriba en la marca y grado de actualidad que el mismo hablante otorga. Además, tanto Llopis como Ruíz critican la costumbre de enseñar estas formas verbales recurriendo a los marcadores temporales “hoy / ayer”, como si todo el sistema pudiera realizarse con el perfecto o con el indefinido de una manera esquematizada.

El que aparezca de una forma u otra es algo circunstancial y no el resultado de una ley explícita, porque “que una acción haya tenido lugar hoy no la convierte en necesariamente relevante para el hablante, y que haya ocurrido ayer, no necesariamente la hace perder su rasgo de relevancia y actualidad” (Llopis García & Ruíz Campillo, 2012: 87). Como dilucidar esto no es una tarea fácil, estos autores recomiendan el uso del indefinido y aconsejan el uso del presente perfecto cuando el estudiante perciba que su uso está plenamente justificado.

Otro de los problemas viene del contraste verbal entre el pretérito imperfecto y el indefinido. Para estos autores, el imperfecto ve la escena desde dentro pero su acción no está concluida, mientras que con el indefinido la ve desde fuera y la percibe como un hecho ya terminado. Como se observa, estos valores verbales tienen una base espacial, así tanto el imperfecto como el indefinido expresan un espacio alejado (Llopis García & Ruíz Campillo, 2012: 170). Este posicionamiento desde dentro y en un espacio alejado es lo que hace que el imperfecto pueda concretarse en otras funciones que no puede tener el indefinido, donde siempre la localización la realiza en pasado.

Ruíz Campillo (2015) propone el valor unificador del espacio como mapa operativo y diseña dos categorizaciones: una categorización de tiempos (presente-pasado-futuro) y otra categorización del modo, aspecto o foco. Es decir, el sistema verbal se entiende mejor en términos espaciales. Esta disponibilidad espacial es la que vamos a seguir con la propuesta didáctica que presentamos.

### **3. La dualidad en el relato «La noche boca arriba» de Julio Cortázar**

Los motivos temáticos en el relato surgen del realismo fantástico de la cotidianidad mientras que su organización busca la ruptura con la linealidad lógico-temporal, establece el contraste y juega con la paradoja de la existencia bitemporal del sujeto. El escritor reestructura el mito prehispánico a través de la elaboración de dos mundos paralelos, en el que el tránsito del sueño del motociclista lo lleva al mundo azteca a

---

<sup>4</sup> En *Gramática básica del estudiante del español* (Ruíz Campillo, 2005) se ejemplifica a través de actividades, y en cómo los aprendientes de ELE piensan en cada una de las situaciones planteadas y toman decisiones.

través del recurso estilístico sinestésico. La dualidad empieza en el mismo inicio del relato, entrelazándose el espacio y el tiempo.

- (1) «Como sueño era curioso porque estaba lleno de olores y él nunca soñaba olores. Primero un olor a pantano, ya que a la izquierda de la calzada empezaban las marismas, los tembladerales de donde no volvía nadie. Pero el olor cesó, y en cambio vino una fragancia compuesta y oscura como la noche en que se movía huyendo de los aztecas» (Cortázar, *La noche boca arriba*, 1956:161).

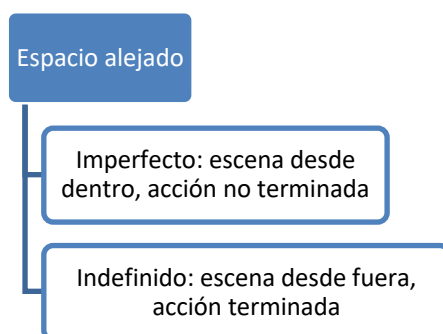


Figura 1. Contraste Imperfecto / Indefinido. Fuente propia.

La historia avanza en una transgresión temporal (juega con la analepsis y la prolepsis), desarrollando una estructura narrativa que podemos focalizar a través de dos deícticos temporales (*aquí/ allí*). Desde el punto de vista de la gramática pedagógica, con el Presente Perfecto afirmamos hechos terminados en un espacio actual (nos situamos en el aquí), si usamos el Indefinido presentamos el hecho en sí mismo y no en relación con un espacio actual (contamos hechos completos y terminados en el espacio pasado en que se produjeron, es decir, nos situamos después del hecho pasado).

Finalmente, con el Imperfecto describimos hechos no terminados en el momento del pasado o situaciones momentáneas, y en este sentido nos situamos dentro del hecho pasado, en el allí. En el relato de Cortázar, el protagonista no se da cuenta hasta el final del relato de cuál es el sueño y cuál es la realidad, porque el sueño es justamente lo real, es decir, el joven que está a punto de ser sacrificado.

Este juego temporal sorpresivo fija el contraste entre el Indefinido, el Imperfecto y otros tiempos que se organizan. Hay una total ausencia del Presente Perfecto (como espacio cercano al hablante y de acción concluida) para focalizar los valores del Indefinido y del Imperfecto junto con el Pluscuamperfecto, con el objetivo de manifestar una actitud lingüística y un grado de mayor o menor certeza entre la realidad y el sueño. Recordemos que esta ausencia tiene que ver con la decadencia de esa distinción en América Latina, y esto es interesante para señalar la diferencia en el uso de este tiempo en lugares diferentes del mundo hispanohablante.

- (2) «Volvió bruscamente del desmayo. Cuatro o cinco hombres jóvenes lo estaban sacando de debajo de la moto. Sentía gusto a sal y sangre, le dolía una rodilla, y cuando lo alzaron gritó, porque no podía soportar la presión en el brazo derecho. Voces que no parecían pertenecer a las caras suspendidas sobre él, lo alentaban con bromas y seguridades. Su único alivio fue oír la confirmación de que había estado en su derecho al cruzar la esquina» (Cortázar, *La noche boca arriba*, 1956:160).

- (3) «Lo que más lo torturaba era el olor, como si aun en la absoluta aceptación del sueño algo se revelara contra eso que no era habitual, que hasta entonces no había participado del juego. «Huele a guerra», pensó, tocando instintivamente el puñal de piedra atravesado en su ceñidor de lana tejida» (Cortázar, *La noche boca arriba*, 1956: 162).
- (4) «Como dormía de espaldas, no lo sorprendió la posición en que volvía a reconocerse, pero en cambio el olor a humedad, a piedra rezumante de filtraciones, le cerró la garganta y lo obligó a comprender. Inútil abrir los ojos y mirar en todas direcciones; lo envolvía una oscuridad absoluta. Quiso enderezarse y sintió las sogas en las muñecas y los tobillos. Estaba estaqueado en el suelo, en un piso de lajas helado y húmedo» (Cortázar, *La noche boca arriba*, 1956: 164).

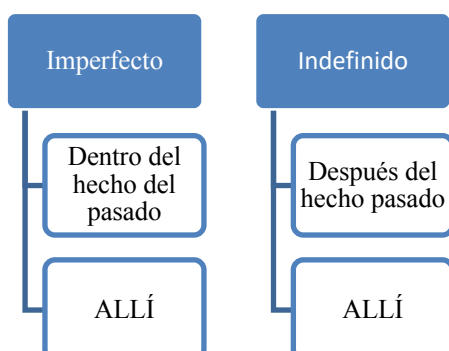


Figura 2. Contraste entre el Imperfecto y el Indefinido. Fuente propia.

Ruíz Campillo (2014) organiza las formas verbales en dos espacios (actual e inactual) y tres dimensiones modales de cada uno de esos espacios (positivo, aproximativo y virtual).

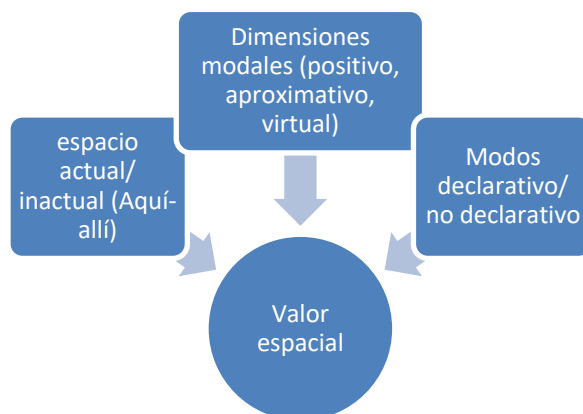


Figura 3. Reorganización del sistema verbal basado en Ruíz Campillo (2014). Fuente propia.

En este espacio del *Allí* (espacio inactual) se sitúa el Imperfecto (y el Pluscuamperfecto) con un valor positivo (afirmación), el Condicional (y Condicional Compuesto) con un valor de aproximación (predicción) y el Imperfecto (y Pluscuamperfecto) de Subjuntivo como modo no declarativo y espacio virtual. La posición de cada forma determina su significado en relación de correspondencia con las formas con las que comparte espacio (tanto horizontal como vertical). De ello se deduce que cada forma puede tener un solo significado y siempre el mismo.

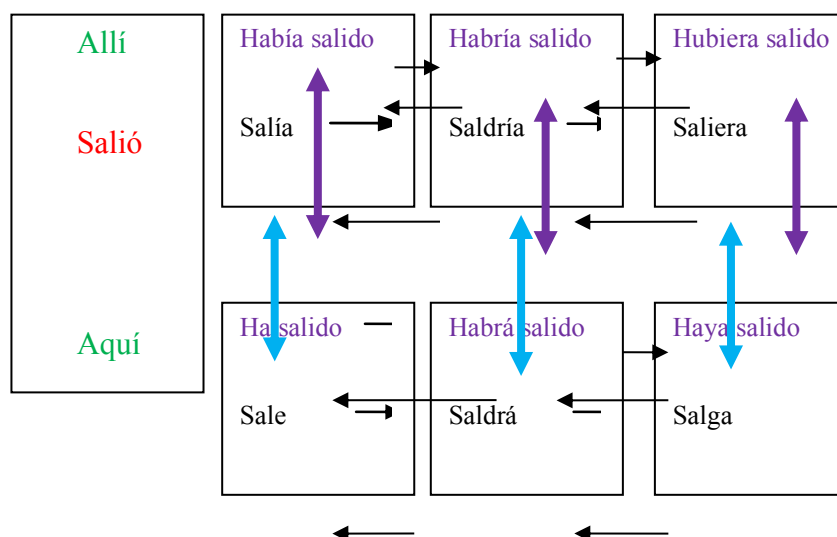


Figura 4. Ley de correspondencia horizontal y vertical. Ruíz Campillo (2014).

En el relato de Cortázar se observa esta recursividad en los tiempos:

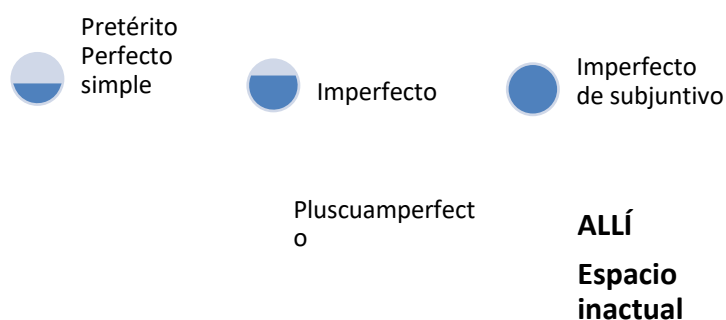


Figura 5. Verbos del relato en su correspondencia. Fuente propia.

En este sentido, tanto la correspondencia vertical como horizontal implica la asimilación significativa del sistema para el discente de ELE. Si se sabe usar el presente, se sabe utilizar el Pretérito Perfecto (Presente Perfecto), porque este es la versión terminativa del presente. El Futuro simple y el compuesto son lo mismo que el Presente y el Perfecto, con la diferencia que presentan una predicción. Sabiendo estos dos pares, se sabe usar el Subjuntivo tanto Presente como Perfecto.

El relato de Cortázar se focaliza desde el Imperfecto hacia el Pluscuamperfecto de Indicativo y Subjuntivo, de ahí que pueda expresar perfectamente la dicotomía temporal y del sujeto protagonista de la acción; sin embargo, el punto de partida lo constituye el Indefinido, la única forma simple de aspecto perfectivo, que tiene el valor de declaración y afirmación. El estudiante de ELE puede ir viendo las correspondencias verticales y horizontales propuestas por Ruíz Campillo a través de la construcción lógica del relato de Cortázar.

En el nivel discursivo, el cuento tiene un final sorpresivo que desmonta las expectativas del lector y provoca la sorpresa; sin embargo, la dicotomía aquí/ allí permanece a través de las correspondencias verbales:

- (5) «Pero olía la muerte, y cuando abrió los ojos vio la figura ensangrentada del sacrificador que venía hacia él con el cuchillo de piedra en la mano. Alcanzó a cerrar otra vez los párpados,

aunque ahora sabía que no iba a despertarse, que estaba despierto, que el sueño maravilloso había sido el otro, absurdo como todos los sueños; un sueño en el que había andado por extrañas avenidas de una ciudad asombrosa, con luces verdes y rojas que ardían sin llama ni humo, con un enorme insecto de metal que zumbaba bajo sus piernas. En la mentira de ese sueño también lo habían alzado del suelo, también alguien se le había acercado con un cuchillo en la mano, a él tendido boca arriba, a él boca arriba con los ojos cerrados entre las hogueras», (Cortázar, *La noche boca arriba*, 1956:164).

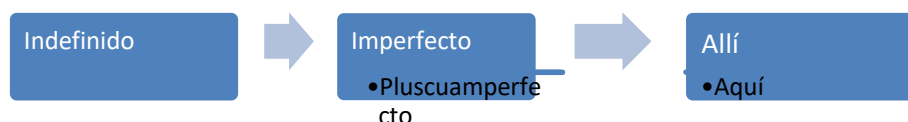


Figura 6. Final del relato jugando con los tiempos y espacios. Fuente propia.

Este planteamiento de la gramática pedagógica y operativa puede ser eficaz en el proceso de aprendizaje del discente de ELE, interesado en tener un esquema lógico de los tiempos y ser competente desde el punto de vista discursivo. Es una posibilidad, quizás, menos artificial de presentar los tiempos verbales porque se basa en una gramática que potencia la competencia estratégica del hablante. Ya no estamos hablando de un sujeto pasivo que no interactúa sino de un dinamizador, dando y transmitiendo información, manifestando deseos, sentimientos y opiniones, interpretando *roles*, y en definitiva, ejercitando su competencia comunicativa.

#### 4. Conclusiones

Partiendo de todo lo expuesto y a modo de breve conclusión, nos gustaría insistir en la importancia y en la necesidad de difundir una gramática pedagógica para los discentes de ELE. Sería conveniente que esta gramática procurara también atender a los diferentes niveles del alumnado, proporcionando un input adecuado y favoreciendo asimismo la construcción creativa de la lengua de aprendizaje, al tiempo que desarrollase una práctica adecuada y contextualizada para los tiempos verbales.

El planteamiento de Ruíz Campillo pone al hablante en el punto de mira, en el foco, para que interiorice la visión del modo verbal como parte de un valor de operación, centrándose en una gramática de creación y no de categorización. Ese valor de operación (declarativo-no declarativo) sería el concepto prototípico a partir del cual se podrían crear las asociaciones.

Entender la gramática desde este punto de vista significa liberarse de los listados de reglas que asignan formas a los significados, y poder pensar que existe una lógica que puede transformar la amalgama de elementos aleatorios.

Las implicaciones de una concepción espacial del lenguaje en la enseñanza de ELE pueden ser positivas, porque muchos de los aspectos intrincados de la gramática (y especialmente la morfología verbal) cobran una mejor accesibilidad.

El relato de Cortázar trabaja ese planteamiento espacial desde el sistema verbal y desde el desdoblamiento del sujeto. Focaliza inmediatamente el tiempo y el modo verbal, es decir, el relato se desarrolla desde el Imperfecto hacia el Pluscuamperfecto, de ahí que pueda expresar perfectamente la dicotomía temporal a través del sujeto protagonista de la acción. Sin embargo, el punto de partida del sujeto del enunciado lo constituye el Indefinido, la única forma simple de aspecto perfectivo que tiene el valor de declaración y afirmación.

El estudiante de ELE puede ir viendo las correspondencias verticales y horizontales propuestas por Ruíz Campillo a través de la construcción lógica del relato de Cortázar, y de qué manera el espacio lejano (simbolizado por el deíctico “allí”) se llena de sentido con el espacio cercano (simbolizado por el deíctico “aquí”), para fundirse en uno solo conforme va avanzando la historia.

La tarea no necesariamente tiene que ir dirigida a un estudiante de ELE con un dominio avanzado de la lengua, porque el relato se puede presentar de manera fragmentada y con un visionado previo. Lo interesante es que entienda la necesidad espacial de la morfología verbal y de qué manera el relato de Cortázar puede servir de base para fomentar la producción escrita del alumnado de ELE y su competencia discursiva.

### **Bibliografía**

- CORTÁZAR, J. (1956). «La noche boca arriba». *Final de juego*. Madrid: Alfaguara.
- ELLIS, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell Publishers
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume I: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume II: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (2000). «Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva», *Estudios cognoscitivos del español*, número monográfico de la revista *RESLA* (Asociación Española de Lingüística Aplicada), pp. 19-65.
- LANGACKER, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A basic Introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- LANGACKER, R. W. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlín- Nueva York: Mouton De Gruyter.
- LONG, M. & ROBINSON, P. (1998). «Focus on form. Theory, research, and practice». En Doughty, C. & Williams, J. (eds.); *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (pp. 15-41). Cambridge: CUP.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes (2011). «Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera», *ASELE*, n.º 4, pp. 1-24.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes & J. M. REAL ESPINOSA & J. P. RUÍZ CAMPILLO (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Colección Biblioteca Edinumen de Didáctica. Claves para la enseñanza del español.

MARTÍN PERIS, Ernesto (1998). «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», *Carabela*, nº43, pp. 5-32.

PASTOR CESTEROS, Susana (2005). «La enseñanza de segundas lenguas». En Ángel López & Beatriz Gallardo (eds); *Conocimiento y lenguaje*. (pp. 361-399). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia

RUÍZ CAMPILLO, José Plácido (2007a). «El verbo como espacio», *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, pp. 34-67.

RUÍZ CAMPILLO, José Plácido (2007b). «Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE», *MarcoELE*, n.º 5, pp. 56-78.



# Círculos literarios: el poder de la lectura en el desarrollo de competencias

CARMEN PÉREZ MARTÍNEZ

Universitat Politècnica de València

mapem13m@upvnet.upv.es

**Resumen:** El objetivo de este artículo es demostrar la utilidad de los círculos literarios a la hora de desarrollar la competencia comunicativa y las interrelacionadas a ella, como son la lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, en una actividad que permite al alumno no solo desinhibirse de la formalidad del ámbito académico, sino disfrutar de la literatura en la lengua de aprendizaje. También pone en práctica una conciencia crítica que servirá para trabajar estructuras gramaticales relacionadas con la opinión.

**Palabras clave:** círculo de lectura, club de lectura, tertulia dialógica, competencias.

## Literature Circles: the power of Reading in developing skills

**Abstract:** The main purpose of this article is to demonstrate the usefulness of literature circles when developing communicative competence and those related to it, such as linguistic, sociolinguistic, discursive and strategic competence, in an activity that allows the learner not only to uninhibited from the formality of the academic environment but also to enjoy literature in the language of learning. It also puts into practice a critical awareness that will serve to work on grammatical structures related to opinion.

**Key words:** literature circles, reading club, dialogic literary circle, competences.

## 1. Introducción

Es indiscutible que los cuentos nos abren la puerta a la literatura. Con ellos aprendemos valores, emociones, modelos de comportamiento e, incluso, como sugiere Álvarez (2011), ritos iniciáticos. Poco a poco, esos relatos que alientan nuestro crecimiento personal y que suponen un reflejo de aspectos de nosotros mismos y de nuestra complejidad humana (Martínez, 2017: 17-18) evolucionan hacia estructuras más complejas: las obras literarias. Sin embargo, a pesar de todo ese bagaje emocional y cultural, llegamos a la adolescencia y esas obras se convierten en un mero indicador para comprobar el alcance de nuestra comprensión lectora. Por tanto, la cuestión aquí es: ¿por qué ese encorsetamiento didáctico cuando trabajamos la lectura en el aula? Y en definitiva, lo que debemos plantearnos es: ¿qué podemos hacer para transformar las lecturas de simple instrumento a un recurso mediante el cual canalizar las diferentes competencias de nuestros alumnos? En nuestra opinión, la respuesta es evidente: trabajar con círculos de lectura.

## 2. Los círculos literarios y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*

Por supuesto, cualquier actuación dentro del aula debe acogerse a un marco teórico que dé sentido y coherencia al contenido que pretendemos enseñar. En el caso de segundas lenguas, nos regimos a partir del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Y lo que este nos dice es que, para «realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa» (Instituto Cervantes, 2002). Evidentemente, la participación del alumno en situaciones comunicativas hace que, de manera directa e indirecta, desarrolle todas las competencias, tanto generales como comunicativas. En este sentido, el círculo literario, como actividad comunicativa, también cumple con esta premisa, si bien es verdad que en algunos casos de una manera más directa o indirecta.

Dentro de las competencias generales, está claro que el alumno debe desarrollar un conocimiento declarativo (saber) que le viene marcado por la lectura de un texto hispánico, inscrito dentro de la sociedad y cultura de la comunidad en la que se habla el idioma que está aprendiendo. Pero también actúa de acuerdo con unas destrezas y habilidades (saber hacer) que le permiten relacionar su cultura de origen con la cultura extranjera, superando de este modo imágenes estereotipadas. La competencia “existencial” (saber ser) viene filtrada por la propia subjetividad del alumno y su particular forma de abordar el texto, a partir de su actitud, motivación, valores, creencias, estilos cognitivos y personalidad. Por último, la capacidad de aprender (saber aprender) está determinada tanto por el trabajo individual que cada estudiante debe hacer a la hora de preparar su papel en cada sesión de una manera independiente y autodirigida, como por la reconstrucción de significado que realiza en colaboración con los otros participantes que le ayudan a paliar lagunas interpretativas y a amplificar su lectura con otras perspectivas.

En cuanto a las competencias comunicativas, el alumno debe hacer uso de los recursos lingüísticos (tanto oralmente como por escrito) y desarrollar tanto la dimensión social, al tratarse de una actividad académica que requiere el manejo de una serie de reglas de cortesía y registros, como la pragmática, determinada por su condición discursiva y su naturaleza interactiva y transaccional (Instituto Cervantes, 2002: capítulo 5). Asimismo, no podemos olvidar la competencia literaria como elemento intrínseco de esa competencia comunicativa, dado que prescindir de ella en el proceso de enseñanza-aprendizaje «impide o desacelera el desarrollo de ciertas habilidades lecto-literarias y, por ende, el desarrollo completo de la competencia comunicativa» (García, 2017: 2).

### **3. Los círculos literarios en el aula**

#### **3.1. Círculos literarios: qué es y qué no es**

Existen muchas denominaciones para referirse a la actividad en la que un grupo de personas se reúne para hablar sobre un libro: círculo literario, club de lectura, grupo de lectura... incluso podríamos seguir añadiendo nombres solo jugando con las palabras: club literario, círculo de lectura... En cualquier caso, la pregunta sería: ¿son iguales todas estas propuestas? Y en caso de que no sea así, ¿cuál es la diferencia?

Para arrojar un poco de luz sobre el asunto, Daniels (2002: 1) y veinte profesores más pertenecientes a diferentes niveles educativos decidieron reunirse en 1993 para escribir un libro sobre lo que ellos llamaron “círculos literarios”. Durante su investigación, se

dieron cuenta de que dotando a los alumnos de libertad de elección, tiempo, responsabilidad, una mínima dirección y una estructura de trabajo, estos eran capaces de actuar como buenos lectores, es decir, de leer buenos libros, pensar en ellos con la suficiente profundidad y formar parte de discusiones literarias de forma animada y documentada. Básicamente, Daniels y sus colegas definían de esta manera los círculos literarios:

Literature circles are small, peer-led discussion groups whose members have chosen to read the same story, poem, article, or book. While reading each group-assigned portion of the text (either in or outside of class), members make notes to help them contribute to the upcoming discussion, and everyone comes to the group with ideas to share. Each group follows a reading and meeting schedule, holding periodic discussions on the way through the book. When they finish a book, the circle members may share highlights of their reading with the wider community; then they trade members with other finishing groups, select more reading, and move into a new cycle. (Daniels, 2002: 2)

Sin embargo, también reconocían que en todas partes del mundo hay profesores que están aplicando versiones personalizadas de lo que ellos llaman “clubs de lectura”.

Por tanto, la diferencia principal entre un club de lectura y un círculo literario sería que el primero es una reunión entre adultos en la que cada uno opina sobre el libro, mientras que el segundo se lleva a cabo entre niños y jóvenes con una estructura y una organización determinadas.

### 3.2. Los círculos literarios como práctica educativa

No hace falta remarcar la importancia y el valor que las diferentes lecturas tienen en nuestra vida, sobre todo como adultos. El problema viene cuando intentamos introducirlas en un ámbito académico, donde no gozan de la misma acogida. Para realizar cualquier actividad en el aula, la motivación es fundamental, y más si cabe cuando hablamos de lecturas obligatorias. Como afirman Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez (2016: 53) en su artículo: «un estudiante motivado por la lectura de textos pone al servicio del aprendizaje todas sus herramientas cognitivas, sociales y afectivas en la consecución de su objetivo de aprendizaje». Por lo tanto, la elección de una actividad que les permita construir su propio aprendizaje, incidiendo en aquellas estrategias implicadas de forma directa (metacognitivas o cognitivas) o indirecta (sociales y comunicativas) en dicho proceso (Miñano, 2000), junto con una adecuada animación lectora, convierten los círculos literarios en una opción idónea para trabajar las lecturas de clase.

A propósito de la propuesta de Daniels (2002), compartimos la adaptación que Furr (2004) hace de sus círculos literarios, empezando por replantear algunas de sus características principales. De esta manera, si para Daniels era necesario que los estudiantes eligiesen las obras, se organizaran en pequeños grupos de acuerdo con el libro elegido (diferente en cada caso) y que, una vez acabada la lectura, la compartiesen y acometiesen la formación de nuevos grupos para una nueva lectura, Furr (2004: 4-5) sugiere estas modificaciones para la clase de idiomas:

1. Instructors select materials appropriate for their student population.
2. Small temporary groups are formed, based on student choice or the Instructor's discretion.
3. Different groups are usually reading the same text.
4. When books are finished, readers may prepare a group project and/or the Instructor may provide additional information to “fill in some of the gaps” in student understanding--I call this step backloading the instruction.

After the group projects or additional instruction, new groups are formed, based on student choice or the Instructor's discretion.

Como podemos observar, la diferencia principal radica en el papel del docente a la hora de organizar la actividad de acuerdo con unos requisitos vinculados con el aprendizaje de una lengua. Así, seleccionar el material según el nivel de los alumnos, agrupar a los estudiantes buscando cierto equilibrio, trabajar el mismo texto o realizar proyectos posteriores a la lectura son prácticas habituales en el aula de lenguas que, en este caso, se ponen al servicio de los círculos literarios.

#### 4. Objetivos

Junto a los objetivos estrictamente académicos que vienen exigidos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes y que se pueden insertar en el desarrollo de la actividad (como por ejemplo, las estructuras de opinión y valoración), es esencial plantearse qué es lo que pretendemos conseguir con el círculo literario. En general, el objetivo que priorizamos sobre los demás cuando planteamos esta actividad es el de disfrutar de las obras literarias, sobre todo como instrumentos que vehiculan unas ideas, que pueden estar a favor o en contra de ese libro, pero que, en definitiva, lo que hacen es acercarlo al estudiante y predisponerlo para una lectura crítica. Además, no debemos olvidar que dichas obras son una vía perfecta para que el estudiante se acerque a la cultura española o hispanoamericana en alguno de sus aspectos (y, en este sentido, cobraría gran importancia la selección de las obras con unos fines concretos, como es el caso de los petroglifos y cultos ancestrales gallegos en *Cartas de invierno*, de Agustín Fernández Paz o, desde un punto de vista textual, el uso de la carta informal en esta misma obra). A todos estos objetivos, añadimos los relacionados con la mejora de la comprensión lectora y la expresión oral como destrezas principales, aunque está claro que también es necesario desarrollar la comprensión auditiva y, en determinados casos, la expresión escrita.

Un último objetivo que no obviamos por la trascendencia que tiene es la aceleración de los aprendizajes a través del aprendizaje basado en interacciones, dado que, como sostienen muchos autores, más que el entorno son estas últimas las que promueven el aprendizaje del individuo. «A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas» (Valls, Soler y Flecha, 2008: 73).

#### 5. Funcionamiento

Para llevar a cabo esta actividad, hay que planificar el trabajo que se realizará antes y después de la sesión del círculo literario en sí, dado que pasa por diferentes fases. De esta manera, lo primero que hay que plantearse es el tiempo que va a necesitar el estudiante para preparar dicha sesión, que dependerá de aspectos como la extensión de la obra, la duración del curso o incluso la carga lectiva/profesional de los estudiantes, además de reflexionar sobre la misma o incluso evaluar su actuación y la de sus compañeros. A partir de ahí, se determinará la fecha de la reunión. En nuestro caso, suele ser mensual y las lecturas vienen determinadas por el nivel de los alumnos. Evidentemente, en un nivel A1-A2 es muy complicado llevar a cabo una actividad que requiere una mínima destreza oral

y lingüística; por lo tanto, lo ideal es efectuar estos círculos literarios a partir de un B1 en adelante.

En cuanto a la selección de las obras, como hemos comentado anteriormente, depende de diferentes factores, como la temática, su calidad literaria, el perfil y nivel de los alumnos, los aspectos lingüísticos o las cuestiones culturales que queramos desarrollar, entre otros. De este modo, si por ejemplo estamos trabajando el presente de indicativo y sus irregularidades, podríamos utilizar *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza, o *La jaula de los gorilas*, de Rodrigo Muñoz Avia. Dado que nuestro principal objetivo es fomentar el gusto del alumno por la obra literaria, nuestra elección se orienta más a textos de este tipo, si bien es cierto que se puede abordar cualquier tipología textual (expositiva, argumentativa, etc.). Además, teniendo en cuenta la heterogeneidad del alumnado, dicha elección debería ser variada, para abarcar a un mayor número de lectores. Actualmente, en literatura juvenil existe un amplio abanico de títulos que resultan idóneos en cuanto a vocabulario y contenido (tanto en narrativa como en teatro o poesía). Lo fundamental es elegir una obra completa con una historia que pueda alentar la discusión posterior (por ejemplo, *El niño que vivía en las estrellas*, de Jordi Sierra i Fabra, da pie a hablar sobre el maltrato infantil y sus diferentes tipos). Para clásicos de la literatura, sí que optamos por obras adaptadas, ya que el nivel de complejidad lingüística de algunas épocas dificultaría la comprensión para un alumno extranjero o poco avezado en ese estrato de la lengua, o con retoques ortotipográficos que las adecúen a la normativa actual de la Academia Española<sup>1</sup>.

Una última cuestión que se puede planificar y llevar a cabo previamente a la reunión es la relacionada con la animación lectora (sobre todo antes de que empiecen a leerse la obra), diseñando una serie de actividades que tengan como objetivo atraer la atención del estudiante hacia la obra o conocer algunos aspectos de su autor y su contexto. Estas actividades se basarían, por ejemplo, en inferir información a partir de los paratextos o la portada del libro; o el análisis de algunos fragmentos antes de su lectura, con el que Hernández (2019: 41-44) consigue profundizar en una obra de Almudena Grandes. También son interesantes las propuestas de Hernández (2018: 12-19) para investigar datos sobre el autor y su contexto, con actividades idóneas para trabajar determinados aspectos lingüísticos (por ejemplo, con la inclusión de huecos en una biografía extraída de Wikipedia) o microdestrezas de comprensión lectora (como la extracción de las ideas principales).

### 5.1. Previamente a la sesión

Los círculos literarios funcionan con roles, esto es, funciones que se asignan a cada estudiante para que desarrolle una forma de acercarse al libro. Su ventaja no solo radica en descentralizar la actividad y dotar al alumno tanto de mayor responsabilidad como de autonomía, sino que además facilita y estimula su participación en estos grupos (Daniels, 2002: 71). Además, el control en la actividad, al elegir libremente el material y la información (de acuerdo a unas pautas), junto con la generación de preguntas que van a formular a sus compañeros, fortalecen el compromiso con la lectura, «fomentando

---

<sup>1</sup> Para clásicos de la literatura, recomendamos el catálogo de Vicens Vives (Aula de Literatura o Clásicos Hispánicos), cuyos trabajos introductorios y anotaciones a pie de página facilitan la comprensión de determinados aspectos de la vida cotidiana ahora inexistentes (por ejemplo: la figura del “Cobrador” en *Historia de una escalera* (1947-1948, de Antonio Buero Vallejo).

asimismo la lectura sostenida y creando alumnos autónomos» (Buttler y Massano, 2015: 6-7). Así, los estudiantes ganan confianza básicamente porque saben de lo que van a hablar (Furr, 2004).

En general, existen distintos tipos de roles que varían dependiendo del autor que los presente, si bien es verdad que podríamos perfilar unos roles básicos que, de alguna manera, son necesarios para desentrañar el significado de los libros. Y esto se debe, en gran medida, a que algunos de ellos tienen que ver con las estrategias de comprensión lectora. Eso sí, para que haya una adecuada transferencia de habilidades de una L1 a una L2 es necesario que compartan, al menos, el alfabeto romano (Furr, 2004). Y tampoco debemos subestimar las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes ante textos literarios, donde, además de los problemas con el lenguaje poético, se experimentan otros relacionados con sus hábitos de atención, la lectura y su entrenamiento tanto en comprensión lectora como en pensamiento crítico (Sánchez, 2004: 75).

En cualquier caso, como bien señala Solé, «leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura» (1992: 21-22). Y esa finalidad hace que, frente a la misma información, se obtengan lecturas distintas. Por tanto, ahí es donde los roles juegan un papel fundamental, proporcionando perspectivismo y contribuyendo en la construcción colectiva de significado.

En este estudio en concreto, nos vamos a centrar en dos propuestas: la de Harvey (2002) y la de Oxford University Press (s.f.), dependiendo de si queremos abordar el libro desde una perspectiva literaria o más comunicativa.

Pues bien, para comenzar la actividad, es necesario crear los grupos de trabajo y repartir las fichas con los roles entre sus integrantes. El número de estos dependerá de la cantidad de estudiantes y los roles que vayamos a utilizar: si nos acogemos a la propuesta de Daniels (2002) o la de Oxford University Press (s.f.). En nuestro caso, el mínimo de alumnos con el que hemos puesto en marcha un círculo literario ha sido de cuatro estudiantes. No obstante, con un número menor se podría realizar perfectamente, adaptándolo a las exigencias de esa situación (por ejemplo, se podrían asignar dos o más roles a cada estudiante). Una vez agrupados, lo ideal es explicarles en qué consisten los roles y, a continuación, dar unos minutos para que cada uno de ellos, con su grupo, decida en común acuerdo cuál quiere desarrollar. Evidentemente, con esta actuación logramos, en primer lugar, un mayor compromiso por su parte (al tener poder de elección) y, en segundo lugar, una democratización del equipo de trabajo. Además, y esto es fundamental, vamos relegando el control en ellos y materializando el trabajo colaborativo y el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante. Por último, quedaría consensuar el día en que se va a celebrar el círculo literario.

En cuanto a los roles<sup>2</sup>, en este estudio vamos a presentar dos:

1. A pesar de la gran variedad que propone, incluso dependiendo de su nivel educativo, Daniels (2002: 99-132) sugiere cuatro roles básicos que reflejan ciertas estrategias que los lectores usan habitualmente de manera consciente o inconsciente:

---

<sup>2</sup> La adaptación/traducción de los nombres es nuestra.

- a. Conector (*Connector*): relaciona lo que lee con su vida, sus sentimientos, sus experiencias, otros libros, autores, noticias, etc.
- b. Analizador (*Questioner*): el encargado de analizar el texto, los personajes, la forma en que el autor muestra unos sentimientos, etc., o simplemente de motivar a sus compañeros o contraargumentar sus opiniones.
- c. Maestro de los pasajes (*Literary luminary/passage master*): comparte pasajes que son especialmente importantes por algún motivo.
- d. Ilustrador (*Illustrator*): nos recuerda la importancia de la visualización en la lectura, rememorando el libro a partir de gráficos, dibujos, fotografías o cualquier material no lingüístico.

Con ellos, se asegura cuatro formas diferentes de acercarse al texto: la analítica (*questioner*), la oral/dramática (*literary luminary*), la asociativa (*connector*) y la gráfica/artística (*illustrator*). Además, formula otros cuatro roles opcionales:

- a. Resumidor (*Summarizer*): resume los puntos más importantes del relato.
  - b. Investigador (*Researcher*): presenta información relacionada con el contexto o con el tema del libro.
  - c. Mago de las palabras (*Vocabulary enricher/word wizard*): busca palabras interesantes de la lectura.
  - d. Rastreador de escenas (*Travel tracer/scene setter*): describe los lugares y ambientes por los que transcurren los personajes con palabras o en forma de mapa.
2. Por su parte, en su colección de libros *Bookworms Club* (Furr s.f.), desde Oxford University Press (s.f.) plantean seis, que en realidad serían el resultado de una adaptación de la propuesta de Daniels (dirigida a hablantes nativos que cursan la escuela elemental o secundaria) para las clases de EFL/ESL:
- a. Guía de debate (*Discussion leader*): conduce el círculo literario, manteniendo a sus compañeros implicados con preguntas sobre el texto y asegurándose de que todos tienen la oportunidad de participar.
  - b. Resumidor (*Summarizer*): se encarga de encontrar los puntos clave de la historia (personajes, acontecimientos e ideas).
  - c. Conector (*Connector*): conecta la historia con el mundo y con sus propias experiencias.
  - d. Maestro de las palabras (*Word master*): elige aquellas palabras que son significativas para la historia.
  - e. Responsable de los pasajes (*Passage person*): localiza pasajes importantes, interesantes o complejos.
  - f. Coleccionista de cultura (*Culture collector*): señala las diferencias y similitudes de la cultura del libro con otras culturas.

Además, esta colección viene acompañada de una guía con instrucciones y claves para realizar un círculo de lectura con éxito (Furr 2011).

Como vemos, a pesar de sus puntos en común, el planteamiento de Daniels funciona mejor en una clase de literatura y el de Oxford University Press en una de enseñanza de lenguas, básicamente porque en el primer caso se focaliza en aspectos estructurales y temáticos del libro y, en el segundo, se incluyen aspectos como la interculturalidad con la figura del coleccionista de cultura (*culture collector*), lo cual permite al estudiante

extranjero profundizar en el conocimiento de sociedades y culturas distintas a las suyas, acometiendo las competencias generales. Al mismo tiempo, este rol facilita a determinados alumnos establecer conexiones culturales y lingüísticas entre la lengua que se habla en su casa y la que aprenden en la escuela, como es el caso de los estudiantes latinos de primera generación nacidos en Estados Unidos, cuyo sistema educativo monolingüe en inglés prescinde de las experiencias culturales propias de su lengua materna (Rodríguez-Valls, 2008).

Aunque a la hora de preparar cada alumno su ficha debe formular diferentes preguntas dirigidas a promover la interacción entre sus compañeros y, lo más importante, a construir conjuntamente el significado del libro, lo cierto es que en algunos roles resulta más complicado desarrollar esta parte. En ese sentido, la propuesta de Boardman Moen (2004: 16) es muy interesante, dado que sugiere que cada estudiante escriba una pregunta para cada una de las siguientes categorías<sup>3</sup>: Compara (*compare*), Contrasta (*contrast*), Describe (*describe*), Di por qué (*why*), Da ejemplos (*give examples*), Cómo lo sabes (*how do you know*), Qué significa (*what does it mean*) y Opina-explica (*opinion-explain*), ampliando de esta manera el espectro interpretativo que se consigue al centrarse en un solo rol.

## 5.2. Durante la sesión

El desarrollo de la actividad debe durar como mínimo una hora para permitir que todos los integrantes puedan presentar sus roles a sus compañeros y, al mismo tiempo, puedan participar compartiendo sus opiniones sobre otros roles. En cuanto al máximo, depende del grupo y de la profundidad con que se hayan preparado los roles. Lo conveniente es hacer un seguimiento del trabajo de los estudiantes antes de la reunión para orientarles y corregir gramaticalmente la formulación de las preguntas. Por regla general, con una sesión de dos horas suele ser suficiente para realizar el círculo literario.

Pese a resultar una idea un poco contradictoria con la propia naturaleza del círculo literario, en nuestro caso realizamos un cuestionario de lectura previo a la actividad de unos 10-15 minutos. El objetivo no es tanto evaluar como obtener una retroalimentación rápida. Entre los datos que se consiguen de este test están: si el alumno se ha leído el libro, el grado de comprensión lectora en determinadas partes de la historia y la profundización en la interpretación de la obra. Por otra parte, permite dirigir al alumno hacia los puntos más importantes del relato (en cuanto a estructura, significado, etc.), sirviendo de guía para recordar información relevante que luego se manejará durante la sesión o, incluso, para complementar la explicación posterior de la obra en las clases de literatura.

Un elemento clave dentro del aula es la emoción. De hecho, los últimos estudios en neurociencia revelan que juega un papel fundamental en la fijación de recuerdos y, por lo tanto, es imprescindible tenerlo en cuenta en los procesos de aprendizaje (Ibarrola 2014). Además, como Krashen ya afirmaba en 1982, para adquirir una segunda lengua no solo es necesario entender el *input*, sino que hay que estar predispuesto a esa entrada. Pero no solo eso, sino que también el ambiente contribuye a la mejora del aprendizaje, creando nuevas neuronas y conexiones nerviosas:

---

<sup>3</sup> La adaptación/traducción es nuestra.



Las neuronas se regeneran como consecuencia de estimulaciones ambientales para adaptarse mejor al medioambiente. Hay que incorporar la “novedad” o repetición justa para crear los automatismos mínimos necesarios, sincronizados temporalmente, y lograr la generación de nuevas conexiones cerebrales entre distintas áreas corticales, así como para estabilizar procesos neurofuncionales básicos. (Ortiz, 2018: 15)

Evidentemente, una actividad como los círculos literarios, fundamentada en el aprendizaje basado en interacciones, requiere una gran carga emocional y voluntad por parte de sus integrantes, al recurrir continuamente a sus experiencias y valoraciones para conectarlas con el libro. Pero asimismo la sorpresa de entrar en el aula y encontrar comida y bebida también refuerza ese componente emocional, dado que funcionan como conectores del relax y la diversión. Se trata de modificar el entorno para pasar de una clase a una reunión (Acaso, 2013: 99-129) y lograr la consideración de esa sesión como algo especial, alejado de la rutina académica diaria.



*Imagen 1. La comida y la bebida en el aula ayudan a concebir la actividad como algo especial.*

Un aspecto esencial durante la actividad es evitar en la medida de lo posible la participación del docente, ya que esto rompería el diálogo entre iguales, característica principal del aprendizaje dialógico y del aprendizaje basado en interacciones. De hecho, debe ser una actividad que ellos controlen para lograr la inhibición que comporta la conversación entre compañeros, de manera que se refuercen los argumentos y no la jerarquía del que habla. Al mismo tiempo, esa «lectura dialógica favorece el desarrollo del pensamiento propio y del pensamiento divergente del alumnado» (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez 2014: 628); en definitiva, de un pensamiento crítico, ya que supone la expresión de sus experiencias, ideas y conocimientos previos a partir de su opinión personal y de las reflexiones estimuladas por las aportaciones del resto del grupo.

### **5.3. Posteriormente a la discusión**

La última parte del círculo literario es la concreción de ideas, que puede llevar a cabo el docente (después de haber recogido notas durante la sesión) o los mismos alumnos. Para cualquier actividad en grupo, es aconsejable la figura del “secretario”, aquella persona encargada de recoger todas las ideas y temas importantes que se han tratado en su grupo, si bien es cierto que se puede prescindir de esta figura y delegar este papel en todo el equipo. La ventaja de este cargo radica en que permite exponer todos los puntos clave de una manera más sintetizada y organizada, al tiempo que desinhibe al alumno por la asunción de un papel meramente testimonial. También es apto delegarlo en aquellos

alumnos cuyo rol requiere menos actividad, como por ejemplo el resumidor (*summarizer*).

Para terminar, se puede plantear una reflexión al alumno, una autoevaluación (cómo valoran su trabajo dentro del grupo) o coevaluación (cómo calificarían la actuación de los diferentes miembros) en forma de ensayo, que sería idóneo para trabajar el texto argumentativo, o rúbricas (previamente consensuadas con ellos). Eso sí, es fundamental trabajar con anterioridad esta última parte en clase para que puedan realizar el trabajo adecuadamente. Buttiler y Massano (2015: 5) proponen algunas tareas posteriores relacionadas con las habilidades propuestas en la taxonomía de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl, 1956):

1. Listar a los personajes e identificar el escenario (conocimiento).
2. Explicar la relación entre esos personajes y relatar el conflicto principal (comprensión).
3. Hacer uso de la información obtenida anteriormente para completar un mapa conceptual o cuadro (aplicación).
4. Realizar hipótesis o inferencias a partir de alguna información presente en el texto en base a algo que el alumno ya sepa, examinar causas y efectos de las acciones de los personajes (análisis).
5. Diseñar una historieta, redactar una noticia o inventar un juego que consten de información presente en el texto principal (síntesis).
6. Redactar un artículo de opinión acerca de la obra, formulando juicios de valor y justificando (evaluación).

Otra opción es la creación de un blog sobre los círculos literarios, donde se reserve un apartado para comentar los libros de forma individual o en grupo (y, de esta manera, también se amplía el estudio de las tipologías textuales con la utilización de la reseña); o de un mural multimedia, aprovechando los recursos que nos brinda la red (como Glogster, Mural.ly o Padlet, solo por citar algunas opciones), en el que cada círculo haga una puesta en común con toda la información que ha recopilado para preparar los roles (vídeos, fotos, audios, artículos, páginas web, etc.) y la que se ha generado durante la reunión (reflexiones, temas, etc.). De esta manera, la experiencia del libro también se amplifica hacia otras áreas, ya que, como dice Giralt (2009: 117), «la riqueza del texto literario nos permite la multidisciplinariedad (literatura, cine e historia) en el aula de idiomas, elemento que la enriquece notablemente, especialmente en los niveles más avanzados».

En general, existen muchas posibilidades de trabajar actividades complementarias al círculo de lectura que, en cualquier caso, deben adaptarse a la realidad de cada aula y a los objetivos que se hayan marcado.

## 6. Evaluación

Una de las partes más complicadas de la labor docente es sin duda la evaluación, ya que el profesor se enfrenta a la dificultad de encontrar la forma más idónea de calificar una actividad y de la manera más objetiva posible. Por si fuera poco, esto se complica con la aparición de las nuevas metodologías de aprendizaje, como aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje colaborativo, donde no solo se tiene que evaluar la actuación de un alumno individualmente, sino como miembro de un grupo con el que participa e interactúa. Daniels (2002: 185-186), en su afán por conservar la idiosincrasia de los clubs de lectura en los círculos literarios, afirma que para evitar que la obsesión por calificar numéricamente la actividad vicie el espíritu de la misma, es preciso observar con

minuciosidad, dado que esta nos brinda multitud de evidencias para poder evaluar el grado de lectura, aprendizaje y pensamiento del estudiante. De hecho, como afirma Lakey (2010: 111), el trabajo del docente es primordial a la hora de recabar la información necesaria para planificar las actividades complementarias:

Contrary to conventional thinking, the best way to use our knowledge is usually *not* to present it. Its best use is to inform ourselves how the participants are doing as they pursue their learning goals. Based on this diagnosis, we can devise the additional activities that will enable their success.

Para evaluar los círculos literarios existen multitud de herramientas. Tal y como señala Daniels (2002: 186), es fundamental plantearse una serie de preguntas antes de llevar a cabo la actividad: qué vamos a evaluar, qué pretendemos conseguir cuando observamos, registramos, medimos o juzgamos, e incluso qué teorías y principios guían nuestros esfuerzos. Puede que estas cuestiones resulten obvias, pero muchas veces nos enfrascamos en una determinada forma de evaluar sin tener en cuenta que una misma actividad puede evaluarse de diferente manera en función de la perspectiva que adoptemos. En cualquier caso, es importante conocer las diferentes herramientas con las que contamos para elegir la más adecuada a nuestros objetivos.

Una de las mejores opciones son las rúbricas, que además nos permiten tanto la autoevaluación como la coevaluación (si queremos hacer a los alumnos más partícipes del proceso evaluativo). Vilà y Castellà (2016: 13) señalan que, para que estas funcionen, es preciso que cumplan una serie de requisitos:

1. Brevedad, para poder controlar todas las variables simultáneamente.
2. Flexibilidad, para adecuarlas a cada alumno.
3. Construcción colaborativa con el alumno, no solo con el fin de que este se comprometa con la actividad, sino de que alcance una adecuada reflexión metadiscursiva y pueda controlar su interacción durante la actividad.
4. Diversificación y dosificación, para evaluar en diferentes momentos de la actividad.
5. Concreción y comprensibilidad, con criterios específicos que puedan entender los alumnos.
6. Asunción de objetivos comunicativos y no solo lingüísticos.
7. Desarrollo de observaciones y opiniones, para que el alumno argumente cada una de sus elecciones.

Pero también contamos con otras herramientas que nos permiten constatar el trabajo de los estudiantes. Es el caso de proyectos murales (como hemos comentado anteriormente) o en forma de libro (y en este caso también se podrían aprovechar las opciones que presentan las nuevas tecnologías), donde se recojan todas las aportaciones del grupo con vídeos, referencias web, fotografías, etc.; reuniones individuales con los alumnos donde expliquen oralmente su rol, las dificultades que se han encontrado o aquello que más les ha gustado (aunque estas reuniones también podrían extenderse al grupo completo); o portfolios, para que los alumnos reflexionen sobre lo que han aprendido (Daniels, 2002: 194-199).

Una vez hayamos elegido cómo vamos a evaluar, lo siguiente es determinar el porcentaje que vamos a dar a cada parte. Las opciones son muy diversas, como hemos comentado anteriormente, pero si hemos optado por realizar un control de lectura antes de la actividad, evidentemente para ser coherentes con la naturaleza de los círculos literarios, debemos darle más valor al círculo literario que al examen, por ejemplo: un 30 % frente

al 70 %, sobre todo teniendo en cuenta que la finalidad del control estaba supeditada al propio círculo. Además, con estos valores se reduce el nivel de estrés y ansiedad del estudiante al enfrentarse a un “examen”, y se promueve su participación en la reunión (con mayor asignación), que supone una experimentación relativamente libre de la lectura. Por otra parte, estos porcentajes pueden variar si se añaden actividades posteriores a la reunión (como ensayos, reflexiones, etc.). En cualquier caso, lo aconsejable es que el peso de la evaluación recaiga en el círculo literario.

## 7. Conclusión

Para concluir, esta experiencia representa una revalorización de la literatura dentro del aula, dado que utiliza las lecturas no solo como un marcador del grado de comprensión lectora que haya adquirido el estudiante, sino que se convierte en una fuente de cultura, crecimiento personal e interpersonal, estableciendo vínculos y relaciones vivenciales con el libro y los compañeros. Al mismo tiempo, permite al alumno asumir el control de su aprendizaje, de modo que lo supervisa y autorregula a medida que van surgiendo determinadas necesidades (opinión, mediación, etc.), y opera a partir de lo que Vygotsky (1978: 86) denomina zona de desarrollo próxima, puesto que es capaz de resolver problemas con la colaboración de sus iguales. Por otro lado, la asunción de responsabilidades también repercute en la motivación del alumno, junto con otros factores, como son la creación de una atmósfera relajada en el aula y la organización de la actividad a partir de unos objetivos definidos y unos criterios de evaluación consensuados (Lorenzo, 2004: 319-322). Asimismo, al tratarse de un diálogo entre iguales sin la participación expresa del docente y de la expresión de una lectura personal del libro, donde no hay respuestas “correctas/incorrectas”, se favorece la desinhibición del estudiante. En definitiva, el círculo literario supone un enriquecimiento para todos sus integrantes, sean alumnos o docentes, que se nutren de las experiencias personales, porque, como dice Rodríguez-Valls (2008: 58), «el enseñar no nace en la cabeza del educador; educar empieza en las experiencias que los estudiantes llevan consigo al aula».

## Bibliografía

- ACASO, M. (2013). *Reduolution*. Barcelona: Paidós Contextos.
- ÁLVAREZ, B. (2011). *La verdadera historia de los cuentos populares*. Madrid: Editorial Morata.
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. y PASCUAL-DÍEZ, J. (2014). «Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer», *El profesional de la información*, 23 (6), pp. 625-631.
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., Hill, W.H. y KRATHWOHL, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objective: the classification of educational goals*. New York: Longmans.
- BOARDMAN MOEN, C. (2004). *Literature Circles Roles Sheets*. Ohio: Lorenz Educational Press.
- BUTTILER, M.B. y MASSANO, M.C. (2015). «Los círculos literarios en los cursos de adultos de ILE», *Puertas abiertas: Revista de la Escuela de Lenguas*, 11. Recuperado el 24/6/2020, de <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero->

11/PAn11a08%20Massano.pdf.

DANIELS, H. (2002). *Literature circles. Voice and choice in book clubs and Reading groups*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.

FURR, M. (2004). «Literature circles for the EFL classroom», *Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference*. Dubai: TESOL Arabia.

FURR, M. (2011). *Bookworm Club: Reading circle's teacher's handbook*. Oxford: Oxford University Press.

FURR, M. (Ed.) (s.f.). *Bookworms Club: Stories for Reading Circles*. Oxford: Oxford University Press.

GARCÍA, M. V. (2017). *El desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE. Una propuesta didáctica llevada a las aulas* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

GIRALT, M. (2009). «ELE de Literatura: algunas propuestas para llevar la literatura al aula de español». En *Actas del I Simposio internacional de literatura española e hispanoamericana del Instituto Cervantes de Brasilia* (pp. 116-128). Brasilia: Instituto Cervantes de Brasilia. Recuperado el 25/6/2020, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/brasil\\_2009/14\\_giralt.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/brasil_2009/14_giralt.pdf).

HERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> del P. (2018). «Acercándonos a Enrique Vila-Matas. Una propuesta didáctica de literatura en ELE». En *Actas del XV Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles* (pp. 11-27). Nápoles: Instituto Cervantes de Nápoles. Recuperado el 25/6/2020, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2018/01\\_hernandez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2018/01_hernandez.pdf).

HERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> del P. (2019). «Literatura para aprender ELE: Almudena Grandes y su Malena». En *Actas del XVI Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles* (pp. 40-53). Nápoles: Instituto Cervantes de Nápoles. Recuperado el 25/6/2020, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2019/04\\_hernandez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2019/04_hernandez.pdf).

IBARROLA, B. (2014). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: Ediciones SM.

INSTITUTO CERVANTES (2002). «Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno». *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 09/03/20, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

KRASHEN, S. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

LAKEY, G. (2010). *Facilitating group learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

LORENZO, F.J. (2004). «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (ed.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 305-328). Madrid: SGEL.

MARTÍNEZ, E. (2017), *Bajo la piel del lobo, acompañar las emociones con los cuentos*

*tradicionales*. Barcelona: Editorial Graó.

MIÑANO, J. (2000). «Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE», *Carabela*, 48, pp. 25-43. Recuperado el 2/7/2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197318>.

MUÑOZ, C., VALENZUELA, J., AVENDAÑO, C., y NÚÑEZ, C. (2016). «Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados», *Ocnos*, 15 (1), pp. 52-68.

ORTIZ, T. (2018). *Neurociencia en la escuela*. Madrid: Ediciones SM.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. (s.f). [Oxford Bookworms Club Reading Circles]. Recuperado el 1/7/2020, de <https://elt.oup.com/teachers/readingcircles/>

RODRÍGUEZ-VALLS, F. (2008). «Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar», *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 29 (2), pp. 56-63. Recuperado el 1/6/2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799701>.

SÁNCHEZ, M. (2004). «El papel de la literatura en la enseñanza de español». En *Actas del I Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Manila* (pp. 72-83). Manila: Instituto Cervantes de Manila. Recuperado el 2/7/2020, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manila\\_2004/09\\_sanchez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/09_sanchez.pdf).

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.

VALLS, R., SOLER, M. y FLECHA, R. (2008). «Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura», *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), pp. 71-87. Recuperado el 9/3/2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661637>.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

VILA, M. y CASTELLÀ, J.M. (2016). «La evaluación de la lengua oral. Retos y alternativas», *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 73, pp. 7-18.

# **El debate como herramienta de aprendizaje y consolidación de conocimientos: una propuesta didáctica para el estudio de la comparación y las descripciones de lugares**

ELIA PUERTAS RIBÉS

Universitat Jaume I

al373395@uji.es

**Resumen:** El objetivo principal de este artículo es contribuir modestamente al desarrollo de la enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello, la propuesta didáctica que se ha diseñado para este trabajo tiene la finalidad de ofrecer una serie de actividades dinámicas que promueven el desarrollo de las capacidades comunicativas, mediante el léxico relacionado con la ciudad, las descripciones de lugares y la comparación. Además, las actividades están basadas en un enfoque comunicativo, que presenta como tarea final un debate. Ahora bien, pese a que el debate es una herramienta muy trabajada en el aula, cabe destacar la importancia de su integración desde los niveles iniciales (A1-A2) con el objetivo de promover la participación en clase y la expresión e interacción orales. Al mismo tiempo, se fomenta la participación en equipo y se potencia la curiosidad por la cultura, las ciudades y monumentos españoles más interesantes.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera, expresión oral, léxico, debate.

## **The debate as a learning tool and knowledge consolidation: a didactic proposal for the study of comparison and description of place**

**Abstract:** The main objective of this article is to contribute modestly to the development of the teaching of Spanish as a foreign language. For that reason, the didactic proposal that has been designed for this paper has the purpose of offering a series of dynamic activities that promote the development of communication skills, through the lexicon related to the city, the descriptions of places and the comparison. In addition, the activities start from a communicative approach, with a debate as the final task. However, despite the fact that the debate is a highly used tool in the classroom, it is worth highlighting the importance of its integration from the initial levels (A1-A2) with the aim of promoting class participation and oral expression and interaction. At the same time, teamwork is encouraged and curiosity for the most interesting Spanish culture, cities and monuments is enhanced.

**Key words:** Spanish as a foreign language, oral expression, lexicon, debate.

## **1. Introducción**

En el marco de la enseñanza de español como lengua extranjera, ofrecemos una propuesta didáctica para el estudio de la comparación y las descripciones de lugares. Para la elaboración de las actividades, nos hemos basado en el enfoque por tareas, procedimiento pedagógico que establece una serie de ejercicios en torno a un tema y

cuyo objetivo-meta es la realización de una tarea final, descrita por Estaire y Zanón (2010), como «un paraguas de significación», que representa el punto de mayor potencial comunicativo en la secuencia didáctica y proporciona coherencia al conjunto del trabajo. En este sentido, contemplamos la motivación como un factor fundamental en el aprendizaje, convirtiéndose incluso en el motor que genera el deseo de aprender y el esfuerzo de conocer una lengua nueva (Dörnyei 2009: 29-30). De manera que, es necesario el diseño de las actividades a través de la gamificación, establecida en la docencia de L2 como una de las herramientas más imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que despierta la curiosidad, facilita la memoria y disipa el aburrimiento o la falta de interés (Dalmases Muntané 2017: 55).

Por su parte, las actividades diseñadas para la unidad didáctica presentan como objetivo principal el aprendizaje de los componentes léxico-gramaticales de nivel inicial (A1-A2). De ahí que, hayamos distribuido las tareas en cuatro fases: la primera, la de motivación, consiste en presentar al alumnado el contenido que se trabajará en la unidad. De modo que, a través de la elaboración de una lluvia de ideas, con los conocimientos de los estudiantes, se fomenta la participación en clase y se crea un ambiente de confianza. Seguidamente, en la fase inductiva, se introduce una actividad que consiste en la adquisición de los conocimientos (léxicos y gramaticales) mediante textos, a partir de los que ellos mismos deberán extraer la información más relevante. A continuación, en la de deducción, se utiliza el juego del tabú como la herramienta de producción oral, que consiste en que un estudiante describe una palabra para que el resto de compañeros adivinen cuál es. Finalmente, la de consolidación se establece, primero, de forma individual, con la elaboración de un vídeo y la comparación de estos y, posteriormente, por grupos, se lleva a cabo el debate como tarea final.

Por lo que respecta a la competencia comunicativa, constituida por tres componentes esenciales: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, esta unidad trabaja las competencias lingüísticas, concretamente, los conocimientos léxicos y gramaticales. Asimismo, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes 2002) se describen las competencias generales que todo individuo debe poseer para comunicarse en cualquier lengua: el saber (relacionado con la cultura y la conciencia intercultural, entre otras), el saber hacer (habilidades y destrezas), saber ser (referido a las actitudes, valores y creencias) y saber aprender. De ellas, esta propuesta se centra en el saber ser, especialmente, en la competencia cultural de los estudiantes, ya que es importante fomentar el aprendizaje no solo a nivel lingüístico, sino que también hay que promover el interés por la cultura de la lengua que se está adquiriendo (Álvarez Baz 2015: 119). Además, se practica la expresión oral, definida en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes 2008) como la «capacidad comunicativa que abarca no solo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos». Con todo, los materiales elaborados se basan en una concepción comunicativa de la enseñanza de español como lengua extranjera y se centran, principalmente, en el alumnado como eje central en el proceso de aprendizaje.

A partir de aquí, este artículo se estructura de la siguiente manera. En el apartado §2, se presentan los objetivos y la metodología, para seguir en §3 con la descripción de los contenidos y las competencias desarrolladas. Por su parte, el siguiente apartado (§4) se



configura como el cuerpo principal de este artículo, en el que se muestra el desarrollo de cada una de las actividades; mientras que en §5 se exponen los criterios de evaluación que se siguen a lo largo de la secuencia didáctica. Finalmente, en §6 procedemos a sintetizar las conclusiones más relevantes extraídas de la implementación de la unidad didáctica.

## 2. Objetivos y metodología

Más concretamente, esta propuesta didáctica tiene como finalidad que los estudiantes sean capaces de describir y comparar cómo son los lugares del entorno más próximo, así como adquirir el vocabulario de las ciudades. Además de:

1. Comprender la información básica proporcionada en los textos.
2. Extraer de ellos los datos más relevantes y averiguar los patrones gramaticales que se utilizan para las descripciones.
3. Explicar los conceptos a partir de los conocimientos gramaticales adquiridos e interactuar con los compañeros para practicar el vocabulario.
4. Elaborar un texto oral con la finalidad de dar información sobre el lugar de origen.
5. Saber comparar las distintas ciudades estudiadas en clase con las de los países de los estudiantes.
6. Reflexionar y aprender cómo son las ciudades españolas.
7. Formular enunciados sencillos con el propósito de defender las ideas del equipo en la tarea final.

Respecto a la metodología, como ya se ha señalado en la introducción, las actividades se han elaborado desde un enfoque comunicativo para convertir a los estudiantes en los agentes del proceso de aprendizaje. Ahora bien, en este transcurso, es imprescindible contextualizar la lengua para que ellos mismos sean capaces de interpretar correctamente los enunciados. Por tanto, en esta unidad, los textos<sup>1</sup> utilizados se basan en fuentes reales, si bien se ha modificado el vocabulario con el objetivo de simplificarlo y ajustarlo al nivel de los estudiantes. Por otro lado, la propuesta se divide en cinco tareas, la primera se basa en poner en contacto al alumnado con el tema que se abordará, mientras que las cuatro siguientes presentan los conocimientos gramaticales y léxicos que se quieren trabajar. De estas, la tarea final tiene el propósito la cooperación del alumnado tanto para planificar y recoger las ideas del grupo como para discutir e interactuar en clase.

## 3. Contenidos y competencias

Los contenidos que se trabajan son funcionales, gramaticales, léxicos y culturales. Concretamente, se abordan los siguientes:

1. Funcionales:
  - a. Activación de los conocimientos previos.
  - b. Identificación y descripción de lugares.
  - c. Capacidad de formular sencillos enunciados.

---

<sup>1</sup> Todos los textos están extraídos de <https://www.spain.info/> y <https://www.red2000.com/spain/>.

- d. Participación e interacción entre los compañeros.
- 2. Gramaticales:
  - a. Comprensión general de textos escritos.
  - b. Extracción de la información más importante.
  - c. Comparación de lugares.
  - d. Utilización de las estructuras gramaticales adquiridas.
- 3. Léxicos:
  - a. Descripción de conceptos.
  - b. Utilización del vocabulario.
- 4. Culturales:
  - a. Elaboración y producción de textos orales relacionados con las ciudades.
  - b. Conversación sobre distintos aspectos de las ciudades españolas y las similitudes y desventajas con las ciudades de procedencia del alumnado.

En cuanto a las competencias, se desarrolla la lingüística, especialmente, la léxica, basada en el vocabulario de las ciudades, y la gramatical, mediante las estructuras sencillas de descripción y comparación. Asimismo, se refuerza la competencia comunicativa tanto con las actividades de expresión oral como las de interacción entre los estudiantes.

#### **4. Desarrollo de la unidad didáctica**

En este apartado se presentan las cinco actividades diseñadas para implementarse en el nivel inicial (A1-A2) con estudiantes jóvenes y adultos de cualquier procedencia. En nuestro caso, se llevó a cabo, por un lado, con un grupo homogéneo de jóvenes holandeses de edades comprendidas entre los 16 y 18 años; por otro lado, se desarrolló también con un grupo heterogéneo de adultos (entre 23 y 60 años) de distintas nacionalidades. En ambos casos, los alumnos tomaron la decisión de crear sus propios grupos, siempre entre tres y cinco personas, con el fin de que todos participasen. Respecto a la temporalización, para el grupo de adolescentes, las actividades se dividieron en tres sesiones (de 50' cada una). En la primera se desarrollaron las tareas de la lluvia de ideas, textos e imágenes y tabú; mientras que el vídeo por la ciudad de Castellón ocupó la segunda y, finalmente, en la tercera clase, se realizó el debate. Sin embargo, el grupo heterogéneo de adultos necesitó únicamente dos sesiones (de 50' cada una): la primera para las tres primeras actividades y la segunda para la visualización de los vídeos, la comparación de estos y el debate. La reducción de la secuencia en dos sesiones se debe, principalmente a que, en este caso, la elaboración del vídeo se propuso como una tarea para realizar en casa.

##### **Actividad 1: Lluvia de ideas**

La primera actividad sirve para presentar el tema y motivar al estudiante. Para ello, el profesor pregunta qué ciudades españolas conocen, si saben cómo son, dónde están, qué hay, etc. Con ello, se pretende ayudar a los alumnos a que conozcan el contexto que se va a trabajar y, además, que se comuniquen y participen en clase. Para guiar la actividad se puede realizar un esquema visual en la pizarra como el que se ofrece a continuación:

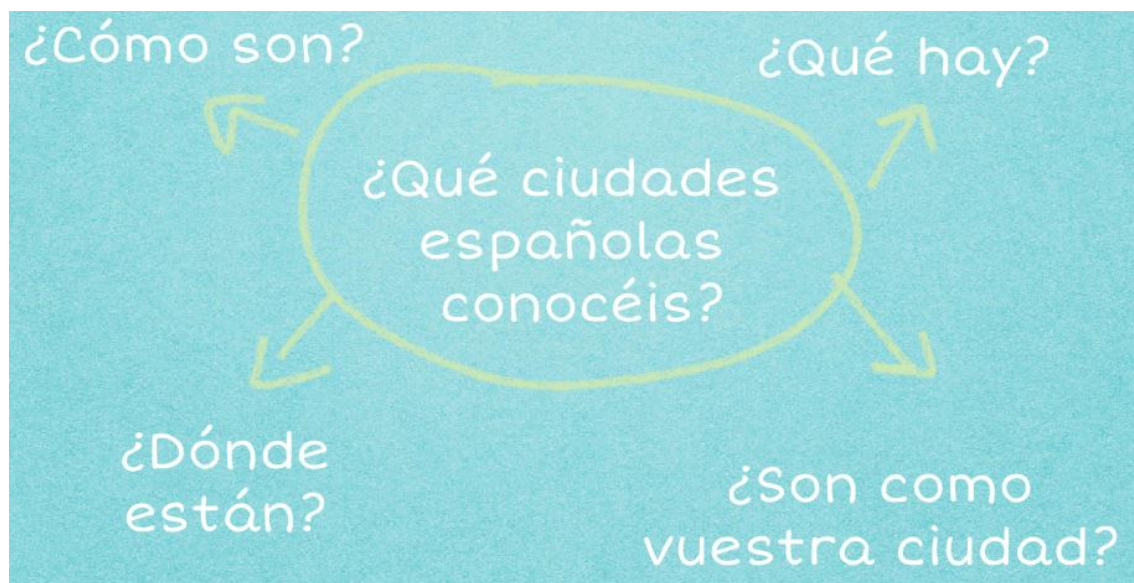


Imagen 1. Lluvia de ideas

En nuestro caso, los estudiantes más jóvenes presentaron mayor dificultad a la hora de activar sus competencias socioculturales. Por tanto, les proporcionamos el nombre de algunas ciudades españolas con el fin de facilitarles el trabajo. En cambio, el grupo de los adultos proporcionó una larga lista de ciudades y pueblos españoles. Finalmente, una vez se ha recopilado toda la información que los estudiantes conocen sobre las ciudades españolas, se les explica que, seguidamente, por grupos, van a realizar la tarea 2.

### Actividad 2: Textos e imágenes

En esta actividad cada grupo leerá ocho textos, en cada uno de ellos se describe una ciudad española. Así, deberán identificar la información principal para intentar averiguar a qué imagen<sup>2</sup> corresponde. El objetivo principal de esta tarea es que los estudiantes sean capaces de comunicarse entre ellos y cooperar con el propósito de reconocer los monumentos y edificios específicos que hacen referencia a una determinada ciudad. Por ejemplo, en el siguiente texto (Imagen 2) podemos advertir lugares como el Palacio Real, el Museo del Prado o el Centro Nacional de Arte Reina Sofía, gracias a los que se infiere que estamos ante la capital de España. Con ello, se aprende también vocabulario básico para todas las ciudades (restaurantes, zona comercial, museos, etc.), que les servirá para las actividades siguientes. Seguidamente, tras relacionar los textos con las imágenes y llevar a cabo una puesta en común, se les proporciona una tabla con el nombre de las ocho ciudades y los cuatro verbos conjugados que más se utilizan en las descripciones de lugar (es, está, tiene, hay). Finalmente, se les pregunta si conocen estos verbos y cómo se utilizan en los textos que han leído. A partir de ahí, a través del ejemplo se lleva a cabo la explicación teórica que les permitirá posteriormente elaborar su producción oral.

<sup>2</sup> Todas las imágenes están extraídas de <https://pixabay.com/es/> y <https://unsplash.com/>.

Es la ciudad más grande del país y está situada en el centro de la península Ibérica. Tiene una población de más de 3 millones de habitantes. En esta ciudad hay muchos restaurantes con terrazas y cafeterías en la Plaza Mayor, que está cerca del Palacio Real. Junto a él, la Plaza de Oriente, el teatro de la Ópera y la Catedral de la Almudena que es muy moderna. En la Puerta del Sol está la zona comercial, donde hay muchas tiendas. También tiene muchos museos, pero los más importantes son el Museo del Prado, el Museo Thyssen-Bornemisza y el Centro Nacional de Arte Reina Sofía, dedicado al arte español contemporáneo. En esta ciudad hay parques y jardines como el Parque del Retiro, donde hay un estanque para pasear en barca.



*Imagen 2. Textos e imágenes*

Por su parte, la implementación de esta actividad con el grupo de adolescentes holandeses supuso una buena herramienta para fortalecer los lazos entre los compañeros y, sobre todo, para conocer las ciudades españolas que no conocían. Por el contrario, el grupo de adultos de nacionalidades diferentes presentó mayor facilidad a la hora de reconocer los lugares más emblemáticos y relacionarlos con las fotos. De hecho, los estudiantes que habían visitado algunas de estas ciudades aportaron más información sobre ellas.

No obstante, consideramos que, debido al desconocimiento del vocabulario y los edificios y monumentos que se mencionan, esta es la tarea de mayor dificultad, por lo que se debe guiar a los estudiantes para que puedan llegar a resolver la actividad. De lo contrario, esto supondría una frustración innecesaria en ellos.

### **Actividad 3: Tabú**

La siguiente tarea pretende fortalecer los conocimientos léxico-gramaticales aprendidos en la actividad anterior. Para ello, se trabaja en un solo grupo y cada alumno recibe varias tarjetas (Imagen 3) con los lugares, objetos y edificios que normalmente encontramos en una ciudad. Seguidamente, intentarán describir las palabras con la ayuda de los verbos estudiados, mientras que el resto de los estudiantes formulará preguntas con el fin de averiguar qué palabra es. De este modo, el juego del tabú nos ayuda tanto a fomentar la expresión oral como a que los alumnos estén concentrados en intentar reconocer los conceptos, al mismo tiempo que se divierten. En este sentido, el juego contribuye a la participación activa y les brinda la oportunidad de cometer errores y aprender de ellos (Jenkins 2009: 37-38), esto es, como afirman Andreu Andrés y García Casas (2000: 124):

La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Su meta puede ser practicar la lengua, divertirse y/o ganar el juego. Sea cual sea su objetivo, para alcanzarlo utilizará la lengua específica objeto de estudio.

De esta manera, utilizamos las herramientas que nos brinda la gamificación con el objetivo docente de reforzar la competencia comunicativa, tanto gramatical como léxica. Además, el profesor deja de ser el centro de atención, permitiendo así que los estudiantes se impliquen en la actividad y colaboren con sus propios recursos.



*Imagen 3. Tabú*

#### **Actividad 4: Vídeo y comparación**

Para el desarrollo de esta actividad, dividida en dos secciones (vídeo y comparación), cada estudiante elabora un texto oral que trata sobre la ciudad natal. Para ello, grabarán un vídeo de aproximadamente dos minutos, en el que emplearán el vocabulario y las estructuras gramaticales. Seguidamente, las grabaciones se proyectarán en clase con la finalidad de que el resto de compañeros formule preguntas sobre las ciudades. Así, se sustituye la tradicional redacción por una producción oral, más dinámica y divertida que les permita expresarse verbalmente.

A continuación, se les explican las estructuras básicas para realizar comparaciones y, a partir de ahí, se vincula esta tarea con la actividad 1 para que los estudiantes comparen y realicen sencillos enunciados, en los que se relacionan las ciudades de origen y las españolas. Tal comparación se puede focalizar, sobre todo, en las localidades españolas en las que residen, ya que son más familiares para ellos.

En nuestro caso, el grupo de holandeses al proceder de la misma ciudad (Ámsterdam) realizó un vídeo sobre la localidad española en la que vivían (Castellón). Para ello, por grupos, salieron a la calle para mostrar en el vídeo los principales monumentos y edificios. En cambio, el grupo de adultos, lo elaboró individualmente y con mucha originalidad, puesto que, mientras explicaban los lugares, adjuntaron fotos para que los compañeros visualizaran mejor las descripciones. A continuación, se abrió un turno de preguntas para resolver dudas e indagar todavía más sobre las ciudades de los compañeros. De esta manera, empleaban sus propias estrategias con el propósito de expresar las curiosidades sobre el vídeo proyectado. Finalmente, el grupo de holandeses propuso realizar un póster, en el que se comparaba su ciudad con Castellón. En cambio, el grupo de los adultos prefirió comentar las similitudes y diferencias oralmente. Respecto a la planificación de esta actividad, la sección dedicada a la comparación se llevó a cabo según lo planificado con el grupo de adultos, con quienes se realizó una producción únicamente oral, mientras que el grupo de adolescentes prefirió trabajar en

la comparación de ambas ciudades mediante un póster que les sirvió de soporte a la hora de comentar las diferencias.

### **Actividad 5: Debate final**

La última actividad propuesta para esta unidad didáctica es el debate, establecido en el *MCER* (MCER 4.4.3.1.) como una de las propuestas más populares para trabajar la interacción oral. De hecho, se trata de una tarea en la que los participantes construyen «conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación» (Martínez Sallés s.f.: 2). En este sentido, se refuerzan también las estrategias cognitivas del discurso con las que aprenden a producir un discurso oral y defender sus ideas, paralelamente, se refuerza la cooperación grupal, tomar y/o ceder el turno de palabra, etc. Se consolidan así los conocimientos adquiridos a través de la expresión e interacción orales.

Para ello, se explica a los alumnos que a continuación participarán un debate, pero primero deben elegir dos de las ciudades españolas estudiadas en clase, por ejemplo, nuestro alumnado optó por Barcelona y Madrid. A continuación, se divide la clase en dos grupos y se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué ciudad es mejor para vivir? A partir de ahí, se les ofrece, aproximadamente, 15-20 minutos para buscar información sobre las ciudades, las ventajas, las desventajas, qué se necesita planificar y qué ideas quieren exponer en el debate. Para iniciar el debate, uno de los grupos expone una idea que sirve para comenzar a debatir. A partir de ahí, el equipo contrario responde con los argumentos necesarios para rebatir esa idea y exponer una nueva. Paralelamente, es interesante que durante el debate, todos los alumnos participen por igual, por lo que el docente debe actuar como moderador para asegurarse de que todos reciben al menos un turno de palabra. Asimismo, el profesor debe animar a que con las ideas que se van exponiendo, se comparen y se describan ambas ciudades.

La implementación de esta actividad fue sin duda la que tuvo más éxito. En ambos grupos, los estudiantes realizaron un excelente trabajo de investigación que les ayudó a defender al equipo. Además, para lograr que la discusión se desarrollase correctamente se formularon algunas preguntas clave que les facilitó la búsqueda de información: ¿Qué medios de transporte puedo utilizar? ¿Qué lugares puedo visitar en mi tiempo libre? Durante el debate, fuimos redactando en la pizarra las opiniones e ideas generales que se iban exponiendo para aclarar dudas o cuestiones relacionadas con el léxico nuevo. Por otra parte, consideramos que todos participaron activamente y supieron interactuar, respetando siempre el turno de palabra del grupo contrario.

### **5. Criterios de evaluación**

Todas las actividades incluyen en su procedimiento un criterio de evaluación con el fin de observar si se han adquirido los conocimientos. Para ello, el docente tuvo en cuenta que los estudiantes supieran:

1. Comprender la idea general de los textos escritos (actividad 2).
2. Reconocer las ciudades con la información detallada (actividad 2).
3. Elaborar un pequeño discurso sobre su lugar de nacimiento con el vocabulario y las estructuras previamente vistas en clase (actividad 4).

4. Utilizar los recursos gramaticales y léxicos en la producción oral (actividades 1-4).
5. Participar con progresiva autonomía en las diferentes actividades (actividades 1, 3, 4).
6. Ser capaces de producir y comprender información (actividades 2-4).
7. Interactuar con diálogos sencillos (actividades 1-4).

## 6. Conclusiones

En este artículo se presenta una secuencia didáctica que puede llevarse a cabo en el aula de E/LE para aprender los contenidos lingüísticos básicos en los niveles iniciales (A1-A2). Para su elaboración, nos basamos en el enfoque comunicativo y por tareas con el fin de ayudar a nuestros los estudiantes a fortalecer tanto sus estrategias de aprendizaje como la habilidad oral. Las actividades van desde las más pautadas, con el soporte de materiales como los textos e imágenes, hasta las menos dirigidas como la producción de un vídeo y la interacción y expresión en el debate. Por otro lado, respecto a la competencia cultura es interesante destacar que, gracias a los materiales proporcionados, los estudiantes más jóvenes pudieron descubrir algunas de las ciudades españolas. De este modo, las pudimos comparar con las suyas y, así, trabajar indirectamente aspectos socioculturales como las tradiciones populares o la música. En cuanto a la realización de las actividades por grupos, consideramos que resultó muy motivador ver cómo los equipos no solo cooperaron en conjunto, sino que también se repartieron el trabajo entre ellos. Por su parte, el debate les sirvió para utilizar distintas fuentes de información con el fin de conocer cómo eran las ciudades de las que se iba a conversar.

Por último, es importante señalar que la unidad didáctica presentada en este artículo puede adaptarse a las necesidades de nuestros alumnos y a sus diferentes niveles, ya que son unas actividades muy flexibles, que permiten la modificación en cuanto al tiempo y los intereses de los estudiantes. De hecho, en nuestro caso, mientras que en el grupo de los adultos no hubo que modificar ninguna tarea, con los holandeses consideramos más apropiado realizar la segunda actividad (textos e imágenes) con el nombre de las ciudades, así como la comparación con sus localidades a través de un póster. Con todo, podemos concluir que las actividades diseñadas son significativamente útiles para favorecer la comprensión de distintos contenidos léxico-gramaticales y la expresión oral. En este sentido, pueden ser muy motivadoras especialmente para estudiantes jóvenes que se sienten más cohibidos a la hora de hablar en una lengua extranjera. Además, las actividades están estructuradas de tal forma que permiten inferir, asimilar y contrastar los diferentes conocimientos antes de producirlos.

## Bibliografía

ÁLVAREZ BAZ, A. (2015). «El análisis contrastivo cultural como método de partida en el aula con estudiantes sinohablantes». En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 117-130). Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado el 19/02/20, de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0117.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0117.pdf).

ANDREU ANDRÉS, M.<sup>a</sup> Á. y GARCÍA CASAS, M. (2000). «Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico», *Actas I Congreso Internacional de español para*

*finés específicos* (pp. 121-125). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 20/02/20, de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0016.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf).

DALMASES MUNTANÉ, A. (2017). *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado el 02/02/20, de: [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso\\_dalmases\\_eleando\\_2017\\_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

DÖRNYEI, Z. (2009). «The L2 Motivational Self System». En Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), *Motivation, Language, Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). UK: Multilingual Matters.

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (2010). «El diseño de unidades didácticas mediante tareas en clase de español», *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11. Recuperado el 26/02/20, de: <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>.

INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. [Traducción al español de Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001]. Recuperado el 02/02/20, de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

INSTITUTO CERVANTES (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

JENKINS, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. EEUU: The MacArthur Foundation. Recuperado el 25/02/20, de:

[https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF).

MARTÍNEZ SALLÉS, M. (s.f.). «La interacción oral en la clase de ELE: algunas pistas para practicar el español oral de forma sistemática, progresiva y evaluable. Inventario de ideas», *Encuentro práctico*. Recuperado el 15/02/20, de: [https://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion\\_oral.pdf](https://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion_oral.pdf).



## Enseñanza de la variación dialectal a futuros profesores de español. Estudio de caso con alumnos del Grado en Filología Hispánica

NURIA RUIZ GONZÁLEZ

Universidad de Granada

nataliaruiz@ugr.es

**Resumen:** En las últimas décadas se ha puesto de relieve la importancia de incluir las variedades lingüísticas en la clase de ELE y en los manuales de enseñanza de español, pero poco se ha considerado la formación que reciben los profesores que imparten esta docencia para poder aportar una enseñanza adecuada y rigurosa a sus alumnos. Para ello destacamos la necesidad de mejorar la metodología aplicada a la enseñanza de las variedades en el ámbito universitario con la confección y análisis de muestras reales de lengua que fomenten la atención y motivación de los estudiantes y mejoren, al mismo tiempo, su nivel de conocimientos. Presentamos aquí los resultados obtenidos durante la docencia a grupos de hablantes nativos y no nativos en los cursos 2018/2019 y 2019/2020 en el Grado de Filología Hispánica, tras consultar su actitud inicial y final hacia las distintas modalidades y qué fenómenos les producen mayores dificultades.

**Palabras clave:** variedades del español, creencias y actitudes lingüísticas, dialectos del español, profesores de ELE

### Teaching dialectal variation to future Spanish teachers. Case study with students of the Degree in Hispanic Philology

**Abstract:** Last decades, the importance of including linguistic varieties in the ELE class and in the Spanish teaching manuals has increased significantly, but the education received by the teachers of Spanish as a second language has been little considered, adequate and rigorous to teaching its students. For this we highlight the need to improve the methodology applied to the teaching of linguistic varieties in the university context with the preparation and analysis of real language samples, which promote the attention and motivation of students and, at the same time, ease their level of knowledge. We present here the results obtained during teaching to groups of native and non-native speakers in the 2018/2019 and 2019/2020 courses in the Degree in Hispanic Philology, after consulting their initial and final attitude towards the different modalities and which phenomena produce them the greatest difficulties.

**Key words:** linguistic varieties, linguistic beliefs and attitudes, dialects of Spanish, ELE teachers

### 1. Introducción

El estudio de las variedades lingüísticas de cualquier lengua contribuye a desarrollar la competencia sociolingüística de quienes aprenden el idioma, ya que «dominar una lengua no consiste solo en conocer su sistema abstracto sino también las distintas realizaciones de este sistema en cada circunstancia concreta de uso» (AA. VV. 2008).

Al inicio de esta investigación consideramos de nuestra experiencia como discentes que la enseñanza de las variedades del español había tenido un carácter eminentemente teórico, amparada en ejemplos aislados de la modalidad lingüística en cuestión, procedentes de atlas lingüísticos de hace varias décadas o de estudios de carácter teórico sobre regiones específicas que el profesor se limitaba a reproducir. Y, aunque es verdad que contamos también con material de carácter audiovisual, como el Catálogo de Voces Hispánicas, con entrevistas y monólogos de personas procedentes del área considerada, generalmente se trata de hablantes con nivel de estudios alto, lo que resultaba poco representativo de la variedad estudiada.

Nosotros reparamos en este estudio en el empleo de la música, la cinematografía, así como vídeos de diversa índole, como, por ejemplo, tutoriales de Youtube, para que nuestros estudiantes puedan percibir y reconocer las diferencias entre las variedades y subvariedades del español, siguiendo la clasificación de Moreno Fernández<sup>1</sup> (2009). Teniendo en cuenta el nivel de globalización y el ascenso de plataformas en línea, es inevitable el acercamiento a otras modalidades, y, aunque advertimos a los alumnos de que los materiales no son muestras espontáneas de lengua, suponen una manera sencilla y rápida de obtener ejemplos de forma eficaz para captar su atención porque se trata de un espacio dinámico en el que interactúan continuamente.

Nos situamos en un entorno particularmente complejo puesto que, aunque Granada se integra dentro de las hablas andaluzas y se entiende como una variedad innovadora, en las últimas décadas ha demostrado una tendencia hacia la estandarización (Moya Corral 2018), lo cual creemos que se verá reflejado también en las creencias y actitudes<sup>2</sup> de los estudiantes (Manjón-Cabeza Cruz 2018).

En un primer momento, como nos interesaba conocer precisamente la percepción de los alumnos sobre la variación dialectal, para saber desde qué punto de conocimiento partíamos, realizamos una encuesta inicial sobre su valoración de las variedades, en general, y acerca de la variedad andaluza, en particular.

Asimismo, hablaremos de la evaluación práctica de la asignatura y cuáles fueron los resultados extraídos a partir de los ejercicios y trabajos desarrollados por los alumnos, en cuanto a las consideraciones y dificultades que les conllevó su ejecución.

### 1.1. Justificación

Los recursos que se presentan en los manuales, descontextualizados, a menudo suenan falsos y poco creíbles para los aprendices, o pueden directamente resultar insuficientes para desarrollar su competencia comunicativa, lo cual, según Moreno Fernández, parte de una falta de información precisa acerca del funcionamiento de las variedades estilísticas del español (Pastor 2003-2004: 41). Queremos señalar la necesidad de precisar la información que presentamos a los alumnos y proporcionarles datos geolingüísticos y

---

<sup>1</sup> El autor distingue ocho grandes áreas del español: castellano, andaluz, canario, caribeño, mexicano y centroamericano, andino, austral y chileno, en función de su carácter lingüístico innovador o conservador (2009: 79).

<sup>2</sup> Siguiendo a López Morales (1989), Cestero Mancera y Paredes García definen las actitudes como la conducta, tanto de aceptación como de rechazo, hacia un hecho lingüístico, que pueden derivar en el uso o desuso de una variante, variedad o lengua y que depende de la conciencia sociolingüística de los hablantes hacia su propia comunidad de habla (2018: 14).

sociolingüísticos claros, así como contenido pragmático y situacional para mejorar sus destrezas en la comprensión oral y escrita, especialmente.

Nuestra clase no se integra en un ambiente de enseñanza de ELE como tal, pues se desarrolla en el Grado en Filología Hispánica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes que cursan la materia –nativos o no– tienen la intención de ejercer en el futuro como profesores de español, para lo que es fundamental, siguiendo de nuevo a Moreno Fernández, conocer y saber explicar con claridad hasta qué punto llega la diversidad y la unidad del idioma (Pastor 2003-2004: 39).

A partir de ese conocimiento básico, podrán abordar las dificultades que pudieran presentarse en el proceso de enseñanza y esto también nos puede servir a nosotros para saber qué recursos mejoran el aprendizaje de nuestros alumnos y qué elementos causan problemas de manera significativa a los estudiantes.

## 1.2. Objetivos

Nuestro objetivo principal es presentar una alternativa innovadora y actual al método de enseñanza de las variedades diatópicas del español y comprobar qué proceso y qué tipo de materiales resultan más efectivos para nuestros estudiantes.

Asimismo, de forma complementaria pretendemos lo siguiente:

- Verificar las opiniones de los alumnos respecto a qué variedades tienen más o menos prestigio.
- Contrastar las opiniones sobre la variedad andaluza percibida por hablantes nativos y no nativos.
- Determinar cuáles son los principales problemas de los alumnos a la hora de enfrentarse a muestras reales de la lengua y su análisis.

## 2. Marco teórico

La lengua española, como cualquier lengua natural, es notablemente variable y presenta, por su extensión geográfica, diversas manifestaciones dialectales y sociolectales, que son susceptibles de trasladarse a la enseñanza (Moreno Fernández 2007). Esto da lugar a la existencia de una serie de variedades lingüísticas muy distintas.

Y, sin embargo, el español no deja de ser una lengua homogénea y con un índice de comunicatividad muy alto (Moreno Fernández 2009). Pero se ha debatido mucho acerca de la modalidad de español que debe utilizar el profesor en las clases de ELE o qué variedad debe enseñarse. Determina Moreno Fernández que depende en gran medida del carácter más o menos regional de algunos fenómenos y del ambiente en el que se desarrolle la clase, puesto que no es lo mismo que la enseñanza se practique en un país no hispanohablante que que se produzca un proceso de inmersión en una variedad concreta en la que el estudiante puede percibir diferencias evidentes con respecto a la variedad que su profesor le enseña. Y es que, de manera general, la enseñanza del español se practica en numerosos lugares –cada vez más– respondiendo a una serie de exigencias y condicionamientos distintos (2010: 10).

En este sentido, ha sido evidente en las últimas décadas la preocupación por la presencia de la diversidad lingüística en los materiales didácticos españoles de ELE, especialmente

en lo que a la integración de rasgos del español americano se refiere (Andión Herrero 2007; Sippel 2017). Además, un contacto interactivo con textos y muestras reales permite una mayor aproximación a la lengua y a las variedades señaladas, al mismo tiempo que se desarrollan las competencias necesarias para comprenderlas (Martín Peris 2001).

Igualmente, los alumnos agradecen esta visión global del español pues amplía su capacidad para poder comunicarse con hablantes de otras regiones, especialmente hoy con el crecimiento de Internet y las redes sociales, a la vez que mejoran su propia percepción (Beaven y Garrido 2000: 189).

Para ello resulta fundamental la adecuada formación de profesores de español. Sin el conocimiento idóneo de las variedades lingüísticas resulta difícil ser capaz de transmitir la diversidad que caracteriza a la lengua, así como el establecimiento de unas creencias y actitudes lingüísticas en los alumnos (Ros Piqueras 2011), dando lugar a situaciones donde se privilegian unos usos y se recriminan otros.

Además, ciertos estudios que se han realizado denotan la falta de formación de algunos profesores, que se ven obligados a obtener conocimiento de manera autodidacta, en hasta un 33% de los casos, según una encuesta elaborada por Andión Herrero en 2013, aunque apenas un 2% reconoce que traten por iniciativa propia las variedades en su propia clase de ELE y no porque aparecen en el manual o lo solicitan los alumnos.

Consideramos que las actividades que se propongan tendrán que centrarse en la identidad y reconocimiento de los fenómenos estudiados en clase (Ros Piqueras 2011), lo cual requiere un sobreesfuerzo por parte del profesor.

### **3. Cuestiones metodológicas**

Hemos desarrollado un proyecto de investigación-acción ya que nuestra intención principal era descubrir qué aspectos podían mejorarse o cambiarse durante el desarrollo de las clases para conseguir un aprendizaje más satisfactorio por parte del alumnado, ya sea en cuanto a los materiales utilizados como respecto al método de enseñanza.

Uno de los primeros aspectos que quisimos subrayar era qué opinión de partida tenían los alumnos acerca de la variación dialectal y a qué modalidad se circunscribía cada uno de ellos. Así, siguiendo la teoría de los prototipos<sup>3</sup>, preguntamos por la existencia de variedades «mejores» o «peores» del español, en función del prestigio que cada uno le había asignado (López García 1998).

También, como el desarrollo de las clases se llevó a cabo en un contexto donde se habla una variedad tan marcada y diferente al estándar como es el andaluz, nos interesaba conocer su visión sobre este dialecto, más en una situación total de inmersión para los hablantes no nativos, que pueden percibir las diferencias en su propio entorno (Grande Alija 2000: 395).

Este análisis inicial nos sirvió para establecer una norma fundamental dentro del desarrollo de la clase de variedades: «No somos prescriptores, solo descriptores de usos concretos de la lengua en situaciones geográficas determinadas», por tanto, la norma y la dialectología van a tomar rumbos distintos y, en ningún caso, a la hora de analizar una determinada muestra juzgaremos el modo de proceder de los hablantes.

---

<sup>3</sup> Concibe esta teoría nuestro lexicón a partir de categorías lógicas clásicas, aglutinadas y ordenadas formalmente. Por ello, el aprendizaje de nuevos conceptos se realizará en comparación con un modelo cognitivo idealizado (Manjón-Cabeza Cruz 2010: 200).

Una vez hecho esto, determinamos ciertos conceptos básicos sobre *lengua, dialecto y habla* y los tipos de código que podemos hallar, así como algunas pautas básicas sobre la realización de encuestas de carácter dialectológico desde las dos disciplinas que mayor rendimiento tienen en la actualidad: la Geolingüística y la Sociolingüística. Los preparamos así para realizar ellos su propia encuesta.

Por último, comenzamos el estudio de las variedades siguiendo dos procedimientos: bien partimos de la teoría hacia la práctica o bien realizamos el estudio de una grabación o un texto y tras su análisis recogemos los rasgos teóricos fundamentales de la variedad. De ahí la distinción de dos muestras en cursos diferentes, para sopesar qué orden resultaba más efectivo. En algunos casos les ofrecemos una lista de fenómenos que tratarán de encontrar en la audición y en otra dejamos que sean ellos quienes nos revelen qué fenómenos perciben en una, dos o hasta tres escuchas.

### 3.1. Distribución de los grupos

Como adelantábamos en la introducción, las clases de variedades que aquí señalamos tienen lugar en la ciudad de Granada en un contexto donde conviven alumnos nativos y alumnos no nativos. En el primer grupo –correspondiente al curso 2018/2019– teníamos 52 alumnos, de los cuales el 35% eran alumnos cuya lengua materna no era el español, y en el segundo –curso 2019/2020–, 46 estudiantes, de los que el 40% hablaban el español como segunda lengua.

Como vemos en el gráfico 1, prácticamente el 80% de los alumnos nativos, tanto de un curso como del otro, tienen como variedad diatópica el andaluz, mientras el resto se reparte de manera diversa por otras comunidades autónomas o tienen como procedencia un país americano, destacando los casos de estudiantes procedentes de Puerto Rico, Perú y Argentina, que, salvo estos últimos, eran alumnos que realizaban un intercambio con la Universidad de Granada, con lo cual su visión como nativos en un contexto donde se habla otra modalidad dialectal también será significativa.

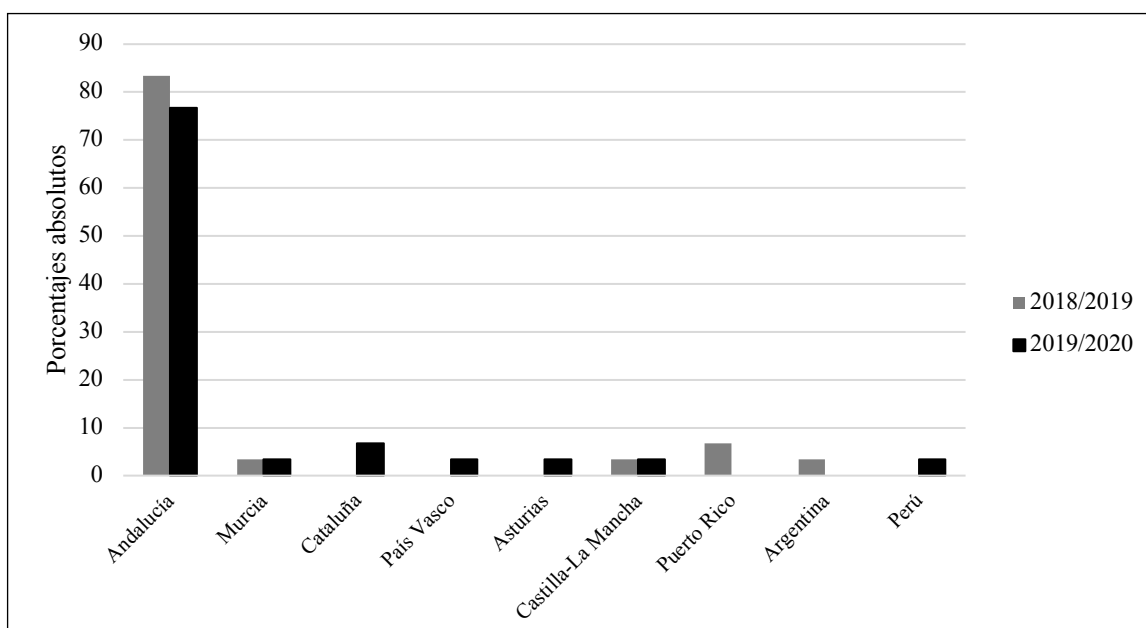


Gráfico 1. Distribución de los hablantes nativos.

Por su parte, el gráfico 2 revela el origen de los alumnos no nativos. La diversidad de procedencias es llamativa y sorprende, especialmente, que en el primer curso haya un notable caso de alumnos procedentes de Reino Unido, mientras en el segundo la nacionalidad mayoritaria sea la china.

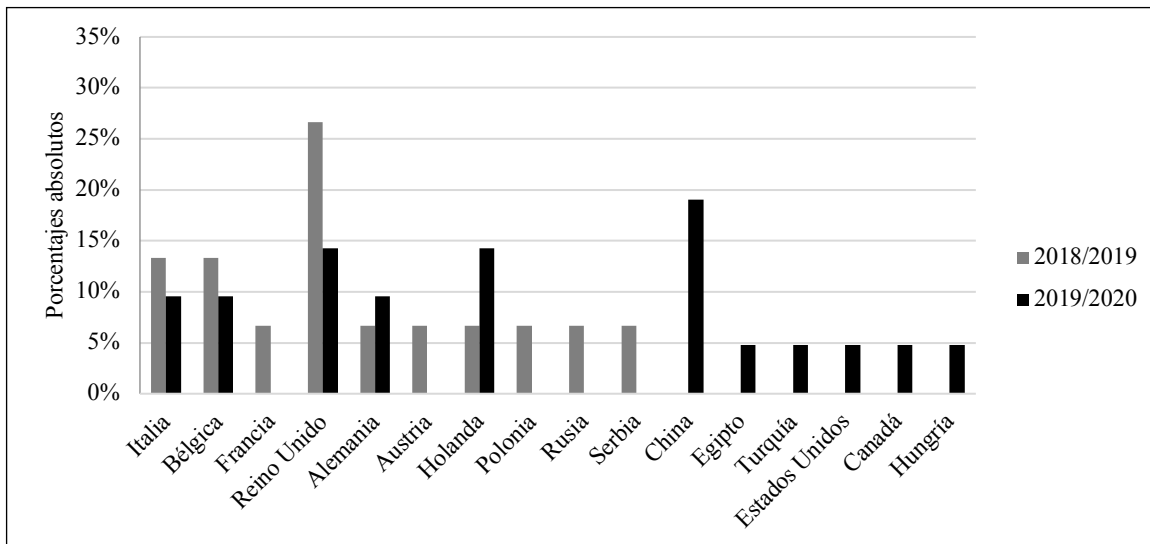


Gráfico 2. Procedencia geográfica de los hablantes no nativos.

Si consideramos otras variables extralingüísticas que caracterizan a los dos grupos, podríamos señalar el sexo de los estudiantes. Siguiendo la tónica habitual en una carrera de humanidades, la mayoría son mujeres y el número de hombres es bastante poco relevante. De hecho, en el segundo curso disminuye su número por debajo del 10% del total de la clase, y esto es general tanto para los alumnos nativos como los que se encuentran realizando algún tipo de intercambio.

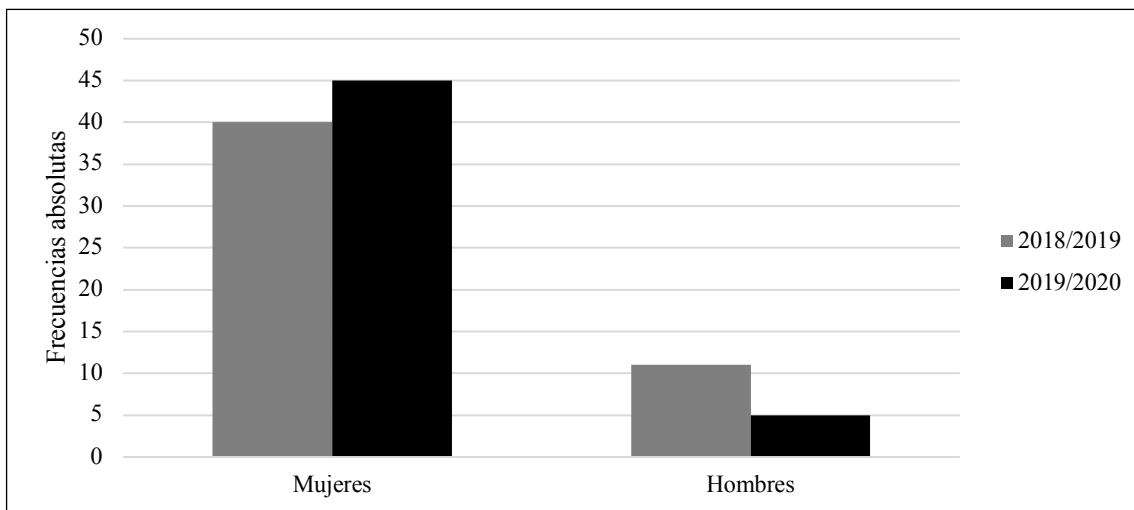


Gráfico 3. Distribución de los estudiantes según el sexo.

Las edades de los alumnos se comprenden entre los 20 y los 32 años, con lo cual forman parte de una primera generación y comparten ciertos hábitos, gustos e inquietudes, que, a su vez, van a facilitar el uso de ciertos materiales para el análisis de las variedades.

Los hablantes no nativos deben acreditar un B2 o C1 de español para poder cursar la materia, aunque siempre encontramos casos donde la competencia acreditada no se corresponde con lo establecido según el MCER y merecen un seguimiento más pormenorizado para garantizar una correcta evolución en su aprendizaje.

Son todos alumnos del segundo curso del Grado en Filología Hispánica, que ya manejan ciertos recursos lingüísticos sobre el español, pues han superado, o se espera que lo hayan hecho, asignaturas como Gramática del español y Fonética y fonología españolas. Sin embargo, siempre hallamos alumnos que tienen algún tipo de deficiencia en este sentido, bien porque no han aprobado la materia o porque los estudios de los que proceden no tienen asignaturas tan específicas, con lo cual precisamos hacer un repaso de los contenidos necesarios para seguir adecuadamente la clase de variedades y proporcionar a los estudiantes material de ampliación para que puedan mejorar su conocimiento.

Además, al inicio del curso preguntamos a los estudiantes por qué están cursando dicha carrera y de qué les gustaría trabajar en el futuro. El 90% de ellos, tanto nativos como extranjeros, responde contundentemente que les gustaría dar clases de español, ya sea como lengua materna o como lengua extranjera. Esta premisa es primordial para determinar el nivel básico de conocimiento que queremos que los estudiantes manejen sobre las variedades del español al finalizar el curso académico.

Finalmente, también es destacable la falta de diferencia generacional o de estatus significativa entre docente y alumnos, lo cual puede producir cierta familiaridad o sentimiento de pertenencia al mismo grupo para expresarse espontáneamente o, al menos, de la forma más natural posible.

### **3.2. ¿Qué tipo de material empleamos para las explicaciones?**

En cuanto al material utilizable para las explicaciones, seguimos las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes:

Para la demostración de los rasgos de las variedades deben utilizarse muestras reales de lengua oral y/o escrita –o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística– y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto. Su presencia debe responder a una proporción adecuada en relación con las muestras del modelo de la variedad que se describe y el incremento de dominio de la lengua que se supone con el nivel de estudio. Se recomienda a los docentes aprovechar, hasta donde sea posible, la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español para demostrar también la validez del modelo que se describe y enseña (común y neutro) (Instituto Cervantes 2006).

Ahora bien, puesto que nuestra intención es formarlos como futuros profesores de español, también nos interesa que conozcan realizaciones más allá del nivel culto y que sepan reconocer una variedad de español en hablantes de nivel popular.

Además, no parece bastar con que las muestras utilizadas sean reales, sino que queremos contextualizarlas para que los alumnos comprendan en su totalidad el mensaje que transmiten y, así, que la formación no sea únicamente lingüística, sino también sobre cuestiones culturales mínimas. La revisión de las muestras por parte del profesor, por tanto, debe ser pormenorizada para no incurrir en grabaciones excesivamente complejas.

Así pues, los métodos de reproducción de muestras de lengua en otras variedades son diversos y rápidos de localizar actualmente (Martínez Pérsico 2013: 124). Y deben ser dinámicos, ya que cada vez resulta más complicado captar la atención de los estudiantes,

pues forman parte de una generación digital que maneja con soltura diferentes dispositivos electrónicos, incluso durante el transcurso de la clase.

A continuación, presentamos los tipos de materiales que hemos empleado en nuestras clases.

### a. Películas y series

Las películas o las series parecen un material entrenado y que revela, en cierta medida, aspectos relacionados con la cultura del lugar donde se han grabado o donde tiene lugar la trama. Es importante elegir la escena adecuada, que garantice la comprensión del material y que le reste el menor valor artístico posible (González Sepúlveda 2013: 106-107).

Asimismo, durante el uso de los materiales descubrimos que no bastaba con que fueran comprensibles, era necesario que los alumnos situaran el contenido cercano al tiempo de habla. Veámoslo con un ejemplo.

Comparamos una escena de la película *Por mis pistolas* de Mario Moreno «Cantinflas», rodada en la década de los sesenta, y una reproducción de *Nicky Jam. El ganador*, basada en la vida del reguetonero puertorriqueño y rodada en 2017. Ante ellas, una que representa el español mexicano y otra, el español caribeño, ambas desde un nivel popular, a los alumnos les llamaba mucho más la atención la segunda, por encontrarla más cercana temporalmente y tratar aspectos más relacionados con sus intereses particulares.

### b. Monólogos

También utilizamos monólogos, indicándoles que muchos de los recursos que en ellos pueden encontrar son producto de la exageración o búsqueda del humor propias de este tipo de producciones. Al igual que veíamos anteriormente, los alumnos preferían aquellos monologuistas más cercanos a su propia realidad, en este caso aquellos que suben periódicamente vídeos a su canal de Youtube como Martita de Graná, o que les resultan familiares, como Dani Rovira. Además, estos dos representan la variedad andaluza oriental, en la que ellos se incluyen, frente a actuaciones como la de Antonia San Juan en la imagen 1, que supone una muestra del español de Canarias, menos conocido por ellos. Ocurre algo similar con muestras provenientes de otras áreas del español, con lo cual interpretamos que, en este sentido, se sienten atraídos por aquello que les resulta conocido o cercano.



Imagen 1. Fuente: Antonia San Juan. Monólogo Carmensa (2007) de Radio Televisión Canaria



### c. Reportajes y entrevistas

Otro tipo de documentos que empleamos fueron los reportajes, docurreportajes o entrevistas a personajes relevantes de alguna de las variedades dialectales tratadas. Así, observamos, por ejemplo, la imagen 2, sacada del programa *21 días. Perdidos en el alcoholismo* de la cadena chilena TVN, y la imagen 3, un reportaje al cantante colombiano Juanes por el programa argentino *Telenoche*, donde, además, podemos comparar dos variedades, el español andino y el español austral.



Imagen 2. 21 días. Perdidos en el alcoholismo (2013). TVN (Chile).



Imagen 3. La Colombia de Juanes (2017). *Telenoche* (Argentina)

### d. Otros recursos

Entre otros materiales que empleamos encontramos programas de radio, anuncios de publicidad, grabaciones que nosotros mismos hemos elaborado a través de personas que conocemos procedentes de otras variedades, tutoriales de Youtube o, incluso, textos literarios, cuando lo que queremos resaltar son diferencias léxicas o gramaticales. Por ejemplo, un texto de Julio Cortázar llamado «La señorita Cora», de *La isla a mediodía y otros relatos* (1966), que, además de vocablos propios del Cono sur, revela el uso del voseo.

También hemos usado canciones, como *Despacito* de Luis Fonsi (2017) o *René* de Residente (2020), para detectar algunos rasgos particulares, en ambos casos del español caribeño, y hemos invitado a los alumnos a realizar un análisis de alguna canción que les gustase particularmente para impulsar su motivación en el estudio dialectal.

Con todo, no solo vamos descubriendo poco a poco qué tipo de recursos motivan más a los estudiantes y les ayudan a incorporar de manera más adecuada los conocimientos relacionados con las variedades, también ellos se animan y aprenden a crear sus propios recursos para cuando sean profesores.

### 3.3. Evaluación a través de tareas

Relacionado con lo anterior, planteamos a los alumnos un conjunto de actividades, además de los análisis que realizamos en clase o en casa, y que nos servirán para evaluar su nivel de conocimientos de manera más eficaz que el mero examen, que tendrá una equivalencia del 50% del total de la materia.

En primer lugar, les planteamos el estudio de una variedad dialectal en pequeños grupos de tres o cuatro alumnos, con al menos un Erasmus por grupo, para garantizar la integración y facilitar su inmersión lingüística, así como interrelacionar a los alumnos nativos y no nativos. La tarea sigue estos pasos:

- a. Escoger una variedad dialectal, que no podrá repetirse, por lo cual es muy importante que se pongan de acuerdo pronto sobre el tema que quieren investigar. La profesora cuelga en la plataforma virtual una tabla Excel en la que los alumnos van apuntándose y observando qué variedades han sido ya seleccionadas.
- b. Recopilar a través de bibliografía y de las pautas dadas en clase las características teóricas más significativas de dicha modalidad y realizar una síntesis de sus rasgos en los diferentes planos de la lengua.
- c. Seleccionar el método: entrevista con uno o varios hablantes de la variedad escogida, siempre que tengan esa posibilidad, o selección de otro tipo de grabación (películas, programas, entrevistas...).
- d. Reconocer en la audición seleccionada los rasgos fonéticos, gramaticales, léxicos y pragmáticos considerados en el punto b y otros nuevos que llamen la atención de los estudiantes.
- e. Concluir si existe relación entre la teoría y una muestra de uso real y en qué proporción: ¿está la bibliografía manejada desactualizada o corresponde con un tipo de hablante muy concreto?
- f. Redactar una valoración personal sobre la realización del trabajo: qué carencias han percibido, qué cambiarían en cuanto a la metodología, etc.

En segundo lugar, desarrollarán un estudio sociolingüístico individual o por parejas, centrado en una comunidad de habla limitada sobre la que se analizará un fenómeno concreto y donde se tomará en consideración, especialmente, la elaboración del cuestionario y la aplicación metodológica. Los alumnos que procedan de localidades fuera de Granada podrán desarrollarlo allí. El resto, incluyendo los alumnos no nativos, deberán centrarse en la ciudad andaluza y sus alrededores.

El proceso que siguen en el transcurso de esta práctica será, de forma general, el siguiente:

- a. Elegir un fenómeno lingüístico estudiable y el número de hablantes que se va a encuestar (muestreo proporcionado por la profesora<sup>4</sup> y presente en la tabla 1).
- b. Seleccionar el método de encuesta que vamos a realizar y confeccionar el cuestionario, previa explicación en clase y la confección de preguntas por parte del alumnado que la docente revisa y corrige.
- c. Escoger los hablantes y realizar las encuestas: quienes investigan un aspecto fonético necesitarán la grabación con permiso del informante, el resto podrán transcribirse durante su consecución.

---

<sup>4</sup> En algunas comunidades será necesario cambiar la división a hablantes de nivel bajo y nivel medio-alto, puesto que resulta complicado, por sus circunstancias demográficas, sociales y económicas, encontrar hablantes con estudios universitarios.

- d. Analizar los resultados y compararlos según las variables sociales tenidas en cuenta: nivel de estudios, sexo y edad.
- e. Representar los datos mediante gráficos o tablas.
- f. Interpretar y valorar los resultados.
- g. Llegar a unas conclusiones sobre el fenómeno lingüístico estudiado en esa comunidad, sin generalizar, pues se presupone un conocimiento limitado con una muestra tan pequeña.

	Generación 1 (19-34 años)		Generación 2 (35-54 años)		Generación 3 (más de 55 años)		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Nivel alto	1	1	1	1	1	1	6
Nivel medio-bajo	1	1	1	1	1	1	6
Total	2	2	2	2	2	2	12

Tabla 1. Muestreo por cuotas de afijación uniforme.

## 4. Resultados

En las líneas siguientes presentaremos los resultados con respecto a la evaluación inicial sobre la percepción sociolingüística de las variedades que presentan los estudiantes, así como las prácticas y trabajos elaborados para la evaluación de la asignatura.

### 4.1. Creencias y actitudes lingüísticas

#### 4.1.1. ¿Qué variedad es más correcta?

En primer lugar, ante la pregunta sobre la variedad más correcta del español –si existe–<sup>5</sup>, los alumnos respondieron en más de un 60% que no hay una variedad dialectal más correcta que otra y solo un 12,5% respondió que es el castellano, siendo el 100% de esta respuesta emitida por hablantes no nativos, de origen europeo y cuya lengua materna es el francés. Los resultados se exponen en el gráfico número 4.

<sup>5</sup> La pregunta concreta que se efectuó fue: *¿Crees que existe una variedad más correcta? ¿Cuál es y por qué?*

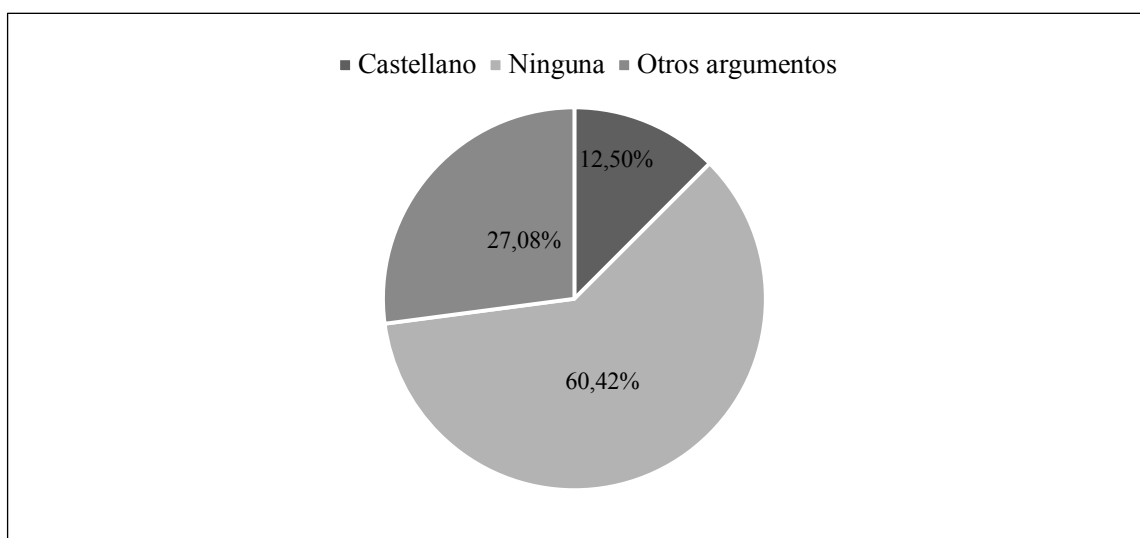


Gráfico 4. Respuestas a la pregunta «¿Qué variedad del español es más correcta?».

Comparado con los datos de Manjón-Cabeza Cruz (2018), el número de estudiantes que creen que no hay una variedad más correcta es significativamente más alto en nuestro análisis, pues, en él, solo el 41,57% señalaba que todas eran igual de válidas. Sin embargo, hemos de considerar que su estudio se aplicó únicamente a estudiantes de origen granadino. De los que sí catalogaron una más correcta, cerca del 40% señaló también el castellano como más cercana a la norma. Para los datos de los hablantes no nativos, atendemos lo expuesto por Svetozarovová (2020), donde el 54% de los encuestados – estudiantes de español eslovacos, checos y polacos– contestó que el mejor español se producía en el centro-norte peninsular. De todos modos, en su muestra se incluyen estudiantes de diferentes niveles educativos, con lo que, si comparamos únicamente aquellos que cursan el grado en estudios filológicos, encontraremos que solo un 12,3% de su muestra considera que no hay una mejor que otra.

Respecto a las respuestas que obtuvimos, destacamos los siguientes argumentos aportados por los alumnos:

- «No hay una variedad más correcta, pero la mayoría de la gente diría que es el español peninsular, específicamente de Castilla.»
- «Ninguna más correcta, pues la lengua siempre está cambiando y se desarrolla de acuerdo a las personas de cada país y sus influencias.»
- «Ninguna es más correcta, cada una deberá ser la «más correcta» para su grupo.»

Observamos de forma general que los alumnos tienen cierto conocimiento de cómo funcionan las lenguas en cuanto a cambio y variación y, además, son conscientes de las creencias que existen con relación al castellano como variedad preferente o estándar.

Dentro de la respuesta «el castellano», destacan las opiniones acerca de su claridad, su facilidad de entendimiento para estudiantes de español como segunda lengua, su carácter de lengua oficial o su origen como base del resto de variedades.

Por último, en cuanto a otros argumentos emitidos, nos parecen curiosas algunas afirmaciones como que «la variedad más correcta es la que habla una persona culta,

independientemente de su variedad», dando testimonio de cierto conocimiento sobre la variación diastrática y diafásica, o también respuestas como «es irresponsable clasificar las variedades como correctas o no, pues se crean jerarquías sociales» y «el poder y la política favorecen una variedad más que otra», percibiendo los alumnos la estigmatización y el prestigio que sufren determinados dialectos por cuestiones relativas al ámbito social o político, más que por aspectos lingüísticos propiamente dichos.

#### **4.1.2. ¿Cuál es tu variedad dialectal?**

Sobre la pertenencia de los estudiantes a una variedad dialectal, en general, los alumnos nativos se sitúan sin ninguna complejidad en una variedad determinada, aunque en algunos casos duden sobre su denominación exacta. El alumnado no nativo, en cambio, no tiene claro cuál es su definición dialectal, «ya que muchas veces no existe una identificación emocional plena con la variedad adoptiva» (Andión Herrero 2013: 178).

Destacamos algunas respuestas, como un estudiante que señala que su variedad son las hablas andaluzas, pues recalca que hay más de una, o una alumna procedente de Castilla La Mancha que afirma que habla «castellano meridional, diferente con respecto al estándar», pues se dan en esta zona rasgos no propios de la norma, como la aspiración de /s/.

#### **4.1.3. ¿Qué opinas sobre la modalidad andaluza?**

En relación con la percepción dialectológica sobre el andaluz, destacan dos tipos de respuesta claramente. Por un lado, la de los propios hablantes de esta variedad que defienden su corrección, «como la de cualquier otra» y que subrayan las injustas interpretaciones que se han hecho de ella categorizándola como «inculta»; y, por otro lado, la de los alumnos no nativos que señalan que los andaluces defienden mucho su variedad, aunque algunos de los profesores que han conocido procedentes de esta comunidad tienden a cambiar su acento o quienes creen que «hablan muy rápido y cuesta mucho entenderlos».

### **4.2. Estudio de las variedades dialectales**

#### **4.2.1. Dialectos estudiados**

En el gráfico 5 podemos observar los porcentajes absolutos de selección de las variedades que podían escoger los alumnos.

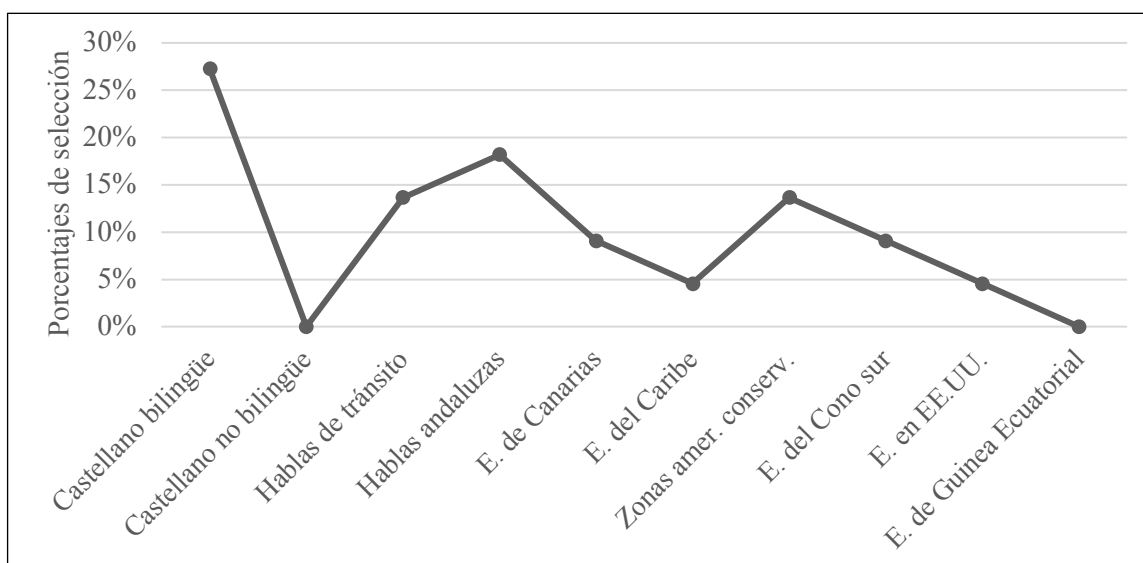


Gráfico 5. Variedades objeto de estudio del trabajo grupal.

Es evidente la preferencia de los alumnos por el castellano de las áreas bilingües y por las hablas andaluzas, así como por las variedades del español americano conservadoras, esto es, el español mexicano y el español andino, mientras que el resto, probablemente por su lejanía y la falta de conocimientos que pueden manejar sobre ellas, se dejan un poco de lado. Y es algo que se produce por igual en los dos cursos con los que hemos trabajado.

En segundo término, apreciamos en el gráfico número 6 cómo han obtenido los datos para realizar el análisis dialectal. La fuente principal de información es la entrevista semidirigida, esto es, una conversación con hablantes del dialecto estudiado, con preguntas abiertas. Denotamos, además, cómo esta preferencia aumenta en el segundo curso respecto al primero, mientras que el uso de tutoriales, programas de televisión o reportajes disminuye.

Los alumnos, sobre todo los que llevan a cabo entrevistas semidirigidas, en muchos casos, van un paso más allá y, además del análisis general, investigan cómo determinadas variables extralingüísticas condicionan los resultados obtenidos y, así, logran obtener una visión no solo dialectal sino también sociolingüística de los resultados.

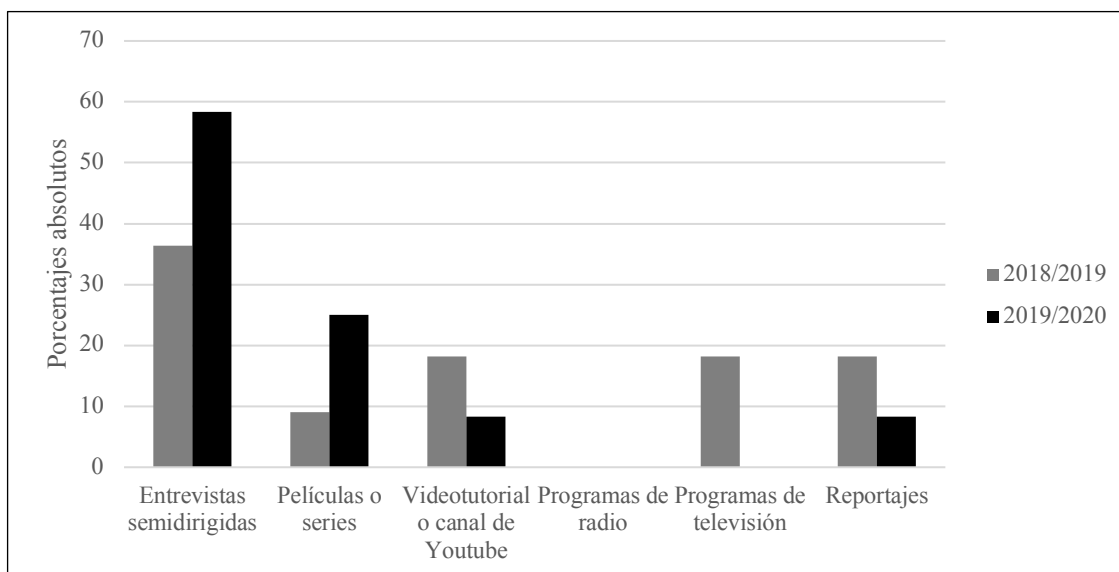


Gráfico 6. Método de trabajo para trabajar las variedades dialectales.

En el gráfico 7, podemos ver cómo una de las cuestiones que se toma en consideración es la edad, entrevistando a individuos de distinto grupo generacional y comparando sus respuestas. También destaca el análisis del tiempo que llevan en Granada, así, por ejemplo, en el caso del estudio del español caribeño, los alumnos compararon un informante que no había salido nunca de Puerto Rico con otro que llevaba 5 años viviendo en Granada, para concluir cómo este último se había podido adaptar a la modalidad de acogida.

En cuanto a los alumnos que analizan grabaciones sacadas de Internet, es curioso el análisis de audios provenientes de dos épocas diferentes, por lo general, uno inicial antes de que el personaje fuera famoso y estuviera expuesto a los medios y otro, posterior. Así lo efectuaron con participantes, por ejemplo, del programa televisivo *Operación Triunfo*.

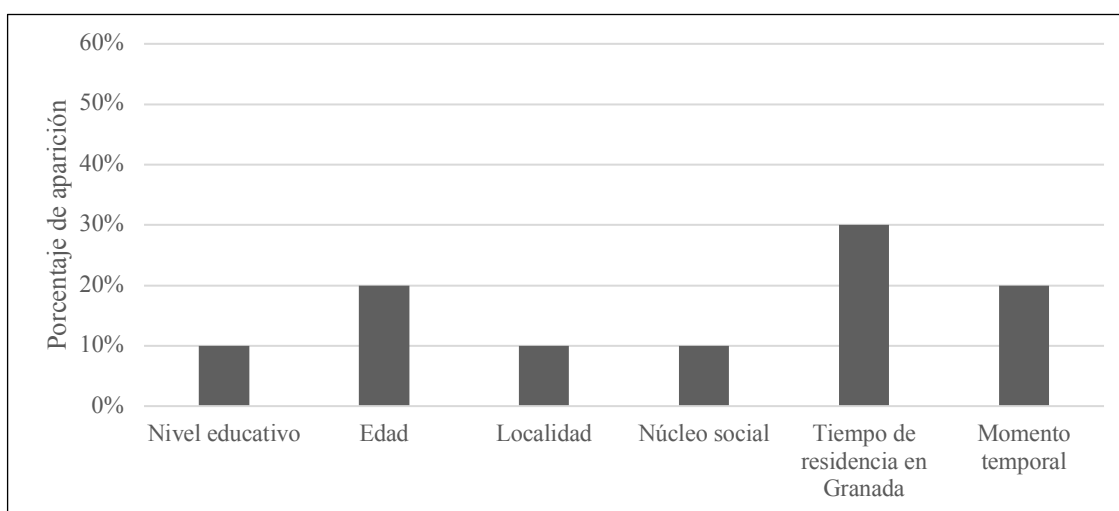


Gráfico 7. Variables independientes consideradas en el estudio para comparar los resultados.

En general, podemos afirmar, según los resultados, que las variedades españolas son preferidas por los estudiantes, bien porque consideran la variedad muy alejada y poco conocida (español chileno) o por interpretar que son difíciles de analizar (español del Caribe).

En cuanto a las percepciones posteriores a su realización por parte de los alumnos, es general el sentimiento de que hay un alejamiento evidente entre la teoría y la práctica en la oralidad y son los propios estudiantes los que recalcan la necesidad de realizar encuestas más amplias para poder profundizar y generalizar en los resultados. También señalan la necesaria actualización de la bibliografía que se maneja sobre algunas variedades (en algunas aparecen visibles rasgos nuevos, como el uso de *vosotros* en las zonas urbanas de Canarias, por ejemplo).

Asimismo, todos indican la importancia que tiene conocer el contexto histórico-demográfico a la hora de estudiar una variedad y, sobre todo, el aspecto geográfico para percibir las conexiones entre esa y otras modalidades dialectales o la existencia de otras lenguas que puedan determinar su funcionamiento. Es el caso, por ejemplo, del *mapuche* en el español chileno.

Con relación a las dificultades que encuentran, indican que algunos rasgos que se tienen como prototípicos de una variedad concreta no aparecen, como el uso del diminutivo *iño/a* en el castellano gallego o *-ete/a* en las zonas en contacto con el catalán, o no son tan sistemáticos como esperaban. Por ejemplo, es el caso del *lambdacismo*<sup>6</sup> en el Caribe, que se produce solo en algunos casos.

También llama la atención a los estudiantes que lo que se asocia a un dialecto es representativo, a menudo, de un colectivo social determinado, no de la población total, especialmente de hablantes con nivel sociocultural bajo.

Y, por último, quienes analizan una conversación semiespontánea entre dos personas, se encuentran con la imposibilidad de obtener ciertos fenómenos, como el uso de *ustedes* con un verbo de la segunda persona del plural (*ustedes vais*), característico del andaluz occidental; y resaltan la hipercorrección en la que incurren los hablantes en entrevistas que se realizan *in situ*.

### 4.3. Estudio sociolingüístico

En cuanto al estudio sociolingüístico, los alumnos muestran verdadero interés por este tipo de trabajos, pues les resulta entretenido y productivo para obtener un conocimiento práctico de algunos fenómenos y la comunidad de habla donde se integran. Los alumnos no nativos, en un principio, se muestran más reticentes o recelosos por la dificultad que conlleva para alguien que no domina del todo la lengua y, sobre todo, porque no conocen tanta gente. Sin embargo, a medida que van desarrollando las encuestas su interés va en aumento y eso se revela en los resultados tan curiosos e interesantes que obtienen.

En el gráfico 8, observamos las localidades de habla que se han investigado para realizar este trabajo, siendo, como era de esperar, la ciudad de Granada la más escogida por su cercanía a los estudiantes. La selección de una u otra tiene mucho que ver con la procedencia inicial de los alumnos nativos.

---

<sup>6</sup> Neutralización entre l/r a favor del sonido lateral.



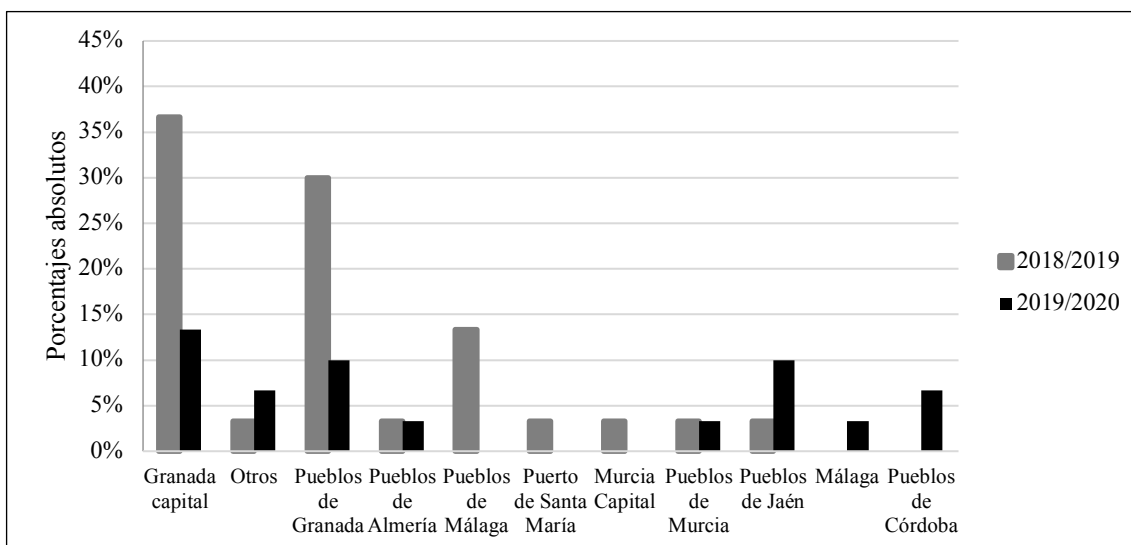


Gráfico 8. Lugares en los que se han llevado a cabo las encuestas.

La selección de un fenómeno varía mucho en los dos cursos. Tal como apunta el gráfico 9, mientras el alumnado del curso 2018/2019 siente predilección por el análisis de las creencias y las actitudes lingüísticas, los estudiantes del curso 2019/2020 prefieren indagar en el aspecto léxico de las comunidades estudiadas. Vemos, además, cómo el aspecto gramatical no es elección de los alumnos, presuponemos que por la dificultad que implica que un determinado rasgo aparezca en las conversaciones. El único caso en el que se contempla es el análisis del uso de imperativo, mediante infinitivos o mediante la forma normativa.

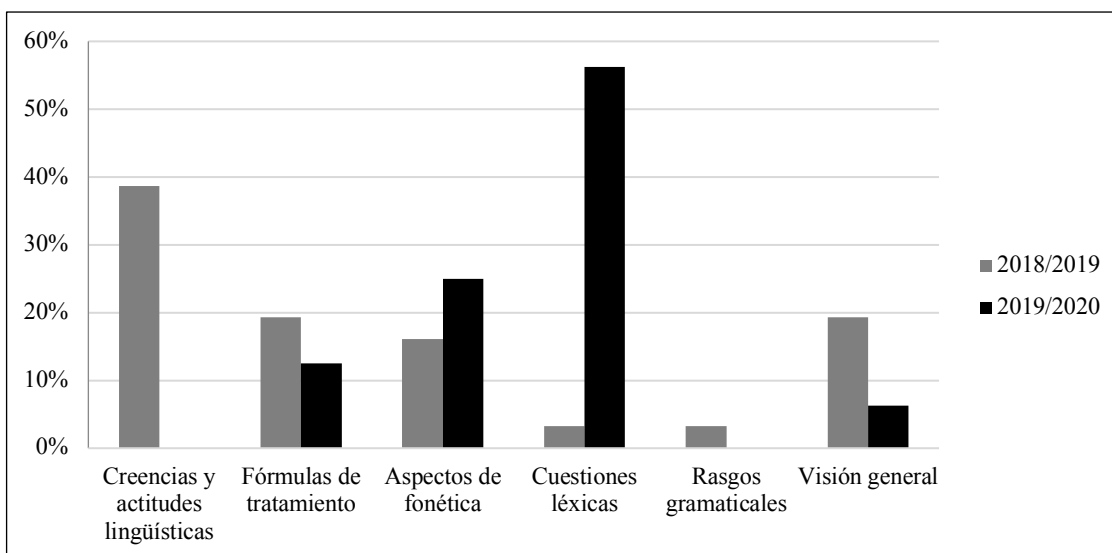


Gráfico 9. Temas que se han tratado en el trabajo sociolingüístico.

Asimismo, algunos estudiantes, entusiasmados por la realización de la práctica llevan a cabo una visión general, en la que analizan aspectos que se integran en más de un plano de la lengua.

También es notorio el interés por la fonética en el segundo grupo, especialmente en cuanto al uso de la /s/ se refiere, sobre todo por parte de alumnos que perciben en sus pueblos de

origen una utilización particular, como, por ejemplo, la convivencia del seseo y la distinción en la misma comunidad.

En tercer lugar, en cuanto a la metodología empleada para investigar los fenómenos escogidos, también son diversos los resultados, tal como visualizamos en el gráfico número 10. El primer grupo, que precisamente es el que prefiere el análisis de las creencias y actitudes y la visión general, opta por la entrevista semidirigida o semiabierta para su encuesta, mientras que el segundo prefiere el empleo de un cuestionario cerrado en el que las preguntas solo admiten una respuesta posible, lo cual, además, facilitará el análisis posterior; y quienes estudian principalmente el léxico utilizan también la combinación de determinadas técnicas, como el empleo de imágenes y de preguntas propias del cuestionario. En el caso del estudio fonético, se prefiere plantear preguntas de la entrevista semidirigida y la lectura de textos, para ver, además, si hay diferencias cuando se habla de forma semiespontánea y cuando se lee.

Llama la atención la fórmula del *completing* que consiste en proporcionar a los hablantes unas oraciones con un espacio en blanco que ellos deben rellenar con la forma gramatical que prefieren (Chambers y Trudgill 1994).

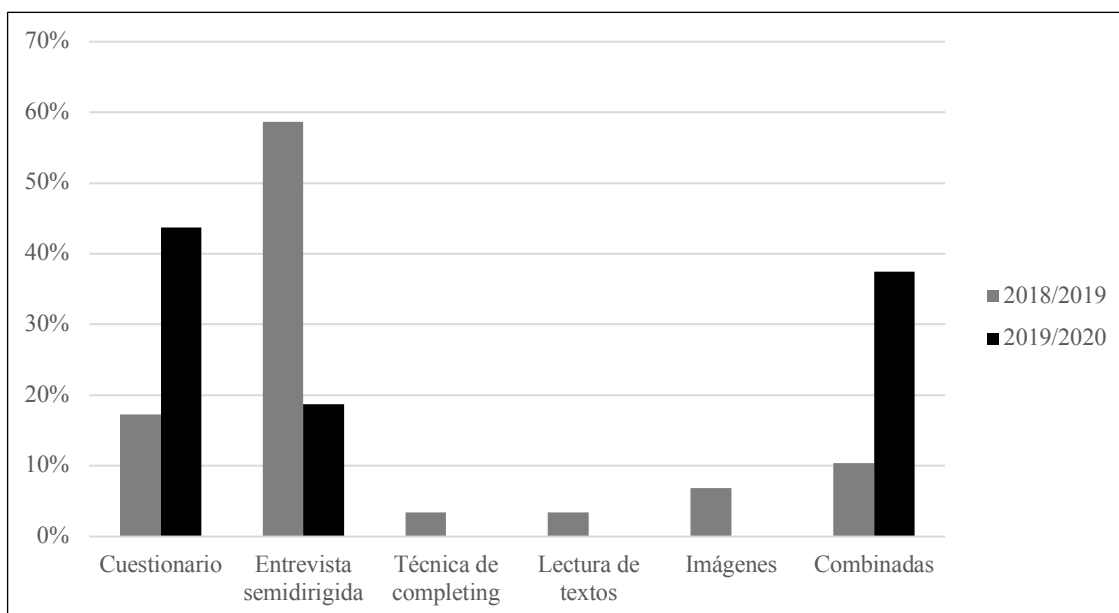


Gráfico 10. Metodología empleada para encuestar a los informantes.

#### 4.4. Resultados generales de la evaluación

Para finalizar, queremos señalar algunas percepciones que hemos obtenido tras el desarrollo de la evaluación y la corrección de las prácticas.

En general, los alumnos tienen más problemas para detectar los fenómenos de carácter fonético que los de tipo gramatical<sup>7</sup> y los más fácilmente reconocibles son los relacionados con el léxico que cada uno de ellos analiza según el estándar, no su propia variación dialectal.

<sup>7</sup> Sorprendentemente, a los alumnos que estudian, por ejemplo, los tipos de /s/ les cuesta discernir cuál es cuál en algunos contextos, contradiciendo lo expuesto por Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), que señalan que son los aspectos gramaticales los más difíciles de detectar.

Dentro del plano fonético, encontramos diferencias entre los estudiantes nativos y los que hablan español como lengua extranjera. Los primeros tienen cierta dificultad para percibir los casos relacionados con el seseo, el ceceo y la distinción, sobre todo los que se sitúan en una variedad como la andaluza donde confluyen los tres fenómenos y donde hay hablantes que usan uno de ellos pero, por el contacto con otras localidades, pueden cambiar en algunos registros su empleo, a favor de la distinción en caso de los hablantes seseantes y del seseo en el caso de los ceceantes, por una cuestión relacionada con el prestigio, principalmente. Los alumnos no nativos, por su parte, exponen más dificultad para percibir los cambios en el vocalismo, especialmente la abertura vocálica en Andalucía oriental cuando se pierde la /s/ implosiva, pues es un rasgo poco cercano para ellos y tienden a confundirlo con el alargamiento vocálico.

En el aspecto gramatical, a los dos grupos les cuesta reconocer el leísmo de persona, por ser una forma muy extendida y de uso frecuente entre ellos mismos –nativos o no–, y muestran cierta dificultad para comprender el funcionamiento del *voseo* y sus particularidades, pues se trata de un fenómeno alejado totalmente de su producción y recepción de español.

En el plano pragmático, reconocen más fácilmente las muestras orales de la variedad andaluza, puesto que tienen mejor conocimiento de los rasgos culturales de esta área del español y eso les proporciona capacidad para detectar, por ejemplo, exageraciones, elementos propios de la modalidad oral, interjecciones, muletillas, etc.

Finalmente, en cuanto al método, resulta más cómodo llevar a cabo el análisis una vez vista la teoría y no a la inversa. Y, además, cuando disponen de una lista de fenómenos que deben señalar, tienden a dejarse influir por los que aparecen en dicha lista, aunque no se perciban en la grabación.

## 5. Conclusiones

La observación llevada a cabo en los dos grupos de la clase de variedades y los resultados obtenidos nos permiten recoger una serie de conclusiones que exponemos seguidamente.

En primer lugar, los alumnos que consideran inicialmente que una variedad es más correcta son estudiantes no nativos y de procedencia europea, principalmente.

En segundo término, las diferencias de aprendizaje entre alumnos nativos y no nativos con un nivel de español al menos de B2 no son tan significativas como en un inicio pudimos esperar y radican, especialmente, en aquellos fenómenos que son más o menos cercanos a los hablantes. En ambos casos los estudiantes tienen mayor dificultad para reconocer las variedades del español americanas, a excepción del español austral y el español mexicano, ambas con entonaciones muy características.

Los alumnos identifican mejor los fenómenos una vez adquirida la teoría. Sin embargo, a menudo, partiendo de este método, van buscando rasgos que no aparecen en la grabación, solo porque consideran que «deberían estar».

Finalmente, ante todo, lo que queremos inculcar a los alumnos es que durante el ejercicio de estas clases no podemos hablar de «corrección» o «incorrección», solo de «usos específicos del lenguaje»; así como la falta de coherencia entre la teoría y la práctica, evidencia de los cambios que se producen con el tiempo, la necesidad de nuevos estudios y la importancia de otros factores –sociales y psicológicos–, en el uso de la lengua, además del geográfico.

En futuras líneas de investigación con nuevos estudiantes nos gustaría incidir más en el estudio de las creencias y actitudes lingüísticas de los alumnos mediante cuestionarios más complejos como el del PRECAVES XXI, que incluye la valoración acerca de diferentes grabaciones (Cestero Mancera y Paredes García 2018).

Creemos que también sería interesante observar qué ocurre en otros grados donde se imparte la asignatura de variedades, pero cuyo objetivo último no es la docencia de español, como, por ejemplo, el Grado de Traducción e Interpretación, y ver también si en otros contextos donde hay grupos generacionales distintos podemos obtener resultados diferentes.

Para finalizar, creemos importante combinar los métodos de enseñanza de las variedades según el nivel de dificultad que les genere a los alumnos o según el grado de distancia que mantengan con esa modalidad, puesto que finalmente estas cuestiones van a determinar su proceso de aprendizaje y su interés y motivación por la materia.

### Bibliografía

AA. VV. (2008). «Variedad lingüística», *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 11/02/2020, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm).

ANDIÓN HERRERO, M.A. (2007). «Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE», *ELUA*, 21, pp. 21-33.

ANDIÓN HERRERO, M.A. (2013). «Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes», *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46 (82), pp. 155-189.

BEAVEN, T. y GARRIDO, C. (2000). «El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?». En M. A. Martín Zorraquino (coord.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 181-190). Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado el 30/03/2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608253>.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.f.). *Catálogo de voces hispánicas*. Recuperado el 11/01/2020, de [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas).

CESTERO MANCERA, A.M. y PAREDES GARCÍA, F. (2018). «Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI», *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), pp. 11-43.

CHAMBERS, J. y TRUDGILL, P. (1994). *La Dialectología*. Madrid: Visor Libros [Trad. Por E. Bustos Gisbert].

GONZÁLEZ SEPÚLVEDA, M.P. (2013). «Recursos audiovisuales para amenizar el aula de E/LE», *Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5 (3), pp. 103-110.

GRANDE ALIJA, F.J. (2000). «La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?». En M. A. Martín Zorraquino (coord.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI*

- Congreso Internacional ASELE* (pp. 393-402). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 20/03/2020, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/norma.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm).
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1998). «Los conceptos de lengua y dialecto a la luz de la teoría de prototipos», *La Torre. Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 7-8, pp. 7-19.
- MANJÓN-CABEZA CRUZ, A. (2010). «Aproximación a la organización semántica del léxico sobre juegos y diversiones», *ELUA*, 24, pp. 199-224.
- MANJÓN-CABEZA CRUZ, A. (2018). «Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español», *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53 (2), pp. 145-177.
- MARTÍN PERIS, E. (2001). «Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Carabela*, 50, pp. 103-136.
- MARTÍNEZ PÉRSICO, M. (2013). «Las variedades lingüísticas en la clase de ELE. Propuestas para material didáctico», *Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5 (3), pp. 185-194.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007 [2000]). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- MOYA CORRAL, J.A. (2018). «Sobre el equilibrado reajuste de las hablas andaluzas», *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 28, pp. 35-66.
- PASTOR, C. (2003-2004). «Entrevista a Francisco Moreno: ¿Qué español enseñar?», *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2003-2004)*, pp. 36-45.
- ROS PIQUERAS, M.D. (2011): «La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera. Análisis de un caso concreto: el español hablado en Andalucía». *RedELE*, 12.
- SILVA-CORVALÁN, C. y ENRIQUE-ARIAS, A. (2017[2001]). *Sociolingüística y Pragmática del español*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- SIPPEL, M. A. (2017). *Las variedades hispanoamericanas en la enseñanza de ELE: análisis de su presencia en algunos manuales* (Trabajo final de máster). Girona: Universidad de Girona. Recuperado el 10/04/2020, de <http://hdl.handle.net/10256/14866>.
- SVETZAROVÁ, Radka (2020). «Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: valoración directa e indirecta», *Tonos digital*, 38.

### **Material usado en las clases**

- CORTÁZAR, Julio (1966 [1971]). *La isla a mediodía y otros relatos*. Barcelona: Biblioteca Básica Salvat.

ENDEMOL SHINE BOOMDOG (productora) (2018). *Nicky Jam. El ganador* [serie de televisión]. Estados Unidos: Endemol Shine Boomdog.

GELMAN, Jacques (productor) y Miguel DELGADO (director). (1968). *Por mis pistolas* [cinta cinematográfica]. México: Manga Films.

PÉREZ JOGLAR, René [Residente]. (27 de febrero de 2020). *René* [Archivo de video]. Recuperado el 28/02/2020, de [https://www.youtube.com/watch?v=O4f58BU\\_Hbs](https://www.youtube.com/watch?v=O4f58BU_Hbs)

RODRÍGUEZ, Luis Alfonso [Luis Fonsi]. (13 de enero de 2017). *Despacito* [Archivo de video]. Recuperado el 25/03/2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk>.

RODRÍGUEZ, Ruymán [Ruymán Rodríguez]. (2007, mayo 18). *Antonia San Juan - Monólogo «Carmensa»* [Archivo de video]. Recuperado el 15/04/2019, de [https://www.youtube.com/watch?v=F\\_9Ut9mbkjU&t=109s](https://www.youtube.com/watch?v=F_9Ut9mbkjU&t=109s).

TELENOCHE [Telenoche]. (20 de mayo de 2017). *La Colombia de Juanes* [Archivo de video]. Recuperado el 15/03/2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=gkLFIZZpeAk&t=371s>.

TVN [TVN]. (4 de junio de 2017). *Perdidos en el alcoholismo. 21 días* [Archivo de video]. Recuperado el 01/02/2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=bRjAAe2Ek8E&t=595s>.

# Los límites de la reformulación en la clase de E/LE

SHIMA SALAMEH JIMÉNEZ

Universidad Católica de Valencia

shima.salameh@ucv.es

**Resumen:** Proponemos una batería de actividades desde B2 basadas en las cuatro destrezas de aprendizaje y en el uso de corpus (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002; Cabedo y Pons, 2013) para trabajar adecuadamente la reformulación en el aula y solucionar algunos problemas de raíz teórica, como la trampa forma-función (Pons, 2017).

**Palabras clave:** reformulación, Val.Es.Co., E/LE, enfoque comunicativo, destrezas.

## Teaching reformulation in SFL class

**Abstract:** In order to show how reformulation works in E/LE classes and solve some theoretical problems, this paper proposes a series of B2 activities based on the four basic communicative skills and corpus usage (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002; Pons y Cabedo, 2013).

**Key words:** reformulation, Val.Es.Co., E/LE, communicative approach, skills.

## 1. La reformulación como función general<sup>1</sup>

A pesar de ser una función común a la mayoría de las lenguas (Charolles y Coltier, 1986; Murat y Carter-Bresson, 1987; Roulet, 1987; Blakemore, 1993), la presencia de la reformulación discursiva como objetivo de aprendizaje en el aula de E/LE es baja o escasa y, cuando sí se da, se le presenta al alumno a través de listas de conectores sin apenas contextualización, o mediante ejercicios de repeticiones y huecos. Esto convierte su estudio en un proceso difícil en el que funciones y formas se confunden (*trampa forma-función*; Pons 2017). En ese trabajo pretendemos explicar cuál es la relación entre esta trampa y el tratamiento de la reformulación en E/LE a través de un análisis de diferentes materiales (§ 2). Finalmente, ofrecemos una propuesta de actividades sobre la reformulación que abarquen las cuatro destrezas comunicativas (§ 3).

## 2. La reformulación y su enseñanza en clase de E/LE

### 2.1. Cuando la reformulación deja de serlo: la trampa forma-función

Estudiar una función desde las formas con las que se produce facilita su proceso de análisis: encontrar los elementos lingüísticos que la expresan ayuda a recopilar los

---

<sup>1</sup> Este artículo ha sido posible gracias al proyecto de investigación FFI2016-77842-P, *Unidades discursivas para una descripción sistemática de los marcadores del discurso en español* (UDEMADIS), financiado por el MINECO, la AEI y los fondos FEDER.

diferentes contextos en los que una determinada función se emplea y a sistematizar su tratamiento. No obstante, esto puede conducir a la llamada trampa forma-función:

Al tomar este camino, se cae en el riesgo de identificar la variación del marcador, que puede cubrir diferentes funciones, con la caracterización de la relación funcional específica que se pretende estudiar (Pons, 2013: 154).

Como explica Pons (2013), el ejemplo más claro de esto en español es el estudio de la reformulación a través del marcador discursivo *o sea*: es lícito tratar los diferentes marcadores que permiten al hablante reformular, si no tampoco sería posible comprender por completo las características de esta función, pero si el investigador no toma las precauciones adecuadas, el objeto de descripción inicial puede transformarse en la “descripción de las funciones del marcador del discurso *o sea* en español” (Pons, 2013: 154). Como resultado, características definitorias básicas de otras funciones, como la conclusión, la corrección o la paráfrasis, expresadas también por este marcador, acaban atribuyéndose a la reformulación, cuya definición en primeros trabajos era bastante clara gracias a una separación explícita entre función y marcadores que la expresan (Gülich y Kotschi, 1983; Roulet, 1987).

Si bien es cierto que desde el punto de vista discursivo hay una relación estrecha entre reformular y concluir que ha llevado a la equiparación entre los marcadores de las dos clases o a la inclusión como subclase dentro de la reformulación (Pons, 2013: 162), esta no es razón suficiente para acabar confundiendo la reformulación con otras funciones cercanas (Murillo, 2016) con las que comparte rasgos o formas, puesto que semasiología y onomasiología acabarían en este caso erróneamente mezcladas. Así ha sucedido en los estudios de reformulación: desde la década de los noventa, la mayoría de los trabajos ha descrito esta función desde sus marcadores, generando nuevas clasificaciones funcionales a partir de las formas que contribuyen a esta trampa forma-función.

Suprimir límites entre funciones tiene implicaciones negativas desde un enfoque puramente teórico porque complica la definición del objeto de estudio. Hacerlo en la enseñanza de idiomas tiene consecuencias directas en la comunicación: los estudiantes no aprenderán a reformular, y pueden utilizar otros recursos similares creyendo que están reformulando. Si además aprenden únicamente a partir de listas de conectores, tendrán dificultades mayores para asimilar los objetivos de aprendizaje. Una revisión de diferentes materiales del campo de la enseñanza del español a extranjeros demuestra que, de manera directa o indirecta, la trampa forma-función no es únicamente un problema propio del campo teórico de la pragmática, y que se ha extrapolado a este ámbito. En la siguiente sección resumiremos algunas evidencias encontradas.

## 2.2. ¿Reformulación en E/LE?

Para comprobar hasta qué punto se explica la reformulación o se asocia, involuntariamente, a otras funciones o marcadores discursivos, analizamos dos tipos de materiales: (i) teórico-institucionales y (ii) didácticos. La siguiente tabla recoge los títulos utilizados en ambos grupos de análisis:



Materiales teórico-institucionales	Materiales didácticos (manuales)
<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)</i>	<i>Tema a Tema (B1-B2)</i>
	<i>Pasaporte (niveles 3 y 4; B1-B2)</i>
	<i>Aula Internacional (3, 4, 5; B1-B2.1-B2.2)</i>
	<i>Bitácora Nueva Edición (B1-B2)</i>
	<i>Abanico B2</i>
	<i>Avance (intermedio-avanzado)</i>
	<i>C de C1</i>
	<i>Dominio C</i>

Tabla 1. Materiales empleados para el análisis de la trampa forma-función en E/LE

Hemos analizado la presencia de la reformulación en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* porque contiene los fundamentos teóricos en los que, necesariamente, se apoyan todos los materiales didácticos empleados en el aula de E/LE actualmente. Esto nos permitirá entender por qué dichos materiales explican la reformulación de un modo u otro. Por su parte, hemos seleccionado materiales didácticos (manuales) que abarquen los niveles B1 a C1, ya que, según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *PCIC*, la reformulación debería empezar a estudiarse a partir de estos niveles y no antes, por el grado de dificultad que entraña, o por la (aparente) menor necesidad comunicativa detrás de su uso. Seguidamente, desarrollamos el tratamiento encontrado en ambos grupos de materiales.

### 2.2.1. Reformulación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Una búsqueda del término *reformulación* en el PCIC devuelve dos resultados: el primero parece onomasiológico, ya que habla de reformular lo dicho (6.14.). Esta función se asocia a los niveles B1-C2. Sin embargo, cuando se accede al enlace asociado a esta sección, comprobamos que “tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.3.” no conduce a una explicación funcional de reformulación, sino directamente a un listado de sus marcadores asociados a distintas funciones, entre ellas la propia reformulación.

La trampa forma-función se observa en tres puntos: en primer lugar, la explicación de esta función se convierte en un listado de marcadores de reformulación y ejemplos de sus usos (véanse los “rectificativos” o “distanciamiento” en B2) que no recoge un tratamiento onomasiológico, a diferencia de otros procesos pragmáticos como la digresión (6.18) o las citas (6.17) en los que, al menos, sí se ofrecen los contextos en los que se pueden dar (“conversaciones cara a cara y mensajes electrónicos, cartas y presentaciones públicas”). En segundo lugar, y más importante, en los ejemplos utilizados se mezclan funciones que, en principio, deberían separarse de la reformulación propiamente dicha: por ejemplo, la rectificación está más asociada a la corrección siguiendo sus definiciones clásicas; tampoco la recapitulación (a partir de marcadores como *en resumen*, *en conclusión*) debería incluirse como subtipo de reformulación de acuerdo con el enfoque teórico propuesto en (§ 2). Esto tiene repercusiones en los manuales de enseñanza analizados (§ 3). Por último, se obvia la polifuncionalidad de los marcadores, tan estudiada desde el ámbito teórico de la pragmática y que, de algún modo, los alumnos también deberían aprender para tener

una competencia comunicativa real del español (es el caso, por ejemplo, de *o sea*, que además de explicar puede parafrasear, reformular e incluso corregir, usos que el alumno desconocerá si lo estudia únicamente como un marcador explicativo).

En suma, la visión de la reformulación de la que parten los manuales está sesgada. Es esperable trabajar las funciones discursivas a partir de sus formas, razón por la que seguramente los materiales mencionados presentan estas características. No obstante, no acotar las funciones trabajadas una ligera definición, contextos u otras estructuras habitualmente empleadas para reformular, conduce, como han demostrado ya algunos trabajos teóricos (Pons, 2013) hacia una pérdida de límites de funciones también en el ámbito de su enseñanza. Asimismo, surgen otras dos preguntas a partir de los contenidos analizados: en primer lugar, si solo se puede reformular con marcadores discursivos o si se puede hacer sin ellos; en segundo, si los alumnos aprenderán a reformular en un entorno comunicativo real y, por tanto, si se aplican las cuatro destrezas comunicativas, como sería deseable. La primera pregunta sí tiene respuesta, como han demostrado estudios teóricos (Norén, 1999) y experimentales (Salameh, 2019): aunque el proceso sería más complicado, no es imposible reformular sin marcadores discursivos. La segunda pregunta la responderemos a continuación.

### 2.2.2. Reformulación en los distintos manuales didácticos

Tras llevar a cabo una revisión minuciosa de los manuales citados (Tabla 1), solamente hemos encontrado presencia, más o menos explícita, de la reformulación o de alguna categoría cercana en los siguientes tres: *Pasaporte B2*, *Abanico B2*, y *Aula Internacional 5*, B2.2. En *Abanico B2* (imagen 1), comprobamos que los alumnos trabajarán principalmente a través de las comprensiones lectoras y escritas; además, no se trata la reformulación como tal, sino el proceso de “corrección de informaciones”, partiendo de situaciones como corregir errores cometidos en un examen de otra persona (algo que podría parecerse a la hetero-corrección, pero no en un contexto de comunicación real en el que alguien se equivoca dando una información e, inmediatamente, podemos indicarle que no está siendo adecuado). No hay presencia de ningún marcador discursivo o estructura propios de esta función, ni contextos de reformulación o paráfrasis. Esta es la única muestra de un contenido cercano a la reformulación que encontramos en este manual.

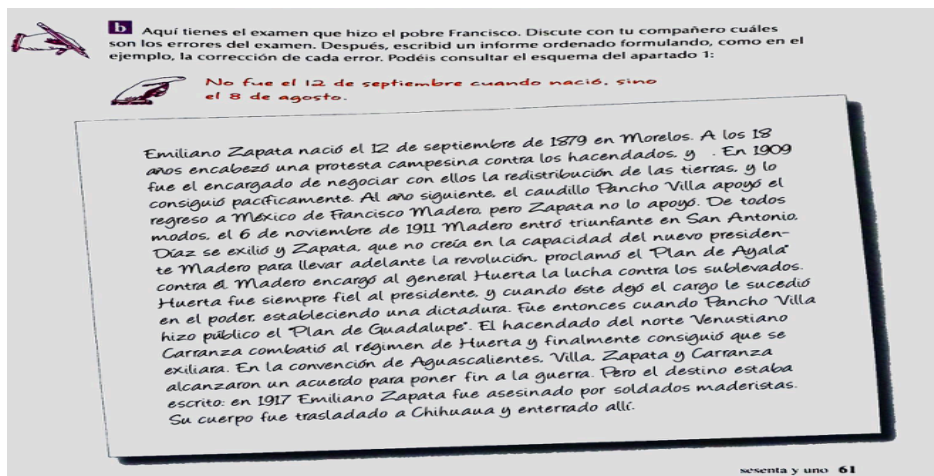


Imagen 1. Corregir errores en *Abanico B2*. Muestra.

Es necesario que los alumnos no trabajen únicamente la expresión y la comprensión orales en el aula y, además, sabemos que la reformulación y las otras categorías cercanas también pueden producirse en contextos escritos, más planificados. Pero no trabajar la corrección, cuyo carácter es eminentemente más oral incluso en comparación con la reformulación, a través de tareas contextualizadas en situaciones de comunicación reales o cercanas a lo real puede crear un vacío de aprendizaje en el estudiante.

En *Pasaporte B2*, en línea con el manual anterior, también se trabaja la corrección de información (imagen 2). En este caso, a las competencias mencionadas se suma la auditiva, con ejercicios que muestran una conversación en la que uno de los hablantes suele corregir al otro utilizando diferentes estructuras habituales en esta situación.

ÁMBITO PERSONAL 25

2 COMPETENCIA FUNCIONAL: dar información corrigiendo otra anterior.

¿El Teide o el Mulhacén?

a. Escucha esta conversación y marca cuál de las dos montañas es la más alta de España.

El Mulhacén El Teide

El hombre y la mujer se corrigen varias veces. Escucha otra vez y numera en qué orden aparecen las siguientes frases que se usan para corregir una información.

- Claro que es...
- Creo que te equivocas.
- El pico más alto no es el..., es el...
- No, no está en..., está en...
- Sí que es...
- ¡En absoluto! Está en...

b. ¿Qué es?

¿Qué ves en estas imágenes? Discútelas con tu compañero.

1 ¿Mujer joven o mayor?

2 ¿Pato o conejo?

3 ¿Oso o foca?

4 ¿Indígena o esquimal?

Ejemplo: 1

- Es un oso.
- No, no es un oso, es una foca.
- Sí que es un oso.
- Creo que te equivocas, es una foca.
- ¡En absoluto! Es un oso.

¿Te has fijado cómo entonan estas palabras en la audición? Léelas en voz alta:

- Está en **TE-NE-RI-FE**.
- [...] el Teide es un volcán, pero **NO** el pico más alto.
- **Sííí**, el Teide es el pico más alto de España.

Imagen 2. Corregir información en *Pasaporte B2*. Muestra.

Son estructuras que podrían aparecer en una conversación, pero dependiendo del grado de planificación de la misma o de la situación, quizá más formal, en la que se produjera: no reflejan la baja planificación de las conversaciones coloquiales, en las que una corrección prototípica es esperable. Las muestras están muy marcadas por la sintaxis de lo escrito. Sí se trabajan algunos marcadores discursivos, como *creo* o *en absoluto*, pero, de nuevo, un tanto alejados de los usos de marcadores reales cuando un hablante corrige su discurso sobre la marcha. Tampoco hay presencia de reformulación o paráfrasis, por lo que de nuevo se aleja al estudiante de sus necesidades comunicativas reales. Se da por hecho que es más importante aprender a corregir la información de otro hablante antes que cambiar de idea en nuestros propios discursos.

Por último, *Aula Internacional B2.2* sí presenta la acción de reformular (imagen 3), pero lo hace a través de explicaciones de carácter estructural y muy formal: el estudiante asocia la reformulación a unos marcadores discursivos determinados, pero no encuentra la motivación subyacente al proceso.

**REFORMULAR**  
**es decir, (que) / o sea, (que) / esto es,**  
 El cambio de compañía telefónica es gratis; **es decir, (que)** no hay que pagar una tarifa como se hacía hasta ahora.  
 El horario de trabajo en la empresa es continuo, **o sea, (que)** no tenemos pausa para comer.  
 Hay mucha gente que opina que los alimentos transgénicos pueden ser muy nocivos, **esto es,** que pueden provocar graves trastornos de salud.

**EJEMPLIFICAR**  
**por ejemplo, / un ejemplo: / a modo de ejemplo,**  
 Es necesario integrar el ejercicio físico en nuestra vida diaria. Actividades tan sencillas como, **por ejemplo,** ir al trabajo a pie o utilizar las escaleras en lugar del ascensor resultan muy saludables.  
 Reducir el consumo energético está en nuestras manos. **Un ejemplo:** apagar luces cuando salimos de una habitación es una manera sencilla de ahorrar luz.  
 Muchas especies protegidas siguen en peligro de extinción; podemos citar, **a modo de ejemplo,** el caso del lince ibérico.

Imagen 3. Reformulación en Aula Internacional B2.2. Muestra.

Parte de ejercicios de huecos en los que quizá el estudiante no puede más que practicar el uso de los conectores, como indicábamos, pero no entender en qué consiste esta función ni bajo qué circunstancias la producirá (imagen 4).

Selecciona la opción adecuada en cada caso, dependiendo de si se reformula o se ejemplifica.

- Esta comida es ecológica.  no se ha producido con productos químicos ni se ha procesado con aditivos.
  - En las pasadas elecciones el partido más votado no obtuvo la mayoría absoluta;  quizás vuelva a haber elecciones, a no ser que se logre un pacto entre partidos p...
  - En mi departamento la mitad trabaja por las mañanas y los demás por las tardes;  todos
- 

Imagen 4. Reformulación en Aula Internacional B2.2. Ejercicio interactivo.

En los ejercicios que trabajan con textos, de nuevo se pide al alumno modificar un texto que no ha producido para hetero-reformular las palabras de otra persona (imagen 5). Si bien es cierto que se dan algunas claves para entender qué debería insertar el alumno en el texto, sabemos que una reformulación no consiste solamente en cambiar el discurso de otra persona para darle un tono más adecuado, sino ser capaces de hacerlo con nosotros mismos.

Hola señores: *Demasiado informal*

Como vi su anuncio el pasado viernes 9 de este mes en el periódico "La Tribuna", he decidido escribirles para solicitar el puesto de relaciones públicas en su empresa. *Reformular*

En mi currículum verán que tengo la formación y la experiencia que piden. Me gusta el dinamismo y soy capaz de afrontar los retos de un trabajo como el que ustedes ofrecen y soy muy sociable. Me gusta el trabajo en equipo y soy capaz de integrarme en cualquier entorno de trabajo. Responsabilidad e iniciativa son otras de las aptitudes que me caracterizan, así como la capacidad de planificación y organización de mis tareas. *Demasiado directo*

Desde que me licencié en Psicología en 1999, he trabajado en el departamento de Recursos Humanos en diferentes empresas. Desde 2005 trabajo para Saramodas. Por lo tanto, siento que el trabajo me parece rutinario y creo que ha llegado la hora de plantearme nuevos objetivos. *¿Este párrafo encaja aquí? ¿Qué información aporta? ¿Es más importante que la experiencia?*

Les escribo mi teléfono personal y mi dirección de correo electrónico por si me quieren preguntar algo. En caso de que mi currículum sea de su interés, estaré encantada de defender mi candidatura en una entrevista personal. *Hay poca información sobre tu labor en Saramodas.*

Quedo a la espera de sus noticias. *Reformular. Da la impresión de que eres una persona inconstante, apática. Di lo mismo de forma más positiva.*

Hasta pronto, *¿Con qué idea de la frase anterior enlaza la información que introduce "por lo tanto"? No se entiende.*

Martha Coogan *Intenta encontrar expresiones más adecuadas para este tipo de texto.*

setenta y cinco | 75

Imagen 5. Reformulación en Aula Internacional B2.2. Trabajando con textos.

En estas muestras se ve que hay un uso de marcadores discursivos, pero se mezclan las funciones: se hace ver al estudiante que parafrasear es una acción idéntica a reformular,

e incluso se presentan usos conclusivos de *o sea* (*El horario de la empresa es continuo; o sea, (que) no tenemos pausa para comer*) como un tipo de reformulación, siguiendo la idea de la trampa forma-función.

Como resultado, con este tipo de actividades el alumno:

- (i) no tiene claro qué es reformular o, al menos, no aprende en qué consiste realmente esta función, y no lo hace en una situación natural;
- (ii) aprende estructuras propias de lo escrito para emularlas en una conversación o seguir aplicándolas a textos, sin conocer bien los contextos interactivos concretos en los que se da un cambio de orientación discursiva; pierde la distinción entre géneros;
- (iii) trabaja bastante la expresión y comprensión escritas y, en ocasiones, la comprensión oral, pero no practica con tareas de expresión oral reales, en las que tenga que verse obligado a cambiar su discurso como lo haría en su vida diaria.

Con el objetivo de solucionar estos tres puntos problemáticos, proponemos un conjunto de actividades detalladas en la siguiente sección.

### 3. Propuesta de actividades sobre reformulación

#### 3.1. Características y objetivos de la propuesta

Nuestra propuesta de actividades sobre la reformulación está basada en un enfoque comunicativo que trabaje las cuatro destrezas (auditiva, lectora, oral y escrita) en cuatro sesiones diferenciadas orientadas a un nivel B2 o superior, situación en la que los estudiantes dispondrán de más recursos comunicativos y una mayor soltura conversacional que les permitirá asimilar mejor los contenidos. La siguiente tabla resume los objetivos globales de las cuatro sesiones:

Sesiones de la propuesta	Objetivos generales
Sesión 1. “Cómo se construye el discurso conversacional”	a) Se pretende familiarizar al alumno con contextos de reformulación y funciones cercanas desde las diferentes destrezas.
Sesión 2. “Parafrasear es entender”	b) Conocer las estrategias pragmáticas tras la reformulación.
Sesión 3. “Típex discursivo”	c) Trabajar con diferentes registros en clase (según el nivel).
Sesión 4. “Reflexión final”	d) Aprender el uso de los marcadores discursivos a través de su uso.
	e) Aprender que los marcadores son polisémicos.

Tabla 2. Objetivos generales para las cuatro sesiones propuestas.

#### 3.2. Explotación de las actividades

**Sesión 1. Cómo se construye el discurso conversacional** (60 minutos de duración aproximada). Esta tarea supone una introducción a la propuesta de actividades para la reformulación. Intentaremos que los alumnos trabajen preferiblemente en parejas o grupos de tres para crear un clima de comunicación más real; evitaremos grupos muy grandes de alumnos para evitar escisiones conversacionales o que algunos estudiantes

permanezcan inactivos. Una vez en grupos, comenzaremos con una batería de preguntas que irán respondiendo una a una (15 minutos aprox.): nuestro propósito es que reflexionen sobre la idea de planificación discursiva que hay detrás de cualquier proceso de reformulación y que no suele trabajarse en el aula. Algunas preguntas podrían ser:

- ¿Siempre tenéis claro lo que vais a decir al hablar?
- ¿Modificáis vuestros textos o seguís un plan?
- ¿Por qué cambiáis vuestro discurso (al hablar con amigos, al escribir un WhatsApp, etc.) en vuestra lengua materna?
- ¿Por qué cambiaríais vuestro discurso en español?

Son preguntas pautadas para que el alumno tome consciencia de que comunicarse, oralmente o por escrito, no es un proceso lineal, y que no siempre vamos a tener claro qué queremos decir. A veces, nos daremos cuenta tarde, cuando ya hayamos dicho algo, y tendremos que ser capaces de resolver esa situación utilizando los recursos lingüísticos de los que dispone cualquier lengua para reformular. Después de explicarles que la conversación cotidiana se planifica menos que el discurso escrito, definimos la reformulación y les decimos que es muy frecuente en esta situación. Con esto, les hacemos ver la importancia de la conversación coloquial para obtener una competencia comunicativa plena, ya que los alumnos de español muchas veces se sienten desbordados cuando llegan a un nivel alto y no saben desenvolverse cómodamente en una situación diaria con amigos o conocidos. La conversación coloquial les da la opción de tratar con temas reales (Cestero Mancera, 2012; Espinosa Guerri, 2019) en los que normalmente tendremos la necesidad de reformular. Trabajaremos con el corpus Val.Es.Co. 2.1.<sup>2</sup> y proporcionaremos al alumno transcripciones simplificadas de un fragmento que contenga reformulación. Con esto trabajaremos: (a) la competencia auditiva (escuchando el audio) y lectora (leyendo transcripciones); (b) estructuras para reformular y sus marcadores; y (c) otras funciones similares a la reformulación. Marcaremos contenidos para que se familiaricen.

**Sesión 2. Parafrasear es entender.** Después de una primera toma de contacto con contextos reales de reformulación, enseñaremos a los alumnos a distinguirla de la paráfrasis, función cercana, pero con objetivo distinto. En esta actividad (60 minutos aprox.), mantendremos los grupos de trabajo y les pediremos que busquen palabras de significado complejo. El profesor pautará a los alumnos dándoles diferentes opciones (por ejemplo, *estancia*). Buscarán en el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* y en uno de sinónimos para buscar conceptos similares al encontrado. Tras esto, plasmarán la definición con sus palabras: *estancia, un lugar en el que te encuentras*; o *estancia, un viaje para trabajar unos meses en otra ciudad o país*. Cuando tengan las definiciones adaptadas, intentarán incluir distintos conectores de paráfrasis (*es decir, o sea, esto es*, etc.) en las definiciones. Cuando finalicen, harán una puesta en común: todos los grupos leerán sus palabras y las definiciones de origen; si los otros grupos saben parafrasearlas con sus propias palabras, obtienen un punto (comprueban si es correcto en las definiciones adaptadas que han creado previamente). Si además utilizan marcadores, ganan dos puntos. Con esta tarea, trabajan la comprensión lectora, la expresión escrita y la oral, además de los usos parafrásticos, distintos a los reformuladores, de los marcadores discursivos.

---

<sup>2</sup> Consultar en <http://www.valesco.es/?q=consul>.

**Sesión 3. Típex discursivo.** Ahora que los alumnos ya entienden qué es parafrasear, se indica que reformular, en realidad, es un proceso similar al de añadir típex a un texto, pero haciéndolo también con el discurso oral. En esta tercera tarea (60 minutos aprox.), los alumnos prepararán unas tarjetas con información sobre un tema (una película o serie que todos hayan visto, como *Mr.Robot* o *La casa de papel*). En estas tarjetas, describirán personajes, capítulos o escenas conocidas. Los diferentes grupos podrán jugar con la información presentada: por ejemplo, escribir que el personaje de Eliot, de *Mr.Robot*, es un ladrón. Quien haya visto esta serie sabrá que no es un ladrón, sino un *hacker*. Son conceptos semánticamente emparentados (un hacker roba información digital con fines delictivos, y un ladrón roba objetos o dinero) pero distintos. De este modo, se trabajará la idea de distancia tras la reformulación (Roulet, 1987), que la distingue de la paráfrasis (igualdad). Los grupos intercambiarán sus tarjetas y leerán en voz alta el contenido que acaban de recibir: el grupo que las ha creado tendrá que validar, tras la lectura del grupo contrario, si la información es adecuada o no. Esto obligará a los estudiantes que han leído en voz alta a cambiar la información sin planificación previa:

- Eliot, de *Mr. Robot*, es un ladrón (estudiante grupo 1)
- No exactamente (estudiante grupo 2, el que ha creado esa tarjeta)
- No, vale, ¿pues es un delincuente? ¿Un **hacker**? (estudiante grupo 1, así hasta dar con la respuesta correcta).

Con esta tarea se anima a los estudiantes a reformular en una situación más cercana a la real. Pueden hacerlo con o sin marcadores discursivos, lo que genera un contexto más natural. Pueden utilizar marcadores con los que antes parafrasearon (como *o sea*). Además, trabajan la expresión escrita, la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la expresión oral (al ponerse de acuerdo dentro del grupo sobre qué información utilizarán, y al formular preguntas, responder y reformular).

**Sesión 4. Reflexiones finales.** En esta última sesión, que puede ser más breve que las anteriores, se reflexiona con los alumnos sobre los contenidos tratados en las otras tres.

#### 4. Conclusiones

Esta propuesta de actividades pretende ahondar en un problema lingüístico teórico como la enseñanza de la reformulación en segundas lenguas. Tras una revisión general de algunos materiales, comprobamos cómo la reformulación tiende a confundirse con otras funciones cercanas, como la corrección, la recapitulación o la explicación, algo que, en gran parte, se debe a su estudio desde el uso de sus marcadores discursivos. Con las actividades presentadas estudiantes y docentes descubren que: (a) es posible trabajar la reformulación sin ejercicios de huecos o listas de conectores; (b) las cuatro destrezas son necesarias, y que su uso los lleva a situaciones comunicativas más reales; (c) la conversación coloquial también es importante (registros); (d) los marcadores discursivos son polisémicos; (e) hay otras maneras de reformular además de hacerlo a través de los marcadores; y (f) el alumno, además de recibir, puede crear su propio material al comunicarse.

## Bibliografía

- BLAKEMORE, D. (1993). «The relevance of reformulations», *Language and Literature* 2, pp.101-120.
- BRIZ, ANTONIO y GRUPO VAL.ES.CO. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.
- CABEDO, A. y S. PONS (2013) (eds.). *Corpus Val.Es.Co. 2.0*. Recuperado de: <http://www.valesco.es>
- CESTERO, A.M. (2012). «La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE», *Linred: Lingüística en la Red*, (14), 2.
- CHAROLLES, M. y D. COLTIER (1986). «Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: Éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques», *Pratiques*, 49, pp. 51-66.
- ESPINOSA GUERRI, G. (2019). «Dibujar la conversación en ELE: la enseñanza de la toma de turnos en español», *Foro de Profesores de E/LE*, 15, pp. 105-125.
- GÜLICH, E. y TH. KOTSCHI (1983). «Les Marqueurs De La Réformulation Paraphrastique», *Cahiers de linguistique française*, 5, pp. 305-351.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- MURAT, M. y C. BRESSON (1987). «C'est-a-dire ou la reprise interprétative. La reformulation du sens dans le discours», *Langue Française*, 73, pp. 5-15.
- MURILLO, S. (2016). «Sobre el uso de que con los marcadores de reformulación explicativa en español escrito». En M. Borreguero Zuloaga y S. Gómez-Jordana Ferary (eds.), *Marqueurs du discours dans le langues romanes, une approche contrastive* (pp. 168-179). Limoges: Lambert-Lucas.
- NORÉN, C. (1999). *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles. (Reformulation and conversation. From topos semantics to interactional functions)*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Romanica Upsaliensia. 60. Uppsala.
- PONS, S. (2013). «Un solo tipo de reformulación». *Cuadernos AISPI*, 2, pp. 151-170.
- PONS, S. (2017). «Volviendo sobre un solo tipo de reformulación: una respuesta a Silvia Murillo», *Cuadernos AISPI*, 10, pp. 153-172
- ROULET, E. (1987). «Complectude interactive et connecteurs reformulatifs», *Cahiers de linguistique française* 8, pp. 111-140.
- SALAMEH JIMÉNEZ, S. (2019). *Reformulación y categorías vecinas: un tratamiento teórico y experimental a través del marcador discursivo o sea en español / Reformulation and neighboring categories: A Theoretical-Experimental Approach Through the Sp. Discourse Marker o sea*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València / Heidelberg Universität.



## Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos

MARCIN SOSINSKI  
Universidad de Granada  
sosinski@ugr.es

MARTHA YOUNG-SCHOLTEN  
Newcastle University  
martha.young-scholten@newcastle.ac.uk

ROLA NAEB  
Northumbria University  
rola.naeb@northumbria.ac.uk

**Resumen:** En este trabajo, a partir del análisis del concepto de alfabetización, se presentan brevemente cinco herramientas y metodologías para la adquisición de la lectoescritura por parte de inmigrantes adultos. La alfabetización es un proceso paulatino y los alumnos adultos que se alfabetizan en una nueva lengua tienen perfiles diversos, por lo tanto, es necesario proporcionarles apoyo específico, adaptado a sus necesidades. El método de palabra generadora y el Instructor Digital de Alfabetización se centran en la decodificación inicial de palabras. En cambio, el enfoque de experiencia lingüística y el proyecto de creación de libros de lectura *Simple Stories* son apropiados para mejorar la comprensión lectora. Por último, la Plataforma de Lenguas de Herencia aboga por el uso de la lengua materna de los alumnos.

**Palabras clave:** alfabetización, inmigrantes adultos, conciencia fonológica, lectura extensiva, lengua materna.

**Abstract:** In this paper, based on the analysis of the concept of literacy, five tools and methodologies for the literacy acquisition by adult immigrants are briefly introduced. Literacy is a gradual process and adult learners who become literate in a new language have different profiles, so it is necessary to provide them with specific support, adapted to their needs. The Generative Word method and the Digital Literacy Instructor focus on the initial decoding of words. On the other hand, the Language Experience Approach and the Simply Stories project for book creation are appropriate for improving reading comprehension. Finally, the Heritage Language Hub promotes the use of the learner's mother tongue.

**Key words:** literacy, adult immigrants, phonological awareness, extensive reading, mother tongue.

### 1. Introducción

El objetivo de este trabajo, en la línea del taller presentado en ForoELE de Valencia de 2020, es hacer una revisión fundamentada de algunas metodologías y herramientas utilizadas para la alfabetización de inmigrantes adultos, concediéndole una atención especial a la lectura.

Nuestro punto de partida es la situación en la que, entre los adultos que inmigran a las sociedades postindustrializadas, hay un grupo especial de aquellos que tienen un bajo nivel de instrucción formal en su lengua materna, es decir, que no han desarrollado alguna o ninguna de las habilidades de las que consta la lectoescritura. Es una gran diferencia, frente a otros adultos en nuestro ámbito cultural que, por lo general, cuando empiezan el aprendizaje de una nueva lengua, ya están alfabetizados.

A estas personas se les suele denominar popularmente *analfabetos* o *no alfabetizados*, si bien conviene hacer unas precisiones acerca de los términos empleados. Según las definiciones proporcionadas en el glosario de la Asociación Internacional de Alfabetización (<https://www.literacyworldwide.org>), *alfabetización* es

La habilidad de reconocer, entender, interpretar, crear, procesar y comunicar, utilizando materiales visuales, sonoros y digitales, en cualquier ámbito y contexto. A lo largo del tiempo, alfabetización se ha aplicado a una amplia gama de actividades y se usa como alfabetización informática, matemática o dietética; en tales casos, se refiere a los conocimientos básicos de un ámbito, más que, específicamente, a la lectura y la escritura.

Nosotros nos referimos aquí a esa habilidad original, limitada tanto a la *lectura*, entendida como «el proceso de extracción y construcción simultánea de significado a través de la interacción y la implicación con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras "extraer y construir" para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión de lectura», como a la *escritura*, definida como «el proceso de registrar el lenguaje gráficamente, a mano o por otros medios, por ejemplo, mediante letras, logogramas y otros símbolos».

Las definiciones aportadas explicitan que la alfabetización es una habilidad compleja, que involucra varias subhabilidades, y que la lectura, que tradicionalmente se ha catalogado como una destreza receptiva (VV. AA. 2000), es un proceso interactivo y original para el cual se necesita mucho más que el conocimiento del alfabeto.

Por la misma razón conviene matizar la distinción binaria entre alfabetizado/no alfabetizado y hablar de varias situaciones que recogemos en la siguiente tabla (Tabla 1) (Burt et al. 2008).

Tipo	Características
No alfabetizado	Los alumnos no han tenido acceso a instrucción formal pero sí está disponible en su país de origen
Prealfabetizado	La primera lengua del alumno no cuenta con forma escrita o esta está en proceso de desarrollarse (por ejemplo, lenguas indígenas americanas, africanas, de Australia o lenguas del Pacífico que no tienen forma escrita)
Semialfabetizado	Los alumnos tienen un mínimo de alfabetización en su lengua materna
Alfabetizados en escritura no alfabética	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita, pero en una forma de escritura no alfabética (por ejemplo, el chino mandarín)

Alfabetizado en escritura alfabética (no alfabeto romano)	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita en un alfabeto no romano (por ejemplo, el árabe, el griego, el coreano, el ruso o el thai). La dirección de la escritura puede también variar.
Alfabetizado en escritura alfabética (alfabeto romano)	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita en el alfabeto romano (por ejemplo, el francés, el alemán y el español). Leen de izquierda a derecha y reconocen la forma de las letras y sus tipos.

Tabla 1: Clasificación de alumnos, según el tipo de alfabetización.

No es el objetivo del artículo ahondar en estas distinciones, pero, por ejemplo, alumnos no alfabetizados y prealfabetizados pueden parecer iguales en cuanto a su situación de partida —no poseen ningún dominio de la lectoescritura—, no obstante, los primeros están familiarizados con el concepto de la escritura, saben cuál es su función social y tal vez estén más motivados porque comprenden la necesidad de saber leer y escribir, así como conocen las ventajas de estar alfabetizado. La vida de los segundos, en cambio, se ha desarrollado en ausencia casi total del código escrito, por lo que no siempre experimentan la necesidad de alfabetizarse.

En este trabajo nos referiremos, sin distinguir, a las personas de los tres primeros grupos y los denominaremos también *alumnos LESLLA* porque los tres autores pertenecemos a un foro internacional con ese nombre, *Literacy Education and Second Language and Literacy for Adults*<sup>1</sup> (véase [www.leslla.org](http://www.leslla.org)).

La causa más frecuente de su poca o ninguna escolarización formal son las condiciones socioeconómicas y políticas que los condujeron a la emigración. No obstante, como todos los inmigrantes, se espera de ellos que se integren en la sociedad en la que se han reasentado y, para ello, es necesario que sepan leer y escribir, e, incluso, que sean capaces de realizar pruebas de nivel en su nuevo idioma. En ese sentido, cabe señalar que, según un informe del Consejo de Europa (Rocca et al. 2019), de los 41 países que respondieron a la encuesta de 2018, la mayoría exige algún tipo de prueba lingüística, vinculada a los niveles MCER: 24% antes de la entrada en el territorio nacional, 32% para optar a la residencia temporal, 51% para obtener la residencia permanente y 78% para obtener la nacionalidad.

Por otra parte, las ventajas de haberse escolarizado, aunque sean unos pocos años, están bien documentadas: los alumnos alfabetizados y semialfabetizados en la lengua materna y en cualquier sistema de escritura progresan más rápidamente en el aprendizaje de una nueva lengua, mientras que los no alfabetizados lo hacen más lentamente (Condelli et al. 2003; Filimban 2019; Kurvers et al. 2010; Kurvers y van der Zouw 1990; Strucker y Davidson 2003; Tarone y Bigelow 2005; Young-Scholten y Naeb 2010; Young-Scholten y Strom 2006). Se podría pensar que la lentitud del progreso de las personas con bajo nivel de alfabetización en la lengua materna, es decir, sin posibilidad de transferir a la nueva lengua las destrezas adquiridas, podría deberse a la edad en que se

<sup>1</sup> La asociación LESLLA se creó en 2005 con el objetivo de impulsar la idea de que, a través de la colaboración entre investigadores y profesionales, era posible mejorar el apoyo educativo a inmigrantes adultos no alfabetizados. Nótese que, paralelamente, más o menos en la misma época, se publican el *Manifiesto de Santander* (2004) y las *Propuestas de Alicante* (2006), así como se crea el portal [segundaslenguaseinmigracion.com](http://segundaslenguaseinmigracion.com)

enfrentan al reto de aprender a leer por primera vez en su vida. Sin embargo, las investigaciones demuestran que la edad no es una barrera infranqueable. Se sabe ya bastante sobre cómo aprenden los niños a leer (Chall 1999; Ehri 1994; Goswami y Bryant 1990; Juel 1991; Perfetti 2010). Si comparamos los conocimientos previos a la adquisición de lectura de los niños y los adultos no alfabetizados, así como las etapas del desarrollo de la lectura, las similitudes que encontramos nos llevan a la conclusión de que esos últimos tienen la capacidad cognitiva para aprender a leer a lo largo de toda la vida (Kurvers 2002; Morais et al. 1988; Young-Scholten y Naeb 2010; Young-Scholten y Strom 2006). Por lo tanto, el verdadero obstáculo sería el reto de adquirir competencia lingüística en un nuevo idioma en la edad adulta y esa es, en nuestra opinión, la causa de la lentitud del progreso de los no alfabetizados (Kurvers y Stockmann 2009; Tammelin-Laine 2014). De hecho, desde hace mucho tiempo se ha considerado que un período crítico (Lenneberg 1967) es el responsable de lo que se observa habitualmente: casi nadie, pasada la pubertad, logra adquirir plenamente una nueva lengua. Sin embargo, las investigaciones realizadas en este caso también muestran que no existe un período crítico para el vocabulario y que, a pesar de la falta de éxito completo, los estudiantes mayores siguen una ruta predecible, similar a la de los niños, que es en gran medida independiente de la edad de la exposición inicial, el idioma nativo, el tipo de exposición o los antecedentes educativos (Hawkins 2001). Las investigaciones sobre aprendientes adultos a lo largo de las décadas, comenzando con los trabajadores migrantes en Alemania, como Becker et al. (1977) y Clahsen et al. (1983), continuados por estudios de inmigrantes, como los de Vainikka y Young-Scholten (2011), y el estudio multinacional de la Fundación Europea de la Ciencia (véase Klein y Perdue 1997), demuestran que los inmigrantes pueden alcanzar altos niveles de rendimiento si, en palabras de Krashen, el input es comprensible y la exposición es suficiente (Krashen 1985). No obstante, en el caso de los inmigrantes, a pesar de estar en el contexto de inmersión, el input no siempre es suficiente (Villalba 2010) y, si además no saben leer y escribir, no pueden apoyarse en la lengua escrita para aumentar su contacto con la nueva lengua.

## **2. Apoyo educativo para alumnos no alfabetizados**

Fue en las décadas de 1970 y 1980, cuando, a nivel estatal y municipal, se empezó a ofrecer clases de idiomas y de alfabetización para inmigrantes; y aunque ahora hay más apoyo de ese tipo, su disponibilidad varía de un país a otro, así como varían las condiciones en las que se imparten esas clases y su contenido.

Los pocos estudios que relacionan los resultados alcanzados con lo que sucede en el aula sugieren que, en el caso de clases de alfabetización, dan buenos resultados los cursos que llevan el mundo exterior al aula, aquellos en los que hay tareas para hacer en casa y los que se basan en la instrucción individualizada (Alamprese 2009; Condelli et al. 2003; Durğunoglu 2012; Johnson y Berry 2014; Kurvers 2002; Kurvers et al. 2010; Olson y Torrance 2009; Reder y Bynner 2009; Shameem et al. 2002; Strucker y Davidson 2003). Además, Kurvers y van der Zouw (1990) demostraron la efectividad de cursos basados en los métodos fonéticos. Aparte de considerar el contenido y la metodología de la instrucción que reciben los estudiantes, también es importante considerar el número de horas y, en este aspecto, los autores comprobaron la efectividad de las clases intensivas.

Por otra parte, los profesionales que trabajan con alumnos LESLLA han adaptado durante mucho tiempo ideas que han tenido éxito con otros alumnos, niños y adultos alfabetizados. Hay millones de estudiantes de idiomas extranjeros educados en todo el mundo y una industria que los atiende. Los enfoques, métodos, técnicas y materiales utilizados con esos estudiantes pueden ser y han sido adaptados para inmigrantes adultos. No obstante, por varias razones, son menos efectivos con los adultos no alfabetizados. En primer lugar, suponen la transferencia de las aptitudes de lectura y escritura de la lengua materna del educando: la educación formal cursada por alumnos alfabetizados les dota una serie de habilidades adicionales que van desde los fundamentos de cómo sostener un bolígrafo y cómo utilizar un ratón de ordenador hasta la reflexión sobre el lenguaje como un objeto (la conciencia metalingüística). Además, en cuanto al tratamiento de las áreas temáticas, los materiales educativos más populares y mejor diseñados están adaptados a alumnos que se supone que son de clase media y no tienen la intención de reasentarse en el país cuya lengua aprenden, con lo cual pueden no ser motivadores ni interesantes para inmigrantes adultos con un bajo nivel de instrucción que agradecen el tratamiento mucho más detallado de temas como la salud, la vivienda o el trabajo.

Evidentemente, los adultos no alfabetizados se benefician mejor de los enfoques, métodos, técnicas y materiales que se han diseñado específicamente para ellos, pero sin cometer el error de considerar que es necesaria una metodología radicalmente diferente (Villalba 2019), distinta del paradigma comunicativo imperante en nuestra época. En los siguientes párrafos, describimos cinco de esos métodos y herramientas. Los dos primeros se centran en la decodificación inicial/reconocimiento de palabras y dos últimos en la comprensión lectora. El quinto proyecto explora la posibilidad de usar en el aula la lengua materna de los alumnos. Esa presentación dista mucho de ser exhaustiva e instamos al lector a que visite las páginas web de referencia: [leslla.org](http://leslla.org), [segundaslenguaseinmigración.com](http://segundaslenguaseinmigración.com) o, específicamente, la página web del proyecto europeo EU-SPEAK, donde puede leer en español sobre un proyecto de formación y desarrollo de profesores de inmigrantes adultos no alfabetizados: <https://research.ncl.ac.uk/eu-speak/eu-speakbooks/espaol/>.

### **3. Enfoques, métodos, técnicas y materiales apropiados para alumnos de alfabetización**

Como se ha adelantado, en los siguientes párrafos, vamos a aportar unas notas sobre métodos y recursos útiles en una clase de alfabetización, con énfasis especial en la lectura. En primer lugar, ahondando en las definiciones proporcionadas en los párrafos iniciales, queremos hacer unas precisiones teóricas sobre la lectura (Sosinski 2020):

1. Leer es una actividad que consta de varias habilidades (por ejemplo, conocimiento del idioma, del alfabeto, del contexto cultural).

2. Esas habilidades, metafóricamente, pueden clasificarse en «inferiores» (más automáticas, por ejemplo, reconocimiento de grafemas) y «superiores» (menos automáticas, por ejemplo, reconocimiento del propósito del texto).

3. Los lectores LESLLA deben desarrollar y automatizar las habilidades inferiores para dedicar la atención a las superiores.

4. El aprendizaje de la lectura debe estar contextualizado y vinculado a la realidad de los alumnos LESLLA.

Por otra parte, en el ámbito de las habilidades inferiores, es imprescindible referirse a dos: la conciencia fonológica y la conciencia grafofonémica.

La conciencia fonológica, simplificando, es el conocimiento explícito de que el lenguaje oral se manifiesta por medios de sonidos y es la base para crear el nexo entre el lenguaje oral y el escrito. La conciencia fonológica es especialmente importante cuando se está aprendiendo a leer en una escritura alfabética. A las personas alfabetizadas les resulta obvio y natural que el discurso se componga de palabras y de otros elementos sucesivos de rango inferior. Si bien separar el discurso en palabras y sílabas es una habilidad universal, no ligada a la alfabetización, no todas las personas no alfabetizadas son conscientes de que hay elementos aún más pequeños, es decir, los fonemas.

Aunque no hay acuerdo sobre si la conciencia fonológica se desarrolla primero y después afecta a la lectura o si esta se desarrolla como resultado de la lectura, es evidente que la conciencia fonémica y la lectura en una escritura alfabética van de la mano —incluso más en el caso de una lengua con una ortografía relativamente transparente, como es el español— (Moats y Tolman 2000), por lo que los materiales para los alumnos de alfabetización deben desarrollar esa habilidad.

El desarrollo de la conciencia fonológica ha sido visto tradicionalmente como un *continuum* con diferentes grados de dificultad donde podemos identificar tres niveles (Anthony y Lonigan 2004):

1. la conciencia intersilábica, es decir, la conciencia de que las palabras tienen una estructura silábica;
2. la conciencia intrasilábica, o sea, la conciencia de que una sílaba tiene una parte inicial o ataque y una rima o coda;
3. la conciencia fonémica, es decir, la conciencia de que las palabras están formadas a partir de sonidos individuales o fonemas.

Una vez que el alumno haya desarrollado la conciencia fonológica, se puede trabajar la correspondencia sonido/símbolo, la conciencia grafofonémica, es decir, la habilidad de crear nexos entre fonemas y grafemas.

Por último, en la descripción de los métodos nos referiremos a la conocida tipología que diferencia los métodos sintéticos y analíticos (Hernández 2012). El primero, también llamado ascendente, o enfoque fónico o lingüístico, fomenta la enseñanza de las letras o los grafemas y luego de sílabas, palabras y frases. Ese enfoque se centra menos en el significado y más en la conciencia grafofonémica.

El segundo enfoque, el descendente, empieza con frases y palabras. En una clase de ese tipo, solo después del dominio de palabras comunes, los alumnos pasarían al estudio de sílabas, seguido por la manipulación de sonidos y grafemas.

Esta clasificación debe considerarse en paralelo a lo que sabemos sobre las rutas de acceso al texto escrito donde los psicolingüistas suelen diferenciar dos opciones principales (con variaciones y propuestas mixtas a las que no nos referiremos aquí): la ruta léxica (se activa en el caso de palabras conocidas, reconocidas como un todo) y la ruta fonológica (se activa en el caso de palabras nuevas; cada grafema se asocia con un

fonema, para acceder al procesamiento de unidades superiores) (García Rodríguez y García Díaz 2017).

Asimismo, conviene tener presente la clasificación de Smyser (2016) que diferencia entre los métodos más centrados en la práctica de aspectos lingüísticos y aquellos que ponen énfasis en las funciones sociales de la lectoescritura.

Para terminar esta sección, queremos llamar la atención sobre una tensión metodológica entre los enfoques más comunicativos y más lingüísticos porque, como hemos visto, los resultados de investigación demuestran que las clases de alfabetización efectivas son aquellas que contextualizan la enseñanza y, por otro lado, sabemos que los alumnos se benefician de cursos basados en enfoques fonéticos, más centrados en la habilidad de manipular la forma. Será la tarea del docente encontrar un equilibrio entre esas dos maneras de enseñar.

### 3.1. El método de la palabra generadora

Este método se remonta al trabajo de Paulo Freire en Brasil con adultos no alfabetizados en su lengua materna, el portugués. Freire fue representante de la pedagogía crítica y, por lo que respecta a la alfabetización, de la alfabetización crítica. El proceso debería consistir no solo en la adquisición, o construcción, de ciertas competencias, sino, desde una perspectiva más amplia, en el cambio del rol social de los alumnos que se convierten en participantes activos, capaces de comprender y analizar críticamente la realidad y su propia situación (Freire 1984, 2002).

Observemos que en el pensamiento de Freire se aprecia con claridad que la alfabetización es mucho más que el dominio mecánico del alfabeto. Por otro lado, también se deduce que no tiene sentido alfabetizar en una lengua que se desconoce porque ello impide la construcción del significado (Villalba y Hernández 2000; Miquel 1995). Por último, si los docentes quisieran llevar a la práctica también los postulados políticos y sociales de Freire, y no solo adoptar su metodología de introducir la lectoescritura en la vida de los alumnos, parece un método muy adecuado para inmigrantes adultos no alfabetizados que, en ocasiones, están excluidos de la participación plena en la sociedad.

El trabajo en el aula consiste en la selección de una serie de palabras, las palabras generadoras, a través de un debate del grupo que incluye, en igualdad, al docente y a los alumnos. En el caso del método original, los temas eran más variados; en el caso de los inmigrantes es un momento apropiado para desarrollar la competencia oral y, de acuerdo con la práctica habitual de una clase de lenguas extranjeras, tratar algún núcleo temático relevante para el nivel y los intereses de los alumnos (primeros contactos, vivienda, compra, salud...). Si la competencia oral del grupo es limitada, es relativamente fácil prever qué palabras serán las elegidas para realizar actividades de alfabetización y, probablemente, esas palabras estén también recogidas en los documentos de referencia, como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), correspondiente al nivel del grupo.

A continuación, aplicando los procedimientos de análisis y síntesis, se descomponen las palabras en elementos más pequeños, para, a continuación, volver a construir nuevos vocablos. Estas etapas son apropiadas para realizar una variedad de actividades con el fin de desarrollar en los alumnos la conciencia fónica, para lo cual existen baterías de

actividades, sobre todo dirigidas a niños, pero fácilmente adaptables a adultos. De esta forma, paulatinamente, se introduce el alfabeto completo. A continuación (Imagen 1) se muestra una foto de una clase basada en el método de Freire y que trata el tema de la vivienda. Se puede observar la descomposición de palabras en sílabas.

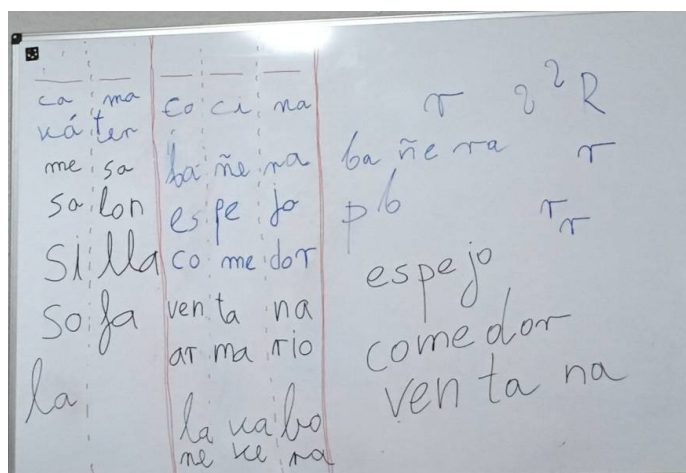


Imagen 1. La pizarra en una clase basada en el método de Freire

La dificultad de aplicación de ese método aparece en las últimas etapas porque los alumnos inmigrantes no tienen la competencia léxica de un nativo y, por lo tanto, con frecuencia no son capaces de crear elementos nuevos, a partir de los grafemas y las sílabas trabajados en clase.

En resumen, es un método analítico mitigado (Hernández 2012) que le concede mucha importancia al desarrollo de la conciencia fonológica a través de una variedad de ejercicios mecánicos (Smyser 2016), pero también permite trabajar diferentes aspectos de la competencia oral y de la vida social de la comunidad receptora. Para ver su aplicación práctica, se pueden revisar los recursos del Instituto Estatal de la Educación para los Adultos (<http://www.inea.gob.mx/index.php>), su método *Pala* y los vídeos de demostración (<https://www.youtube.com/channel/UC-5iQQ-jpFrDUXUDZb3vVuw>).

En general, es un buen ejemplo de un método analítico para alumnos de niveles bajos y se sitúa en la misma órbita que los conocidos manuales como *Contrastes* (Colón et al. 1999) o *Oralpha* (Vilar 2008) que, sin seguir sus principios, también adoptan el enfoque descendente.

### 3.2. El Instructor Digital de Alfabetización

Uno de los efectos de la creación de la asociación LESLLA fue el aumento de la actividad de redes internacionales, no solo entre los investigadores, sino también entre los profesionales. Dado que el foro se gestó en los Países Bajos, con el simposio inaugural en Tilburg, parecía natural establecer lazos con profesionales fuera del mundo anglosajón. Un ejemplo de esa colaboración fue un proyecto europeo que dio como fruto la herramienta *Instructor Digital de Alfabetización*<sup>2</sup>, en el que participaron cuatro países (Países Bajos, Alemania, Reino Unido y Finlandia). DigLin ahora también está

<sup>2</sup> Visite <https://www.nt2.nl/en/diglin>; la versión española: <https://test.fcsprint2.nl/menu/24>



disponible en danés, francés y español (para descripciones de DigLin e informes sobre sus pruebas iniciales, véase Cucchiarini et al. 2013; Cucchiarini et al. 2015; Naeb y Sosinski 2020a; Naeb y Sosinski 2020b).

DigLin es una plataforma digital que introduce al alumno en la correspondencia básica grafema-fonema, utilizando palabras significativas para un inmigrante adulto en un idioma y, en los últimos desarrollos, también frases, oraciones y textos más largos. El primer paso fue la creación de una barra de sonido como herramienta para dar al usuario una visión general de todo el alfabeto de un idioma dado, con sus grafemas simples, dígrafos y trígrafos. Los usuarios escuchan los sonidos correspondientes a cada grafema, dígrafo o trígrafo y comienzan a establecer las conexiones letra/grafema-sonido/fonema. El segundo paso consistió en recopilar una lista de 300 palabras reales y útiles para inmigrantes adultos, que fueran sencillas en su construcción fonológica, que representaran diferentes posibilidades ortográficas de la lengua en cuestión y que pudieran representarse con facilidad mediante fotografías. Por último, el tercer paso fue la creación de 15 juegos de ejercicios para cada idioma. Cada bloque tiene las siguientes actividades que incluyen, por ejemplo, arrastrar y soltar grafemas o escribir respuestas, y pueden ir acompañadas de audio y fotografías: 1) introducción del vocabulario; 2) relación fonemas/grafemas; 3) actividades con palabras enteras; 4) trabajo con secuencias de fonemas/grafemas; 5) automatización de las correspondencias grafema-fonema.

Es importante señalar que DigLin se basa en el método educativo de FC Sprint2, desarrollado por uno de los socios holandeses en el Friesland College (véase Deutekom 2008) y en el concepto de altas expectativas. DigLin proporciona al alumno una exposición extensa pero individualizada al input, acompañada de una retroalimentación inmediata. Se centra en el alumno y el control del aprendizaje pasa del profesor —cuyo papel se convierte en el de un facilitador— al alumno que decide cómo realizar las actividades. Los alumnos pueden utilizar el programa informático como deseen, solos o con otros alumnos y con la ayuda del profesor, si así lo deciden. DigLin, que puede utilizarse en diversos dispositivos digitales, incluidos tabletas y teléfonos móviles, no tiene por qué utilizarse en el aula, pero cuando se hace, el docente alentará a los alumnos a utilizar el programa informático de diversas maneras. Por ejemplo, en el nivel inicial, el profesor puede pedir a los alumnos que encuentren varias palabras sobre alimentos que empiecen con la letra <s>. Los alumnos utilizan entonces sus propias estrategias para navegar por la plataforma y averiguar cómo leer las palabras (Naeb y Sosinski 2020a, 2020b; Young-Scholten, Naeb y Sosinski 2020).

Los estudios de campo realizados en cada país durante el proyecto original y dos estudios de seguimiento (Filimban 2019; Malessa y Filimban 2017) muestran un notable progreso en la decodificación de palabras por parte de los alumnos que utilizan Diglin. Los resultados también revelan que los alumnos aumentaron la autonomía, desarrollaron estrategias de aprendizaje, aumentó su motivación y demostraron un alto nivel de satisfacción con el programa (van de Craats y Young-Scholten 2015).

Por último, esta herramienta es un ejemplo de métodos que conceden mucha importancia a las actividades de corte lingüístico, en la línea de lo que señalaban Kurvers y van der Zouw (1990) y nos parece especialmente útil para el trabajo autónomo del alumno. En cambio, las sesiones presenciales pueden destinarse a otras actividades de orientación más social.

### 3.3. El enfoque de la experiencia lingüística

Este enfoque aborda la decodificación y la comprensión lectora de manera inicialmente descendente, como el método de la palabra generadora, pero el punto de partida es el texto. Además, las bases de este método son similares al método de la palabra generadora, aunque, en un principio, no se trata de una metodología tan fuertemente ideologizada.

En este caso, los alumnos, con o sin ayuda del profesor, construyen un texto y lo escriben en un lugar visible de la clase (Hall 1970; Taylor 1992). El tema ideal es una experiencia común que, si es necesario, se puede crear: un paseo por la ciudad, una película o una comida compartida o preparada en grupo. Si los alumnos no tienen suficiente nivel para escribir de forma autónoma, el profesor se encarga de escribir el texto, pero no de modificarlo ni corregirlo: tan solo se limita a ejercer el papel de escriba, si bien, más tarde, ese texto podrá ser enmendado. A continuación, se pueden realizar actividades de análisis y síntesis que centran la atención del grupo en los aspectos lingüísticos. En función del nivel del grupo, esas actividades pueden centrarse en habilidades inferiores (grupos principiantes) o superiores (grupos más avanzados) relacionadas con la lectoescritura. Las segundas, que no hemos tratado en detalle en este texto, son actividades habituales en clases de idiomas de alumnos alfabetizados que aprenden a crear textos en la lengua meta (Cassany et al. 1994; Cassany 2004).

Se trata de un método analítico (Hernández 2012) que prioriza el significado y las funciones sociales de la escritura (Smyser 2016)

A continuación (Imagen 2), como ejemplo, pueden observar el texto creado por los alumnos de una profesora que participó en los cursos de formación de EU-SPEAK.

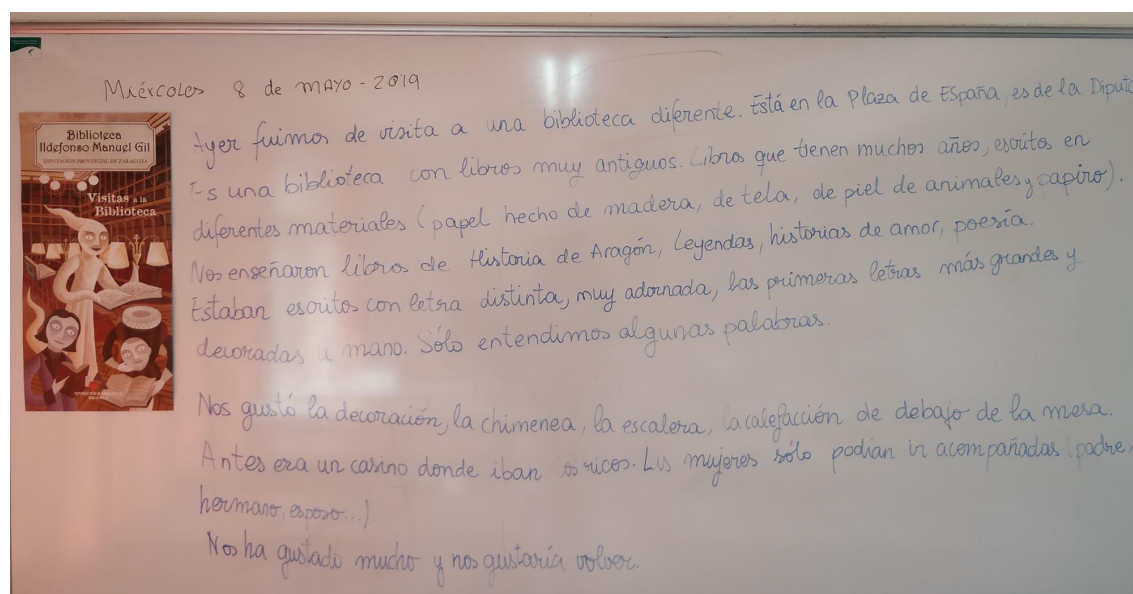


Imagen 2. Texto creado en una clase basada en el método enfoque de experiencia lingüística

### 3.4. La lectura extensiva

Mientras que la decodificación/reconocimiento de palabras en el nivel inferior depende principalmente del dominio de la fonología del nuevo idioma, la comprensión de las frases depende de la competencia lingüística, en sus vertientes gramatical y léxica. La comprensión de secuencias más largas supone dominar la integración palabra-texto que se irá automatizando poco a poco para liberar la capacidad de atención necesaria, a su vez, para comprender un texto compuesto de varias oraciones (Grabe 2004, 2009; Koda 2005; Kuhn y Stahl 2003; Rasinski 2003; Segalowitz 2010).

A ese respecto, hay numerosas evidencias (por ejemplo, el informe PISA de 2002) de que hay una actividad en la que participan niños, adolescentes y adultos de todo el mundo, independientemente de su situación socioeconómica, y que es fundamental para alcanzar niveles más altos de comprensión lectora. Esta práctica se denomina, por ejemplo, lectura extensiva, lectura de placer, lectura voluntaria libre, etc. Durante su ejercicio, el individuo lee lo que quiere, cuando, donde y como quiere. En el caso de los estudiantes de un segundo idioma de todas las edades y niveles de competencia, la lectura extensiva se correlaciona positivamente con el aumento del vocabulario y de la complejidad morfosintáctica de su interlengua (por ejemplo, Bamford y Day 2004; Coady 1997; Horst 2005; Krashen 1989; Pigada y Schmitt 2006). Hay una base común entre la lectura por placer y el enfoque de experiencia lingüística, en el sentido de que los dos se basan en las experiencias, expectativas y capacidades de inferencia del individuo para fomentar la alfabetización crítica (Friere 2002) que a menudo está ausente en las aulas que atienden a los adultos inmigrantes (Cardiff et al. 2007; Duncan 2014; Graff 1993). Pero a diferencia del otro método, la lectura libre no es dirigida por el profesor, sino por el propio alumno. En cuanto a la temática de los textos, los alumnos parecen preferir la ficción general, seguida de las autobiografías (Rodrigo et al. 2007). La lectura de narraciones parece aumentar la asimilación de aspectos lingüísticos del texto (Lee 2009) y aumenta la autonomía del alumno, así como causa un mayor bienestar general (Dijikic et al. 2009; Mar y Oatley 2008). Actualmente hay un número reducido de estudios a pequeña escala sobre los alumnos adultos cuyo nivel del dominio de una lengua se sitúa por debajo de A1, según el MCER. Sus autores describen los beneficios similares a los de muchos otros estudios sobre la lectura: aumenta la competencia lingüística, el pensamiento crítico y también la motivación para leer más (incluso con los niños en la familia) y para integrarse en las actividades de la comunidad (Constantino 1995; Laymon 2013, 2015; Rodrigo et al. 2007; Williamson 2013; Yaden et al. 2003).

Lamentablemente, apenas hay libros de ficción para los estudiantes sin alfabetizar, es decir, para los que todavía aprenden a decodificar las palabras, con un nivel de competencia léxica y gramatical bajo. Del estudio de Rodrigo et al. (2007), recogemos la recomendación de aproximadamente cuántos libros se requieren para una clase con estudiantes LESLLA. En su programa se utilizó una proporción de 6:1, es decir, por cada estudiante de nivel intermedio, había seis libros. Aplicando esa proporción, un programa de lectura extensivo para una clase de 15 estudiantes de alfabetización requeriría 90 libros.

Young-Scholten (2017) concluyó que hay entre 100 y 200 de esos libros en inglés de varias editoriales. Es un número muy pequeño en comparación con los millones de

libros en todo el mundo, tanto en inglés como en otros idiomas, escritos para adultos formados y para niños pequeños. La cantidad de libros para los estudiantes de alfabetización es quizás suficiente para un año y para que una clase determinada se dedique a la lectura extensiva. Para organizar un programa de ese tipo, es necesario reservar un tiempo para la lectura silenciosa y dar a los alumnos la oportunidad de leer libros fuera del aula, por ejemplo, facilitando el préstamo de libros en papel o el acceso a libros electrónicos en dispositivos digitales, incluso en teléfonos móviles. El papel del profesor es inculcar al alumno el hábito de leer por placer, es decir, motivarlo y no controlar qué leen los alumnos.

Como hemos dicho, es necesario que haya suficientes libros para que los lectores se aficionen a la lectura, pero la escasez de recursos hace que la lectura extensiva con ese grupo de estudiantes sea poco frecuente. Es un desafío abordar esa escasez de recursos, ya que no hay un gran mercado comercial para tales libros. Durante la última década, la iniciativa *Simply Cracking Good Stories*, con la participación de estudiantes de Lengua Española/Inglés y Lingüística, bajo la supervisión de dos autores de este artículo, en las universidades de Granada y Newcastle (véase Young-Scholten et al. 2017), ha comenzado a llenar el vacío de recursos, produciendo libros y distribuyéndolos gratuitamente. La iniciativa *Simply Cracking Good Stories* aplica los siguientes criterios en la creación de los libros: (1) no más de 400 palabras; (2) imágenes para realzar el texto, pero no para contar la historia; (3) vocabulario limitado y sintaxis simple; (4) tramas narrativas de interés para cualquier adulto, no solo para los inmigrantes, que apliquen los principios de la escritura creativa de ficción (véase, por ejemplo, Toolan 2009).

El último punto ha sido muy problemático porque los escritores corren el riesgo de adoptar una actitud paternalista y asumir que los adultos inmigrantes analfabetos son diferentes en cuanto a los temas que les interesan. Sin embargo, si un adulto nunca ha leído un libro en su vida, no se puede anticipar qué tipo de temas le gustarán. Fundamental para el éxito de la lectura extensiva es la libertad del lector para decidir qué leer (Murphy 1987) y esa decisión, a veces, puede significar la elección de un tema tabú o peligroso. Es importante reconocer que el interés por esos temas es típico de los adultos; basta con considerar unos de los géneros más populares de los adultos alfabetizados: la ficción de crimen, de suspense o de terror. Por supuesto, los libros sobre temas tabú o perturbadores son difíciles, si no imposibles, de leer en grupo y en voz alta, pero son fáciles de disfrutar como actividad individual. Descubrir lo que a los estudiantes les gusta leer y responder a sus preferencias con más libros, así como observar sus reacciones son los objetivos actuales del mencionado proyecto. Además, en el caso de Newcastle, en los últimos tiempos, se ha contado con la orientación y ayuda de escritores creativos y de editoriales profesionales.

Según los criterios citados al comienzo de esta sección, se trata de un método descendente y orientado hacia la exploración del valor social de la lectoescritura.

### **3.5. La alfabetización en lenguas de herencia**

Si, como se ha dicho, es posible transferir la alfabetización del idioma nativo, ¿no tendría sentido que un adulto no alfabetizado dominara primero la lectura en ese idioma? Es lo que una nueva iniciativa, el Heritage Language Hub (Plataforma de

Lenguas de Herencia), se propone conseguir. El equipo que lo compone es pequeño y actualmente incluye académicos y profesionales de Canadá, Italia, Turquía, los Estados Unidos y el Reino Unido. La misión del HL Hub es proporcionar acceso a recursos para la alfabetización en las lenguas maternas de los inmigrantes. Además, el objetivo de la Plataforma es poner en valor y fomentar el mantenimiento en la comunidad de las lenguas maternas de los alumnos LESLLA, para asegurarse de que sus niños tengan la oportunidad de crecer bilingües y alfabetizados, tanto en ese idioma como en el idioma mayoritario, que es el idioma de la escolarización (véase Cummins 2000a, b; Cummins y Danesi 1990; Fishman 2004; Polinsky y Kagan 2007; Ruiz 1984; Shin 2013). De hecho, las investigaciones demuestran que la educación en el idioma de herencia de los niños les proporciona el mejor punto de partida para tener los mejores resultados finales del proceso educativo (Baker y Wright 2017; Carlo y Skilton-Sylvester 1996; Cummins 1979, 1992; Cummins y Swain 1986; Harju-Luukkainen et al. 2014; Kenner 2004; Leikin et al. 2010; Schwartz et al. 2007; Thomas y Collier 1997; Wagner y Venezky 1999).

Además, es una iniciativa que responde a un cambio entre los educadores de adultos, que han pasado de centrarse en la integración en la lengua mayoritaria y su cultura — para participar eficazmente en la vida social, educativa y económica del país en el que se han reasentado los inmigrantes (Bigelow 2009; Cummins 2000a, b, 2005; Duff 2001; Mallows 2014; Simpson y Whiteside 2015)— a apoyar las lenguas propias de los alumnos. Es lo que ha ocurrido ya en el caso de los grupos de inmigrantes más instruidos, pero mucho menos en el caso de los grupos de inmigrantes con niveles bajos de instrucción formal. Los profesionales y responsables de cursos tienden a descuidar las lenguas que hablan los inmigrantes, especialmente las lenguas que hablan los adultos no alfabetizados (Aberdeen 2016; Peyton 2012, 2013).

El primer paso para el equipo de la Plataforma de Lenguas de Herencia fue la creación de la plataforma, con enlaces que luego dan acceso a cientos de recursos digitales, es decir, a libros, archivos de audio y materiales para los profesionales. Actualmente, la gran mayoría son enlaces a recursos para niños y los sitios *web* están en inglés. El equipo está trabajando en la identificación de recursos en otros idiomas de los diversos países de los que proviene y en los que se reubican los estudiantes LESLLA, al mismo tiempo que se están explorando formas de proporcionar libros escritos para adultos más allá de las lenguas de herencia principales en Estados Unidos, el árabe y el español (para obtener más información, visite: <https://www.leslla.org/resources-in-mother-tongues>).

El equipo es consciente de que los profesionales que trabajan con los estudiantes no alfabetizados no están preparados para incorporar las lenguas de herencia en sus aulas, por lo que, además de crear un banco de recursos, se han dirigido grupos de discusión y se han comenzado a desarrollar ideas y establecer protocolos para hacerlo con éxito.

Por ejemplo, una técnica, relacionada con la lectura libre, consiste en que los alumnos adultos trabajan con materiales de lectura en principio destinados a sus niños y/o a los jóvenes de sus propias comunidades. Los alumnos discuten los libros, comparten datos sobre los diversos idiomas en los que están escritos los libros y cuentan las historias que contiene. Esta actividad también supone una reflexión colectiva y compartida sobre el lenguaje como objeto y aumenta la conciencia de las características gramaticales, socioculturales y pragmáticas de las muchas lenguas que hablan los estudiantes de un grupo determinado (Beacco et al. 2016 Pugliese y Malavolta 2017).

Esta propuesta, que guarda similitudes con la lectura extensiva, apuesta por un enfoque descendente en el aprendizaje de alfabetización y, como se ha podido observar, tiene un importante componente social.

#### 4. Recapitulación

El objetivo de este artículo era ofrecer unas notas sobre enfoques, métodos y recursos que los profesores de nuestro ámbito cultural utilizan en las clases de alfabetización para inmigrantes adultos. Además, queríamos hacerlo desde una perspectiva teórico-práctica, apoyando nuestras reflexiones en resultados de investigación contrastados.

En primer lugar, precisamos los términos y diferenciamos varios matices dentro del término no alfabetizado. Luego realizamos unas observaciones sobre las similitudes y diferencias entre los inmigrantes adultos no alfabetizados, los niños y los adultos no nativos, pero alfabetizados. Finalmente aludimos a los resultados de investigación sobre qué tipo de instrucción es la más efectiva.

Sobre esa base hemos caracterizado cinco métodos y recursos: el método de la palabra generadora, el Instructor Digital de Alfabetización, el enfoque de experiencia lingüística, la creación de libros para la lectura libre y el centro de lenguas de herencia. Todos están pensados específicamente para alumnos de alfabetización, si bien su aplicación dependerá del perfil del grupo y del nivel de la competencia lectoescritora alcanzado.

Queremos cerrar este trabajo proclamándonos partidarios de una metodología equilibrada, descendente (para incluir el significado desde el primer momento) y ascendente (para no obviar la necesidad de desarrollar la conciencia fonológica de los alumnos). Igualmente, invitamos a los lectores a participar en la creación de materiales de lectura para el colectivo de adultos no alfabetizados, a ponerse en contacto con los miembros de la Plataforma de Lenguas de Herencia para ampliar la lista de recursos disponibles y a participar en las actividades de la asociación LESLLA.

#### Bibliografía:

- ABERDEEN, T. (2016). *Understanding Community Heritage Language Schools in Alberta*. Tesis doctoral. University of Alberta, Canada.
- ALAMPRESE, J. (2009). «Developing Learners' Reading Skills in Adult Basic Education Programs». En S. Reder y J. Bynner. (eds.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills* (pp. 107-131). Londres: Routledge.
- ANTHONY, J. y LONIGAN, C. (2004). «The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children». *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), pp. 43-55.
- BAKER, C., y WRIGHT, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BAMFORD, J. y DAY, R. (Eds.). (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: CUP.

BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., CUENAT, M., GOULLIER, F., y PANTHIER, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Recuperado de: [http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf)

BECKER, A., DITTMAR, N., GUTMANN, M., KLEIN, W., RIECK, B-O., SENFT, G., SENFT, I., STECKNER, W. y THIELICKE, E. (1977). *Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik": Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienischer Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung*. [Heidelberg Research Project 'The Pidgin German of Spanish and Italian Workers in West Germany': The Uninstructed Acquisition of German by Spanish and Italian Workers: A Sociolinguistic Study]. Osnabrück: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.

BIGELOW, M. (2009). «Social and Cultural Capital at School: The Case of a Somali Teenage Girl». *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, Policy, and Practice: Proceedings of the Second Annual Forum* (pp. 7-22). Richmond, VA: The Literacy Institute, Virginia Commonwealth University.

BURT, M., PEYTON, J.K., y SCHAEZEL, K. (2008). *Working with Adult English Language Learners with Limited Literacy: Research, Practice, and Professional Development*. Center for Adult English Language Acquisition.

CARDIFF, P., NEWMAN, K., y PEARCE, E. (2007). *Reflect for ESOL Resource Pack. ActionAid*. Recuperado de: [http://www.actionaid.org.uk/doc\\_lib/reflect\\_for\\_esol\\_resource\\_pack.pdf](http://www.actionaid.org.uk/doc_lib/reflect_for_esol_resource_pack.pdf)

CARLO, M. S., y SKILTON-SYLVESTER, E. E. (1996). *A Longitudinal Investigation on the Literacy Development of Spanish-, Korean-, and Cambodian-Speaking Adults Learning to Read English as a Second Language*. Manuscrito no publicado. Philadelphia, PA: National Center on Adult Literacy.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CASSANY, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

CHALL, J. S. (1999). «Models of Reading». En D. A. Wagner, R. L. Venezky y B. Street. (Eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp. 163-166). Nueva York: Garland.

CLAHSEN, H., MEISEL, J. y PIENEMANN, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.

COADY, J. (1997). «L2 Vocabulary Acquisition Through Extensive Reading». En J. Coady y T. Huckin. (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 225-237). Cambridge: CUP.

COLÓN, M.<sup>a</sup> J., JULVE, M., MONTANER, P., ORGILÉS, M.<sup>a</sup> P., y SÁEZ, T. (1999). *Método Contrastes. Alfabetización en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

CONDELLI, L., SPRUCK WRIGLEY, H., YOO, K., SEBURN, M., y CRONEN, S. (2003). *What Works. Study for Adult ESL Literacy Students*. Volume II: Final Report. Washington, DC: US Department of Education.

- CONSTANTINO, R. (1995). «Learning to Read in a Second Language Doesn't Have to Hurt: The Effect of Pleasure Reading», *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, pp. 68-69.
- CUCCHIARINI, C., VAN DE CRAATS, I., DEUTEKOM, J., y STRIK, H. (2013). «The Digital Instructor for Literacy Learning». En B. Badlin, T. Hueber, G. Bailly, D. Demolin y F. Raby (eds.), *Proceedings of the SLaTE-2013 workshop* (pp. 96-101).
- CUCCHIARINI, C., DAWIDOWICZ, M., FILIMBAN, E., TAMMELIN-LAINE, T., VAN DE CRAATS, I. y STRIK, H. (2015). «The Digital Literacy Instructor: Developing Automatic Speech Recognition and Selecting Learning Material for Opaque and Transparent Orthographies». En I. van de Craats, J. Kurvers y R. van Hout. (eds.), *Adult literacy, Second Language and Cognition* (pp. 251-278). Nijmegen: CLS.
- CUMMINS, J. (1979). «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children», *Review of Educational Research*, 49 (2), pp. 222-251.
- CUMMINS, J. (1992). «Heritage Language Teaching in Canadian Schools», *Journal of Curriculum Studies*, 24 (3), pp. 281-286.
- CUMMINS, J. (2000a). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2000b). «Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of the Conversational /Academic Language Distinction». En J. Cenoz y U. Jessner (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 54-83). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2005). «A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom». *The Modern Language Journal*, 89 (4), pp. 585-592.
- CUMMINS J., y DANESI, M. (1990). *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Montreal, Canada: Our Selves Education Foundation.
- DEUTEKOM, J. (2008). *FC-Sprint<sup>2</sup>: Grenzeloos leren*. Boom.
- DJIKIC, M., OATLEY, K., ZOETERMAN, S., y PETERSON, J. B. (2009). «On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self». *Creativity Research Journal*, 21 (1), pp. 24-29.
- DUNCAN, S. (2014). *Reading for Pleasure and Reading Circles for Adult Emergent Readers*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- DURGUNOĞLU, A.Y. (2012). «Adult Literacy and Empowerment: Description and Evaluation of a Program in Turkey». En P. Vinogradov y M. Bigelow. (eds), *Proceedings of the 7th Low Educated Second Language and Literacy Acquisition Symposium* (pp. 27-46). Minneapolis: Universidad de Minnesota.
- DUFF, P. (2001). «Language, Literacy, Content, and (Pop) Culture: Challenges for ESL Students in Mainstream Courses», *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne de Langue Vivantes*, 58(1), pp. 103-132.



- EHRI, L. (1994). «Development of the Ability to Read Words. Update». En R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 323-358). Newark, DE: IRA.
- FILIMBAN, E. (2019). *The Effectiveness of a Computer Software for Developing Phonemic Awareness and Decoding Skills for Low-literate adult learners learning English*. Tesis doctoral. Universidad de Newcastle.
- FISHMAN, J. A. (2004). «Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift». En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 406-436). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- FREIRE, P. (1984, 9ª ed.). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- FREIRE, P. (2002, 11ª ed.). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L. y GARCÍA DÍAZ, N. (2017). «Cincuenta palabras generatrices para el aprendizaje del código escrito de la lengua española. Adaptación del método de Paulo Freire a la edad infantil», *Didáctica Lengua y Literatura*, 29, pp. 81-102.
- GOSWAMI, U. y BRYANT, P. E. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Psychological Press.
- GRABE, W. (2004). «Research on Teaching Reading», *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 44-69.
- GRABE, W. (2009). *Reading in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- GRAFF, G. (1993). *Beyond the Culture Wars*. Nueva York: Norton.
- HALL, M. A. (1970). *Teaching Reading as a Language Experience*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- HARJU-LUUKKAINEN, H., NISSINEN, K., SULKUNEN, S., SUNI, M., y VETTENRANTA, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012-tutkimuksessa. [Keys to competence and a future. A Report on PISA 2012 results and related underlying factors for students with an immigrant background]*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- HAWKINS, R. (2001). *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M.ª T. (2012). *Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2)*. Memoria de doctorado DEA. Alicante: Universidad de Alicante.
- HORST, M. (2005). «Learning L2 Vocabulary through Extensive Reading: A Measurement Study». *Canadian Modern Language Review*, 61, pp. 355-382.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

- JOHNSON T. y BERRY, S. (2014). «Beyond the ESOL Classroom». En D. Mallows. (ed.), *Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners* (pp. 81-94). Londres: British Council.
- JUEL, C. (1991). «Beginning Reading». En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil. (eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 759-787). London: Longman.
- KENNER, C. (2004). «Living in Simultaneous Worlds: Difference and Integration in Bilingual Script-Learning», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (1), pp. 43-61.
- KLEIN, W. y PERDUE, C. (1997). «The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages be Much Simpler?)», *Second Language Research*, 13, pp. 301-347.
- KODA, K. (2005). *Insights into Second Language reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman.
- KRASHEN, S. (1989). «We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis». *Modern Language Journal*, 73, pp. 440-64.
- KUHN, M. R. y STAHL, S. A. (2003). «Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices», *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), pp. 3-21.
- KURVERS, J. (2002). *Met Ongeletterde Ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Ámsteram: Akskant.
- KURVERS, J., y STOCKMANN, W. (2009). «Alfabetisering NT2 in beeld. Leerlast en succesfactoren». Report. Tilburg University.
- KURVERS, J., STOCKMANN, W. y VAN DE CRAATS, I. (2010). «Predictors of Success in Adult L2 Literacy Acquisition». En T. Wall y M. Leong. (eds.), *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition* (pp. 47-62). Calgary: Bow Valley College.
- KURVERS, J. y VAN DER ZOUW., K. (1990). *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. (Charmed by Writing. About Illiteracy and Literacy Acquisition in a Second Language). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- LAYMON, L. (2013). *Case study: A Model of an Extensive Reading Programme Inside an ESL Low-Level Classroom*. Comunicación presentada en LESLLA 2013, San Francisco.
- LAYMON, L. (2015). «Extensive Reading in Low-Level ESL: Can It be Done?». En M. G. Santos y A. Whiteside. (eds.). *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceeding from the Ninth Symposium*. San Francisco: Lulu Publishing Services.
- LEE, S-K. (2009). «Topic Congruence and Topic of Interest: How do They Affect Second Language Reading Comprehension?», *Reading in a Foreign Language*, 21, pp. 159-178.
- LEIKIN, M., SCHWARTZ, M., y SHARE, D. L. (2010). «General and Specific Benefits of Bi-literate Bilingualism: A Russian-Hebrew Study of Beginning Literacy», *Reading and Writing*, 23, pp. 269-272.

- LENNEBERG, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- MALESSA, E. y FILIMBAN, E. (2017). *Exploring what Log Files Can Reveal about LESLLA Learners' Behaviour in an Online CALL Environment*. En M. Sosiński. (Ed.). *Language and Literacy. Teaching LESLLA Students*. Granada: Universidad de Granada.
- MALLOWS, D. (Ed.) (2014). *Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*. London, UK: The British Council.
- Manifiesto de Santander* (2004). Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm)
- MAR, R. A. y OATLEY, K. (2008). «The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience», *Perspectives on Psychological Science*, 3 (3), pp. 173-192.
- MORAIS, J., CONTENT, A., BERTELSON, P., CARY, L. y KOLINSKY, R. (1988) «Is There a Critical Period for the Acquisition of Segmental Analysis?», *Cognitive Neuropsychology*, 5, (3), pp. 347-352.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995). «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados», *Didáctica. Lengua y literatura*, (7), pp. 241-254.
- MURPHY, B. M. Z. (1987). «Bad Books in Easy English», *Modern English Teacher*, 14 (3), pp. 22-23.
- NAEB, R., y SOSINSKI, M. (2020a). «Technology-Enhanced Learning (TEL) in the LESLLA Context / Aprendizaje potenciado por la tecnología (TEL) en el contexto LESLLA». En M. Planelles Aleida, J. Muñoz Licerias y A. Foucart. (eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales / Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*, Thomson Reuters: Aranzadi.
- NAEB, R., y SOSINSKI, M. (2020b). «De los sonidos a las palabras: el aprendizaje asistido por tecnología para desarrollar la lectura de migrantes adultos». En N. Gómez López y J. M. Fernández Campoy. (eds.), *Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI* (pp. 239-255). Madrid: Dykinson.
- OLSON, D. R. y TORRANCE, N. (Eds.). (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: CUP.
- PERFETTI, C. A. (2010). «Decoding, Vocabulary and Comprehension: The Golden Triangle of Reading Skill». En M. G. McKeown y L. Kucan. (eds.), *Bringing Reading Research to Life: Essays in Honor of Isabel Beck* (pp. 291-303). Nueva York: Guilford.
- PEYTON, J. K. (2012). «Understanding Adult Learners as Multilingual/Multicultural Individuals: Practical and Research Implications». En M. Bigelow y P. Vinogradov (Eds.), *Proceedings from the 7<sup>th</sup> Annual LESLLA (Low Literate Second Language and Literacy Acquisition) Symposium*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- PEYTON, J. K. (2013, August). «Recognizing, Valuing, and Building on Heritage Cultures and Languages in English Language Programs». *Bilingual Basics: Newsletter of the Bilingual Education Interest Section and Teachers of English to Deaf Students*.

Teachers of English to Speakers of Other Languages. Recuperado de: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2013-08-28/2.html>

PISA PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. (2002). *Reading for Change. Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000*. Nueva York: OECD.

POLINSKY, M., y KAGAN, O. (2007). «Heritage Languages: In the Wild' and in the Classroom.», *Language and Linguistics Compass*, 1 (5), pp. 368-395.

*Propuestas de Alicante* (2006). Recuperado de: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>

PUGLIESE, R. y MALAVOLTA, S. (2017). «La pluralità linguistica in classe come risorsa per le attività riflessive». En M. Vedovelli (ed.), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp. 269-289). Roma, Italy: Aracne.

RASINSKI, T., SAMUELS, S. J., HIEBERT, E., PETSCHER, Y. y FELLER, K. (2011). «The Relationship between a Silent Reading Fluency Instructional Protocol on Students' Reading Comprehension and Achievement in an Urban School Setting», *Reading Psychology*, 32 (1), pp. 75-97.

REDER, S. y BYNNER, J. (2009). «The Need for Longitudinal Studies in Adult Literacy and Numeracy Education». En S. Reder y J. Bynner. (eds.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research* (pp. 1-26). London: Routledge.

ROCCA, L., CARLSEN, C. H., y DEYGERS, B. (2019). *The 2018 Council of Europe & ALTE Survey on Language and Knowledge of Society Policies for Migrants*. Consejo de Europa.

RODRIGO, V., GREENBERG, D., BURKE, V., HALL, R., BERRY, A, BRINCK, T., JOSEPH, H. y OBY, M. (2007). «Implementing an Extensive Reading Program and Library for Adult Literacy Learners», *Reading in a Foreign Language*, 19, pp. 106-119.

RUIZ, R. (1984). «Orientations in Language Planning», *The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), pp. 15-34.

SCHWARTZ, M., SHARE, D. L., LEIKIN, M., y KOZMINSKY, E. (2007). «On the Benefits of Bi-literacy: Just a Head Start in Reading or Specific Orthographic Insights?», *Reading and Writing*, 21, pp. 905-927.

SEGALOWITZ, N., POULSEN, C., y KOMODA, M. (1991). «Lower Level Components of Reading Skill in Higher Level Bilinguals: Implications for Reading Instruction». *AILA Review*, 8 (1), 15-30.

SHAMEEM, N., MCDERMOTT, K., MARTIN-BLAKER, J, y CARRYER, J. (2002). *A Report on the Literacy Gains of Low-level and Pre-literate Adult Learners in Literacy Classes. Executive Summary*. Nueva Zelanda: National Association of ESOL Home Tutor Schemes Inc, School of English & Applied Linguistics UNITEC Institute of Technology Centre for Refugee Education, Auckland U. of Technology.

SHIN, S. J. (2013). *Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity and Policy*. New York, NY: Routledge.

SIMPSON, J., y WHITESIDE, A. (eds.) (2015). *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice*. London, UK: Routledge.

SOSINSKI, M. (2020). «Reading from a Psycholinguistic Perspective». En J. Kreeft Peyton y M. Young-Scholten (eds.), *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education* (pp. 30-51). Bristol: Multilingual Matters.

SMYSER, H. (2016). *The Goldilocks of Variability and Complexity: The Acquisition of Mental Orthographic Representations in Emergent Refugee Readers*. Tucson, AZ: University of Arizona.

STRUCKER, J. y DAVIDSON, R. (2003). *The Adult Reading Components Study*. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

TAMMELIN-LAINE, T. (2014). «Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. [Let's start from the beginning. Non-literate adults learning a new language.]», *Jyväskylä Studies in Humanities*, 240. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.

TARONE, E. y BIGELOW, M. (2005). «Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for SLA Research». *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), pp. 77-97.

TAYLOR, M. (1992). *The Language Experience Approach and Adult Learners*. Recuperado de [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/LEA.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/LEA.html)

THOMAS, W. P., y COLLIER, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

TOOLAN, M. (2009). *Narrative Progression in the Short Story. A Corpus Stylistic Approach*. Amsterdam: Benjamins.

VAINIKKA, A. y YOUNG-SCHOLTEN, M. (2011). *The Acquisition of German: Introducing Organic Grammar*. Berlin: de Gruyter.

VAN DE CRAATS, I. y YOUNG-SCHOLTEN, M. (2015). «Developing Technology Enhanced Literacy Learning for LESLLA Learners». En M. Santos y A. Whiteside. (eds.), *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Ninth Symposium* (pp. 129-150). San Francisco: Lulu Publishing Services.

VILAR, M. (Coord.) (2008). *Oralpha. Método de alfabetización y comunicación oral en castellano y catalán significativo*. Barcelona: Comissió de Formació ACOF.

VILLALBA, F. (2019). «Inmigración y enseñanza a adultos». En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 463-476). Peter Lang.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.T. (2000). «¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2». *Carabela*, 48, pp. 85-110.

VILLALBA, F. (2010). «La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes y adultos inmigrantes». En *Multilingüisme i pràctica educativa: VI Simposi: llengua, educació i immigració*, ed. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (pp. 69-95). Girona: Universitat de Girona.

VV. AA. (2000). *La comprensión lectora en el aula de E/LE*. *Carabela*, 48. Madrid: SGEL.

WAGNER, D., y VENEZKY, R. L. (1999). «Adult Literacy: The Next Generation», *Educational Researcher*, 28, pp. 21-29.

- WILLIAMSON, E. (2013). «Our Lives Press. Inspiring through the Experience of Others». *National Association of English and Community Language Teaching to Adults News*, 101, 5.
- YADEN, D. B., MADRIGAL, P., y TAM A. (2003). «Access to Books and beyond: Creating and Learning from a Book Lending Program for Latino Families in the Inner City». En G. G. Garcia. (ed.), *English Learners. Reaching the Highest Level of Literacy* (pp. 357-386). Newark, DE: IRA.
- YOUNG-SCHOLTEN, M. y NAEB, R. (2010). «Non-Literate L2 Adults' Small Steps in Mastering the Constellation of Skills Required for Reading». In T. Wall y Leong, M. (ed.) *Low Educated Adult Second Language and Literacy* (pp. 80-91). Calgary: Bow Valley College.
- YOUNG-SCHOLTEN, M., NAEB, R y SOSINSKI, M. (2020). «Antiguas y nuevas ideas para el apoyo educativo de los migrantes adultos vulnerables». En N. Gómez López y J. M. Fernández Campoy. (eds.), *Educación en grupos vulnerables*. Madrid: Octaedro.
- YOUNG-SCHOLTEN, M. y STROM, N. (2006). «First-time L2 Readers: Is There a Critical Period?». En J. Kurvers, I. van de Craats y M. Young-Scholten. (eds.), *Low Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Conference* (pp. 45-68). Utrecht: LOT.
- YOUNG-SCHOLTEN, M., SOSINSKI, M. y RUBIO, A. M. (2015). «Undergraduates' Involvement in Producing Short Fiction Books for Immigrant Adult Beginners in England and Spain». *Language Issues: The ESOL Journal*, 26(1), pp. 55-60.
- YOUNG-SCHOLTEN, M. (2017). *LESLLA-Based Survey of Teachers' Pleasure/Extensive Reading Practices Results*. Manuscrito no publicado.

## Las perífrasis que teníamos olvidadas: revisión y actualización del tratamiento de <tener + participio> y <llevar + participio> en la enseñanza de ELE

JULIO TORRES SOLER

Universidad de Alicante

jts30@alu.ua.es

MARTA BASTÍAS MIRALLES

Universidad de Alicante

mbm111@alu.ua.es

**Resumen:** Las perífrasis resultativas <tener + participio> y <llevar + participio> presentan una particular complejidad para los aprendientes de español, que se ve agravada por una desatención generalizada en los materiales de Español como Lengua Extranjera (ELE). En este estudio, en primer lugar, llevamos a cabo un análisis del tratamiento que han recibido estas perífrasis en algunas gramáticas de ELE. Constatamos que, en la mayoría de casos, se han dado explicaciones insuficientes, confusas o excesivamente metalingüísticas de estas construcciones. Tras confirmar la necesidad de actualizar la enseñanza de <tener + participio> y <llevar + participio>, llevamos a cabo una propuesta de sistematización de su tratamiento basándonos en los fundamentos teóricos de la gramática cognitiva y en los parámetros de la atención a la forma (*focus on form*). Por último, ofrecemos una secuencia de actividades original para aprender y practicar las perífrasis resultativas de forma significativa.

**Palabras clave:** perífrasis resultativas, gramática pedagógica, atención a la forma, <tener + participio>, <llevar + participio>

**The periphrases we had forgotten: review and update of the treatment of <tener + participle> and <llevar + participle> in teaching Spanish as a Foreign Language**

**Abstract:** Resultative periphrases <tener + participle> and <llevar + participle> present a certain degree of complexity for Spanish language learners, which is aggravated due to the general lack of attention that Spanish as a Foreign Language materials pay to the matter. In this study, first, we carry out an analysis of the treatment that these periphrases receive in some Spanish as a Foreign Language grammar books. We confirm that, in most of the cases, the explanations given are insufficient, confusing, or excessively metalinguistic. After having verified the need of updating the way in which <tener + participle> and <llevar + participle> are taught, we bring about a proposal for their treatment in the classroom based on the theoretical basis of cognitive grammar and on the focus on form parameter. Lastly, we provide an original sequence of activities for learning and practising resultative periphrases in a meaningful way.

**Key words:** resultative periphrases, pedagogical grammar, focus on form, <tener + participle>, <llevar + participle>

## 1. Introducción

La experiencia docente revela que las perífrasis verbales resultativas <*tener* + participio> y <*llevar* + participio> presentan una dificultad notable para los aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE). Esta dificultad podría deberse, por un lado, a la ausencia de construcciones similares en otras lenguas (Rodríguez Vilches, 2004: 769; Luque, 2008: 68) y, por otro lado, a que las diferencias de significado entre las perífrasis resultativas y los tiempos perfectivos son muy sutiles (Fernández Martín, 2016: 95)<sup>1</sup>. En consonancia con esta complejidad, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) sitúa el aprendizaje de estas perífrasis en el nivel C1.

Otra dificultad de aprendizaje de <*tener* + participio> y <*llevar* + participio> tiene que ver con la delimitación de la categoría de perífrasis verbal, ya que las construcciones perifrásticas de participio forman un continuo de gramaticalización con otras construcciones en las que el participio funciona como predicativo del complemento directo (Fernández Martín, 2016: 89). Todas estas complicaciones han contribuido a que las perífrasis resultativas <*tener* + participio> y <*llevar* + participio> no hayan recibido hasta el momento la atención necesaria en los materiales pedagógicos de ELE, como exponemos más adelante.

El objetivo principal de este trabajo es revalorizar las perífrasis <*tener* + participio> y <*llevar* + participio> en el ámbito de la enseñanza de ELE. Para ello, en primer lugar, revisamos el tratamiento que han recibido en varias gramáticas de ELE y, a continuación, establecemos las bases para una enseñanza actualizada de estas construcciones, a partir de las aportaciones más novedosas de la gramática cognitiva y la atención a la forma (Castañeda Castro et al., 2014; Llopis-García, 2018). Por último, ofrecemos una secuencia de actividades original para la enseñanza de estas dos perífrasis resultativas.

### 1.1. Acercamiento al concepto de perífrasis resultativa

La categoría *aspecto* hace referencia a un conjunto de informaciones del predicado sobre la manera en que se desarrolla un evento, independientemente de los participantes y del contexto situacional en que se emite un enunciado. Algunos ejemplos de propiedades aspectuales son la presencia o ausencia de límites en una acción, el carácter estático o dinámico de un evento, o su naturaleza permanente o intermitente (De Miguel Aparicio, 1999: 2977).

En español, una de estas informaciones aspectuales, que ha sido denominada como *fase* o *grado*, tiene que ver con la etapa del evento en que se pone el foco (Rodríguez Vilches, 2004). Precisamente, en este trabajo abordaremos las perífrasis verbales aspectuales, es decir, aquellas perífrasis en las que el verbo auxiliar aporta información sobre la fase de desarrollo en que se enfoca la acción descrita por la perífrasis, que

---

<sup>1</sup> La cercanía entre <*tener* + participio> y el tiempo pretérito perfecto compuesto no debería extrañar, ya que en el castellano de los Siglos de Oro, el significado de <*tener* + participio> se acercó enormemente al de <*haber* + participio>, mientras que en portugués el verbo *ter* llegó a convertirse en el auxiliar de los tiempos compuestos (Fernández Martín 2016: 104).



puede ser la fase preparatoria a la acción, la fase inicial, el desarrollo, la fase final o el resultado de la acción (ver imagen 1) (Borrego, 2013: 125).

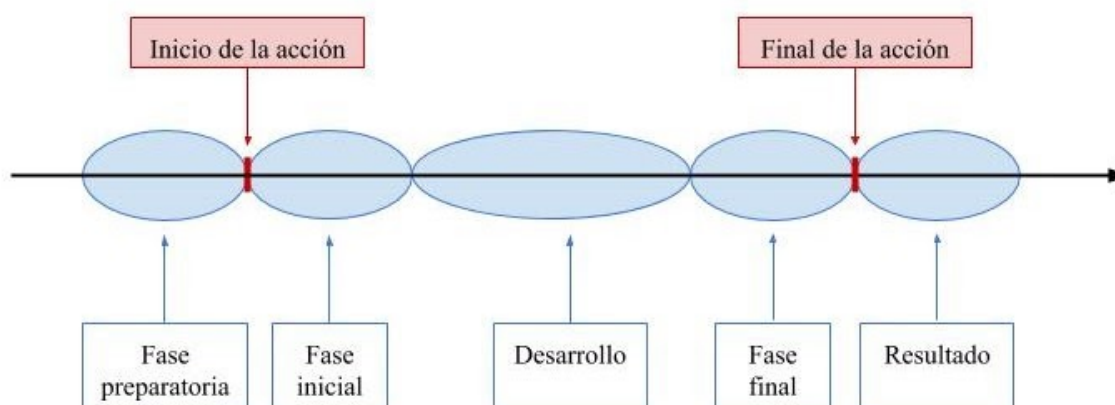


Imagen 1. Fases de la acción

De las diferentes perífrasis aspectuales del español, hemos decidido centrarnos en las perífrasis resultativas, que son las que permiten enfocar una acción en la fase posterior a su realización y más concretamente, en el resultado de dicha acción en el momento de referencia. Sin embargo, no existe actualmente un consenso sobre qué construcciones constituyen perífrasis resultativas, ya que todas las que se proponen son perífrasis verbales de participio y estas han sido objeto de gran controversia desde hace décadas.

El problema de las perífrasis de participio estriba en la doble naturaleza verbal y adjetival del participio, que a menudo sitúa estas construcciones en el límite entre la auxiliarización y la atribución (RAE, 2009: 2213). Así, algunos autores consideran perifrásticas construcciones como <quedar + participio> o <ser + participio>, mientras que otros autores las consideran atributivas. Por este motivo, en esta investigación hemos decidido centrarnos exclusivamente en las construcciones <tener + participio> y <llevar + participio>, pues son las únicas que reúnen un amplio consenso en su consideración como perífrasis verbales resultativas (Yllera Fernández, 1999; Instituto Cervantes, 2006; RAE, 2009; Fernández Martín, 2016).

Por otro lado, la delimitación de los usos perifrásticos y predicativos de <tener + participio> y <llevar + participio> también resulta problemática. Algunos autores optan por establecer estrictas reglas formales para delimitar las perífrasis de participio (García Fernández 2006), mientras que otros proponen una concepción gradual de esta categoría de acuerdo con la teoría de prototipos (Fernández Martín, 2012). Para nuestro estudio, optamos por basarnos en la consideración que hacen de <tener + participio> y <llevar + participio> Yllera Fernández (1999: 3433-3437) y la RAE (2009: 2218-2221), que delimitan los usos perifrásticos y no perifrásticos de estas construcciones siguiendo criterios formales y funcionales. Según estos criterios, consideramos perifrásticos ejemplos como «tengo pensado ir al cine» o «llevo estudiados diez temas», mientras que descartamos otros como «tengo el coche estropeado» o «llevo las manos manchadas».

## 2. Las perífrasis resultativas en las gramáticas de ELE

Como hemos mencionado, las gramáticas de ELE no prestan la atención que consideramos necesaria a las perífrasis resultativas que nos ocupan, en este caso <tener + participio> y <llevar + participio>, pese a que presentan diversas problemáticas tanto entre los académicos como entre los estudiantes de español. Es por esta razón que dedicaremos esta sección a revisar el tratamiento que dichas perífrasis han recibido en seis gramáticas diferentes, cuya elección se ha visto motivada por el uso extendido que se da de las mismas en el aula, así como por la calidad y cantidad de sus explicaciones teóricas.

El análisis se realizará en orden cronológico creciente, es decir, de las más antiguas a las más nuevas. De esta forma, podremos observar si con la aparición de nuevas ideas y propuestas, el tratamiento que reciben las perífrasis resultativas cambia o no de forma significativa a lo largo del tiempo.

### 2.1. Gramática comunicativa del español (1995)

En primer lugar, analizaremos la *Gramática comunicativa del español* de Francisco Matte Bon, formada por dos volúmenes. Después de analizar los dos, hemos decidido centrarnos en el tomo I, *De la lengua a la idea*, puesto que es el que le presta más atención al contenido que nos ocupa. Sin embargo, no es tarea fácil llegar a él. Encontramos varios apartados en los que aparece la construcción <tener + participio>: dentro del capítulo dedicado al participio (p. 101), en el dedicado a los tiempos compuestos (p. 121) y, finalmente, en el de las perífrasis verbales (p. 161).

Tras revisar las explicaciones que se proporcionan en los diferentes apartados mencionados, hemos podido recoger las indicaciones principales que se dan sobre las perífrasis resultativas. En primer lugar, destaca el hincapié que las construcciones <tener + participio> y <llevar + participio> hacen en el resultado, aspecto que diferencia estas estructuras del pretérito perfecto compuesto <haber + participio>. Asimismo, se menciona que el participio de la perífrasis ha de concordar siempre con el complemento directo. Por otro lado, cabe subrayar que la construcción <llevar + participio> aparece explicada más en detalle en la sección destinada a las perífrasis verbales (p. 161), puesto que en los demás apartados tiene más relevancia <tener + participio>.

### 2.2. Gramática práctica del español actual (2005)

En segundo lugar, la *Gramática práctica del español actual* de Aquilino Sánchez y Ramón Sarmiento aborda las perífrasis verbales en un apartado exclusivo dentro del capítulo diez, dedicado al verbo, la conjugación y sus formas. Tal y como se apunta en la presentación, esta gramática combina a la perfección los ámbitos descriptivos y prácticos de la lengua, por lo que se explica de una forma muy clara y concisa qué son las perífrasis verbales y sus tipos. Además de las explicaciones, encontramos un esquema similar al que se muestra arriba (imagen 1) en el que se ilustran los cinco estadios que se pueden dar en el desarrollo de una acción, lo que ayuda a la comprensión de la teoría haciéndola más visual y facilitando el aprendizaje cognitivo al usuario. Sin embargo, las perífrasis no se presentan de acuerdo a las cinco fases que se

exponen de forma muy clara en el esquema (ver imagen 2), sino que se explican una a una en tres grupos diferentes: perífrasis de infinitivo, de gerundio y de participio. Este hecho ha llamado particularmente nuestra atención, ya que pudiendo aprovechar la clasificación que se hace en el esquema apuntando al significado, no se hace, y las perífrasis se explican atendiendo a la forma.

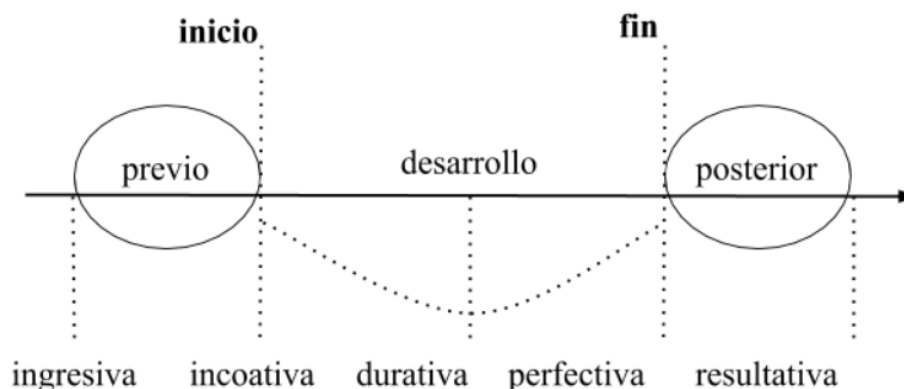


Imagen 2. Estadios en el desarrollo de la acción según la Gramática práctica

En relación con lo expuesto anteriormente, <tener + participio> y <llevar + participio> se encuentran en el apartado 10.3 «Perífrasis de participio». Puesto que dentro de cada apartado las perífrasis aparecen por orden alfabético, se nos presenta *llevar* antes que *tener*. De acuerdo con Sánchez y Sarmiento (2005: 150), <llevar + participio> expresa la acción como resultado de una serie de acciones acabadas en el momento en que se habla. Para facilitar la comprensión de esta perífrasis se apunta que el complemento directo concuerda siempre con el participio.

Dos ítems por debajo encontramos <tener + participio>, para la que se dan dos usos que se diferencian en la variabilidad o invariabilidad del participio. Por un lado, el participio concuerda en género y número con el complemento directo cuando la construcción expresa el valor acumulativo o resultado de una acción ya acabada (Sánchez y Sarmiento, 2005: 151). Por otro, en el volumen se afirma que el participio se mantiene invariable cuando la perífrasis expresa el resultado de una acción concluida, como en: «Era algo que tenía decidido hacía tiempo» (Sánchez y Sarmiento, 2005: 151). No obstante, en el ejemplo que se proporciona para este caso, el participio sí concuerda con su complemento directo, el pronombre *algo*. Afirmar que el participio se mantiene invariable en algunos casos puede llevar a confusión a los estudiantes, ya que previamente se indica que siempre concuerda con el CD.

### 2.3. Gramática cognitiva para profesores de español L2 (2005)

Un caso singular lo encontramos en la *Gramática cognitiva para profesores de español L2* de Ángel López García, un volumen orientado fundamentalmente a enseñantes. En él se argumenta que las perífrasis verbales se diferencian de los tiempos simples en que los segundos expresan la temporalidad «como un índice (es decir, como un tiempo)», mientras que las perífrasis lo hacen «como un desarrollo proyectado» en el tiempo (López García, 2005: 166-167). A continuación, se vinculan las formas no personales

del verbo, participio, gerundio e infinitivo, a la expresión de una determinada noción aspectual, pasada, presente e inminente, respectivamente.

Creemos que el planteamiento que se hace es excesivamente reduccionista, ya que plantea la existencia de solo tres valores aspectuales básicos de las perífrasis, cuando la mayoría de gramáticas señalan al menos cinco. En este mismo sentido, vincular cada forma no personal del verbo con un valor aspectual no es riguroso y puede confundir a los aprendientes al encontrarse con perífrasis que no responden a ese modelo, como <acabar de + infinitivo>, que nada tiene que ver con la expresión de la inminencia.

Por otro lado, se utiliza la metáfora de un péndulo, que ya había aparecido en las páginas anteriores para explicar los tiempos verbales, para ilustrar ahora las relaciones entre tres perífrasis, <tener + participio>, <estar + gerundio> e <ir a + infinitivo>, que el autor considera «básicas». Consideramos un acierto la incorporación de metáforas visuales a las explicaciones. Desde nuestro punto de vista, la metáfora de un péndulo puede ilustrar bastante bien las distintas fases de la acción. Sin embargo, también creemos que utilizar la misma metáfora para representar las relaciones entre los tiempos verbales y entre las perífrasis aspectuales no es buena idea, puesto que los usuarios podrían identificar el aspecto con la temporalidad deíctica.

En cuanto a la perífrasis <llevar + participio>, apenas se le dedica una breve línea. En definitiva, en la *Gramática cognitiva para profesores de español L2* encontramos una propuesta que supone un primer acercamiento a una explicación cognitiva de las perífrasis verbales, pero simplifica en exceso el sistema.

#### **2.4. Gramática de uso del español (2010)**

En cuanto a la *Gramática de uso del español* de Luis Aragonés y Ramón Palencia para los niveles C1 y C2, se dedican tan solo unas pocas líneas a las perífrasis <tener + participio> y <llevar + participio> en un capítulo más general sobre el participio. En vez de ofrecer una explicación general de las perífrasis resultativas, la *Gramática de uso* opta por definir individualmente las dos perífrasis entre otros usos del participio. Aunque la explicación sintetiza correctamente el valor aspectual de cada una de las perífrasis, lo hace utilizando una terminología metalingüística demasiado compleja, inaceptable para una gramática pedagógica. La explicación del valor aspectual de las perífrasis se combina con explicaciones formales y ejemplos de uso.

Por último, se incluye una sola actividad en la que el usuario debe rellenar los huecos de los enunciados eligiendo entre diferentes formas de *llevar*, *tener*, y *dejar* en estructuras perifrásticas. En varias ocasiones, estos enunciados no ofrecen el contexto necesario para que la elección de *tener* o *llevar* se base en criterios de significación.

#### **2.5. Gramática de referencia para la enseñanza de español (2013)**

Atendiendo a la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* de Julio Borrego Nieto, esta presenta las perífrasis verbales y las explica en cuatro apartados diferentes: (1) cómo se construyen, (2) qué significan, (3) perífrasis que muestran la actitud del hablante y (4) perífrasis que enfocan fases de una acción. Las perífrasis que

nos ocupan, las resultativas, se localizan en el último grupo, entre aquellas que se centran en las fases de una acción, en concreto en el resultado o fase posterior a la final.

Esta gramática señala que <tener + participio> hace hincapié en el resultado de una acción concluida que forma parte de un proceso más amplio, que puede continuar o no. Además, se añade el matiz de que esta construcción en combinación con verbos como *ver* o *decir* adquiere un sentido enfático o reiterativo como, por ejemplo: «¡Niño, te tengo dicho que no saltes en los charcos!» (Borrego Nieto, 2013: 144). Asimismo, encontramos la explicación teórica de <llevar + participio>, muy clara y concisa, en la que se resalta el significado de la perífrasis: mientras que <tener + participio> expresa un proceso acumulativo, <llevar + participio> expresa cantidad acumulada.

Cabe destacar que este volumen facilita la comprensión del contenido presentando el *input* aumentado (en negrita o subrayado) para que, así, el usuario ponga el foco de atención en estos términos o construcciones. De la misma forma, para explicar la división de las perífrasis verbales en relación con su significado se presenta un esquema visual similar al de la imagen 1.

## 2.6. *ELEfante* (2015)

Para finalizar con la revisión del tratamiento de las perífrasis resultativas en las gramáticas de ELE, abordaremos *ELEfante* de Lourdes Díaz y Agustín Yagüe, de la *Revista MarcoELE*. Esta gramática dedica una unidad completa a las perífrasis, la diecisiete. En ella, encontramos que agrupa las perífrasis en varios grupos: «expresar duración», «expresión de acción acabada/resultado», «expresión de órdenes/obligaciones o sugerencias/consejos» y «otras perífrasis temporales». Las perífrasis <tener + participio> y <llevar + participio> se encuentran dentro del apartado dedicado a la expresión de acciones acabadas/resultado.

Para la primera construcción encontramos un apartado exclusivo, aunque la explicación es escueta. Se apunta que el foco se posa en el resultado y que el participio concuerda con el complemento directo, como venimos señalando en las demás gramáticas. Además, la explicación viene acompañada de dos ejemplos y una imagen que facilitan la asimilación del contenido al usuario.

En cambio, <llevar + participio> aparece en el apartado siguiente: 2.3. «Otras perífrasis». En este caso, la gramática confunde la perífrasis mencionada con otras construcciones en las que aparece el verbo *llevar*. Por un lado, se afirma que la estructura expresa una acción, lo que es propio de las perífrasis verbales. Sin embargo, en *ELEfante* <llevar + participio> se relaciona con la expresión de cantidad de tiempo y, además, se afirma que el participio concuerda con el sujeto, rasgos que no se asocian con la perífrasis verbal, sino con otros usos de *llevar* en los que no se expresan acciones, sino estados del sujeto.

Los ejemplos que el volumen ofrece tampoco se corresponden con perífrasis verbales aspectuales, puesto que como mencionamos arriba, no expresan acciones, sino propiedades del sujeto: «Celebran que llevan casados... ¡81 años!» (Díaz y Yagüe, 2015: 6). Se trata, desde nuestro punto de vista, de un grave error de base teórica que puede causar una gran confusión en los aprendientes.

## 2.7. Conclusiones de la revisión de gramáticas de ELE

Para concluir este apartado, valoraremos el tratamiento que reciben las perífrasis verbales resultativas en las gramáticas que hemos revisado. En primer lugar, después de haber analizado las seis gramáticas, consideramos que a las perífrasis resultativas, en concreto, no se les da la importancia que quizás se les debería dar, porque como hemos podido comprobar en el apartado 2, las explicaciones tanto de <tener + participio> como de <llevar + participio> son muy escuetas y, en ocasiones, confusas para los estudiantes de ELE (véase §2.2, <tener + participio> o §2.6., <llevar + participio>).

Sin embargo, si tuviéramos que seleccionar una gramática de entre las seis analizadas para guiar la enseñanza de las perífrasis, elegiríamos la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (Borrego Nieto, 2013) debido a varias razones. Por un lado, destaca la presentación y organización que ofrece el volumen. Desde nuestro punto de vista, consideramos que presentar las perífrasis clasificándolas de acuerdo a las cinco fases que puede tener una acción (preparatoria, inicial, desarrollo, final y resultado) es un acierto, puesto que de esta forma el aprendiente establece en su mente un esquema en el que encasillar cada tipo de perífrasis que facilita la comprensión. Por otro lado, sus explicaciones nos parecen muy rigurosas y útiles, ya que son sencillas y van acompañadas de ejemplos de uso claros.

En los siguientes apartados expondremos la explicación teórica en la que creemos que debe basarse la enseñanza estas dos perífrasis resultativas, <tener + participio> y <llevar + participio>. Más adelante, proponemos una serie de ejercicios que pueden ser utilizados para enseñar estas construcciones.

## 3. Una propuesta didáctica para la enseñanza de <tener + participio> y <llevar + participio>

### 3.1. Metodología del diseño de la propuesta didáctica

En primer lugar, consideramos que las perífrasis resultativas deben presentarse en relación con el resto de perífrasis aspectuales, tal como propone la *Gramática de referencia* (Borrego Nieto, 2013), puesto que todas ellas responden a un mismo mecanismo de representación mental de la acción, enfocando una determinada fase. Esta vinculación puede hacerse de forma explícita, por ejemplo, ubicando las perífrasis en una imagen similar a la que hemos presentado en la imagen 1, o de forma más implícita, a través de una programación que permita al alumno establecer conexiones entre las diferentes perífrasis aspectuales. De esta manera, se facilita la integración de las perífrasis en la competencia gramatical ya alcanzada por el estudiante.

En cualquier caso, creemos que la presentación de estas perífrasis debe poner énfasis, en primer lugar, en aquellos aspectos que comparten <tener + participio> y <llevar + participio>. Por un lado, se deben presentar sus características formales, con especial atención a la concordancia en género y número del participio con el CD. Por otro lado, debe quedar claro que ambas construcciones cumplen un papel semejante dentro de la organización aspectual del paradigma verbal del español, puesto que ambas expresan una acción desde una perspectiva posterior a su finalización, destacando su resultado. Estos objetivos pueden lograrse, por ejemplo, utilizando a modo de contraste el pretérito

perfecto compuesto, tiempo verbal que los aprendientes ya tienen perfectamente asimilado en los niveles avanzados.

A continuación, desde nuestro punto de vista, para poder organizar adecuadamente la enseñanza de las perífrasis <tener + participio> y <llevar + participio> hay que tener en cuenta los aspectos diferenciales entre ambas. <Tener + participio> expresa una acción (única o repetida) vista en su resultado, que posee una relevancia particular para el hablante (Yllera Fernández, 1999). Por tanto, creemos que se trata de la construcción más neutra o más cercana al prototipo de perífrasis resultativa, salvo por un uso particular de perífrasis en la lengua coloquial, que presenta un valor enfático o intensivo: «¡Te lo tengo dicho!» (Yllera Fernández, 1999).

En cambio, <llevar + participio>, además del carácter resultativo, aporta a la acción un valor aspectual añadido, el valor continuativo, que implica que la acción o sucesión de acciones a las que se refiere la perífrasis va a continuar más allá del momento de referencia.

## 3.2. Propuesta didáctica

### 3.2.1. Reflexión para el profesor

En este apartado ofrecemos una secuencia de seis grupos de actividades para el aprendizaje y la práctica de las perífrasis aspectuales <tener + participio> y <llevar + participio>, basada en la metodología que hemos explicado anteriormente, así como en los principios de la gramática cognitiva y la atención a la forma (Llopis García, 2011; Castañeda Castro et al., 2014).

El bloque 1 está formado por una actividad orientada a la interpretación, que tiene por objetivo entrar en contacto con las nuevas unidades gramaticales activando estrategias que permitan una comprensión global del texto propuesto (Castañeda Castro et al., 2014: 100). A continuación, los bloques 2 y 3 están formados por actividades de toma de conciencia gramatical (ATCG), con las que se persigue la elaboración de conocimiento gramatical explícito. Las actividades del bloque 2 son inductivas, es decir, las explicaciones gramaticales no son proporcionadas directamente por el profesor o el manual, sino que se pretende que sea el propio aprendiente quien alcance por sí mismo dicho conocimiento. Para ello, en estas actividades los estudiantes deben realizar determinadas operaciones de base cognitiva (clasificar, relacionar...) sobre un *input* realizado (Castañeda et al., 2014: 114). En cambio, en las actividades del bloque 3, las reglas gramaticales se presentan de forma deductiva.

El bloque 4 está formado por actividades de *input* estructurado (AIE), que son aquellas que ofrecen un *input* seleccionado para favorecer un procesamiento lo más efectivo posible, con el objetivo de convertir en *intake* una determinada unidad gramatical. Se diferencian de las ATCG en que las AIE establecen conexiones entre forma y significado (Castañeda et al., 2014: 122). El bloque 5 está formado por una actividad del *output* estructurado (AOE), que trata de focalizar la atención del estudiante en las conexiones entre forma y significado que son necesarias para producir enunciados adecuados en contextos significativos (Llopis García, 2011: 65). Para concluir la secuencia de actividades, en el bloque 6 se propone una actividad comunicativa totalizadora, en la que se promueve el uso de las unidades gramaticales aprendidas en una determinada situación comunicativa.

### 3.2.2. Secuencia de actividades

1. Ana y Lourdes **llevan cursado** casi medio Máster, pero los trabajos grupales a veces traen problemas. Si quieres saber lo que les ha pasado, lee esta historia fijándote en los elementos en negrita.

Ana y Lourdes **han pasado** unos meses inolvidables. Desde el verano pasado **tienen acabada** la carrera de Estudios Ingleses, así que han podido empezar un Máster en ELE. Ya han aprendido mucho, **llevan** 17 presentaciones **hechas**, pero aún les falta la exposición de fonética. A día de hoy **tienen decididas** algunas actividades, pero solo **llevan escritos** dos párrafos, porque no se ponen de acuerdo. **Tenían pensado** adelantar bastante trabajo el día de Reyes. Sin embargo, Lourdes **había comido** mucho roscón, por lo que decidió tumbarse en el sofá a descansar un rato y se quedó dormida. Cuando se despertó, Ana ya **tenía** la introducción **redactada** y **llevaba diseñadas** dos actividades de las cinco necesarias. Ana, que estaba muy enfadada, llamó a Lourdes y le dijo:

- ¡Lourdes, te **tengo dicho** que no me gusta que me dejen plantada!

Mañana es la exposición de fonética y, aun así, Ana no está preocupada. Ya **llevan presentados** muchos trabajos juntas y **tiene comprobado** que Lourdes trabaja muy bien bajo presión. Aun así, por si acaso, rezad esta noche para que les salga bien la exposición.

2. Después de haber leído el texto, puedes clasificar las formas en negrita en la siguiente tabla. Añade, además, el complemento directo en cada caso.

<i>Haber + participio</i>	<i>Tener + participio</i>	<i>Llevar + participio</i>
<i>Han pasado <u>unos meses inolvidables</u></i>	<i>Tienen acabada <u>la carrera</u></i>	<i>Llevan <u>17 presentaciones hechas</u></i>



2.1. ¿Notas alguna diferencia en la forma de los participios? Comenta tus ideas con la persona de al lado e intentad rellenar el siguiente cuadro.

Con <tener + participio> y <llevar + participio>, el participio concuerda en \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ con el \_\_\_\_\_.

El pretérito perfecto compuesto, <haber + participio>, expresa una acción de forma general. En cambio, las perífrasis resultativas <tener + participio> y <llevar + participio> expresan una acción enfocando particularmente su **resultado**.

3. Te presentamos a Julio y Marta. Con ellos vamos a aprender el significado de las perífrasis resultativas <tener + participio> y <llevar + participio>. Para ello, lee el siguiente cuadro con atención y observa las imágenes.



Julio **ha leído** muchos libros.



Julio **tiene leídos** muchos libros.

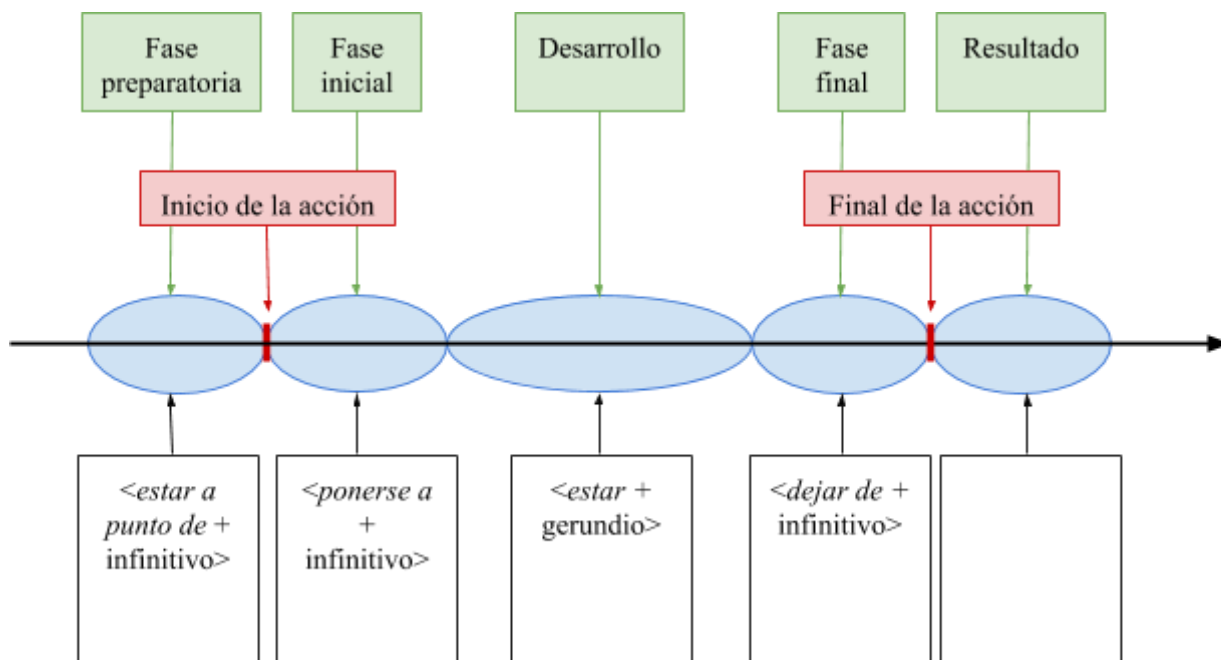


Marta **ha leído** muchos libros.



Marta **lleva leídos** muchos libros.

3.1. Ahora, observa el siguiente esquema, en el que aparecen distintas fases de la acción junto con algunas perífrasis que ya conoces. Teniendo en cuenta lo que has aprendido, coloca *<tener + participio>* y *<llevar + participio>* en el hueco que corresponda.



4. Julio y Marta se parecen mucho, pero no son exactamente iguales. Vamos a observar las imágenes y, a continuación, en grupos, comentad qué diferencia hay en el comportamiento de los protagonistas.



Julio **tiene leídos** muchos libros.



Marta **lleva leídos** muchos libros.

4.1. A partir de lo aprendido, lee los contextos que te ofrecemos y selecciona el enunciado adecuado.

a) Nieves ha estado haciendo los deberes toda la mañana y todavía le queda la mitad por hacer.

i) Nieves lleva hechos la mitad de los deberes.

ii) Nieves tiene hechos la mitad de los deberes.

b) José Luis, te he dicho mil veces que recojas tu habitación.

i) José Luis, te llevo dicho que recojas tu habitación.

ii) José Luis, te tengo dicho que recojas tu habitación.

c) Ana ha acabado de escribir todas las cartas que tenía que escribir, siete en total.

i) Ana lleva escritas 7 cartas.

ii) Ana tiene escritas 7 cartas.

d) Katia quiere componer diez canciones y, hasta el momento, ha conseguido componer cinco.

i) Katia tiene compuestas cinco canciones.

ii) Katia lleva compuestas cinco canciones.

e) Pablo ha ahorrado todo el dinero que necesitaba para el viaje: ¡200 euros!

i) Pablo tiene ahorrados 200 euros para el viaje.

ii) Pablo lleva ahorrados 200 euros para el viaje.

f) Elena ha visto las dos primeras temporadas de *Gossip Girl* y ahora va por la tercera. En total son 6 temporadas.

i) Elena tiene vistas 2 temporadas de *Gossip Girl*.

ii) Elena lleva vistas 2 temporadas de *Gossip Girl*.

4.2. ¿Te apetece completar esta tabla con los usos de las perífrasis que hemos aprendido? Para rellenar los ejemplos, utiliza alguno de los enunciados que has visto en el ejercicio 4.

- Usamos <tener + participio> cuando hablamos de una acción enfocando \_\_\_\_\_, que suele ser muy relevante para el hablante.  
Por ejemplo: \_\_\_\_\_.
- Además, en el registro coloquial usamos <tener + participio> cuando la acción expresa énfasis o repetición. Por ejemplo: \_\_\_\_\_.
- Usamos <llevar + participio> cuando hablamos de una acción destacando su resultado y, además, queremos expresar que la acción \_\_\_\_\_.  
Por ejemplo: \_\_\_\_\_.

¡Ojo! Fíjate que la perífrasis <llevar + participio> va siempre acompañada de una cantidad. Por ejemplo: *Ana y María llevan escritas veinte páginas.*

5. Ahora, vamos a practicar con un juego de rol. Cada estudiante recibirá tan solo la parte de uno de los dos interlocutores (Chen o Vaishali). A continuación, deberán interpretar en voz alta el diálogo, completando los huecos del texto con <tener + participio> o <llevar + participio>, en función de lo que diga su interlocutor.

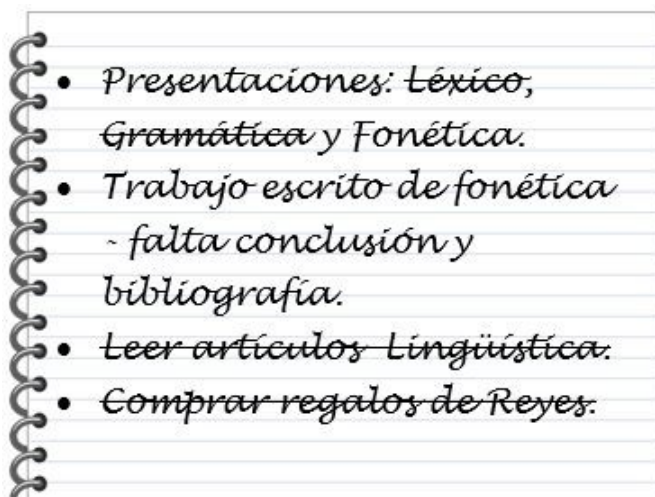
¡Ojo! Presta atención a las cantidades que diga tu pareja y no te confíes. ☺

Chen y Vaishali son dos famosas chefs que trabajan en el mismo restaurante. El plato principal del menú de hoy es tortilla de patatas. Para agilizar el proceso, se han repartido las tareas. Han estado cocinando toda la mañana por separado y ahora van a terminar el plato juntas.

<u>Chen</u>	<u>Vaishali</u>
<b>Chen:</b> ¿Qué tal vas, Vaishali? ¿Necesitas que te eche una mano?	Chen: ...
Vaishali: ...	<b>Vaishali:</b> Pues no me vendría nada mal, la verdad. Estoy un poco agobiada.
<b>Chen:</b> Seguro que no vas tan mal. ¿Has pelado ya las 30 patatas?	Chen: ...
Vaishali: ...	<b>Vaishali:</b> _____ (pelar) veinte patatas y todas las cebollas.
<b>Chen:</b> ¿Ves? No es para tanto. Al menos ya _____ (pelar) las 10 cebollas. Además, los comensales se van a retrasar, por lo que tenemos más tiempo.	Chen: ...
Vaishali: ...	<b>Vaishali:</b> ¡Ah, vale! Entonces me quedo mucho más tranquila.
<b>Chen:</b> Sí, vamos bien de tiempo. Me faltan cinco huevos por batir, ¿me ayudas?	Chen: ...
Vaishali: ...	<b>Vaishali:</b> Por los huevos no te preocupes, yo _____ (batir) diez. Mejor vamos a empezar el emplatado. ¿Hay 20 platos limpios?

<p><b>Chen:</b> _____ (limpiar) 15 platos. Esto lo tenemos ya casi listo. ¡Manos a la obra!</p> <p>Vaishali: ...</p>	<p>Chen: ...</p> <p><b>Vaishali:</b> ¡Sí, chef!</p>
--	---

6. Para terminar, te mostramos una página de la agenda de Pili. En ella podemos ver las tareas que ha acabado y las que todavía tiene que acabar estas vacaciones. En parejas, podéis redactar el correo electrónico que Pili le mandaría a su amigo José Luis contándole qué cosas tiene hechas ya y cuáles tiene que acabar todavía. Para ello, utiliza las estructuras <tener + participio> y <llevar + participio>. Podéis empezar así:



4 de enero de 2020

¡Hola, José Luis!

¿Qué tal van las vacaciones? Espero que bien. Las mías están siendo un poco aburridas.... Estoy trabajando mucho para poder descansar el día de Reyes, pero aún me faltan cosas por hacer. Por ahora, llevo hechas dos presentaciones: la de léxico y la de gramática...

---



---



---



---



---



---

#### 4. Conclusión final

El objetivo principal de esta investigación ha sido actualizar el tratamiento de las perífrasis resultativas <tener + participio> y <llevar + participio> en la enseñanza de ELE. Para ello, hemos revisado seis gramáticas de español como lengua extranjera en las que hemos podido dar cuenta de la escasa atención que, en general, se presta a estas estructuras gramaticales. Además, algunas de sus explicaciones son confusas y contradictorias, como se ha podido comprobar en los apartados 2.2. y 2.6.

Para contribuir a esta revalorización de las perífrasis resultativas, hemos ofrecido una secuencia didáctica formada por una explicación teórica y una secuencia de actividades, para las que nos hemos basado en los fundamentos teóricos de la gramática cognitiva y los parámetros de la atención a la forma (*focus on form*). De esta manera, los estudiantes de español aprenderán y practicarán las perífrasis <tener + participio> y <llevar + participio> de una forma significativa.

En los últimos años, la gramática cognitiva y la atención a la forma han transformado en gran medida la enseñanza de la gramática en ELE, lo que se ha concretado en publicaciones como la *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera* (Llopis, 2011) y *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos* (Castañeda et al., 2014). No obstante, como hemos comprobado, todavía existen algunos aspectos gramaticales del español que no han sido actualizados, por lo que consideramos conveniente seguir aplicando las nuevas tendencias de enseñanza de la gramática a todo tipo de estructuras.

#### Bibliografía

- ARAGONÉS FERNÁNDEZ, L. y PALENCIA DEL BURGO, R. (2010). *Gramática de uso del español: Teoría y práctica, con solucionario*. Nivel C1-C2. España: Ediciones SM.
- BORREGO NIETO, J. (dir.) (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (dir.), ALHMOUD, Z., ALONSO APARICIO, I., CASELLAS GUITART, J., CHAMORRO GUERRERO, M<sup>a</sup> D., MIQUEL LÓPEZ, L. y ORTEGA OLIVARES, G. (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, L. y YAGÜE BARREDO, A. (2015). *ELEfante. Gramática del español como lengua extranjera, nivel B*. Ediciones MarcoELE. Recuperado el 31/03/2020, de <http://marcoele.com/gramatica/gramatica-b/>.
- EDESÓ NATALÍAS, V. (2007). «Aproximación al estudio de algunas perífrasis aspectuales en la clase de E/LE». En J. Martí Contreras (coord.); *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado en Valencia, en 2007* (pp. 185-200). Onda: JMC.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2012). «Propuesta de un prototipo participial con base en cuatro perífrasis verbales». *Boletín de Filología*, 47(1), pp. 22-68.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2016). «{Tener/llevar} + participio en el castellano de los Siglos de Oro y algunas notas interlingüísticas». *Revista de filología asturiana*, 16, pp. 87-116.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (dir.) (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. Recuperado el 31/03/2020, de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).

LLOPIS GARCÍA, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.

LLOPIS GARCÍA, R. (2018). «Aportaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva a la enseñanza de gramática en ELE». En Sans, N. y Miquel, L. (eds.). *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 55-64). Barcelona: Difusión.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros.

LUQUE COLAUTTI, R. (2008). «Las perífrasis verbales: un planteamiento contrastivo entre español e italiano». *Romanica Cracoviensia*, 8(1), pp. 61-69.

MATTE BON, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa.

RODRÍGUEZ VILCHES, L. F. (2004). «El tratamiento de las perífrasis verbales en las gramáticas y manuales de E/LE: propuesta de sistematización de las de tipo aspectual». *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 169-176). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. y SARMIENTO GONZÁLEZ, R. (2005). *Gramática práctica del español actual*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

YLLERA FERNÁNDEZ, A. (1999). «Las perífrasis verbales de gerundio y participio». En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3391-2429). Madrid: Espasa.





## **Atrévete a ironizar: propuesta para la enseñanza de la prosodia y la kinesia de la ironía**

JULIO TORRES SOLER

Universidad de Alicante

jts30@alu.ua.es

GUADALUPE CARBAJO GARCÍA

Universidad de Alicante

gcg42@alu.ua.es

MARÍA DEL PILAR APARICIO DEL OLMO

Universidad de Alicante

mdpa16@alu.ua.es

**Resumen:** La ironía es un fenómeno complejo que puede suponer un verdadero reto para los aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE). Sin embargo, los enunciados irónicos presentan marcas e indicadores que pueden facilitar al estudiante su aprendizaje. El objetivo de este trabajo es ofrecer una propuesta didáctica para enseñar las marcas prosódicas y kinésicas de la ironía, ante la falta de recursos que aborden estos rasgos. Para ello, nos basamos en los parámetros del método verbo-tonal y adoptamos un enfoque fonocognitivo, que abarca tanto la percepción como la producción de enunciados irónicos. Con la ayuda del programa informático PRAAT, de una metáfora visual y de diversos materiales audiovisuales, los estudiantes serán capaces de reconocer las particularidades del patrón entonativo de la ironía (subida de la  $f_0$ , aumento de la duración), así como sus indicadores kinésicos (guiños, miradas, sonrisas, etcétera).

**Palabras clave:** ironía, prosodia, kinesia, ELE, método verbo-tonal.

### **How to be ironic: A proposal for teaching irony's prosodic and kinesic features**

**Abstract:** Irony is a complicated matter, which can present a considerable challenge for a Spanish as a Second Language (SSL) student. Nevertheless, ironic statements have a number of distinctive characteristics that can allow for and potentially facilitate learning. Due to the lack of resources in this field, the purpose of this paper is to propose a lesson plan to teach the prosodic and kinesic features of irony. This lesson plan was based on the principals of the Verbotonal Method and takes a phono-cognitive approach to the perception and production of ironic statements. Aided by the computer program PRAAT, a visual metaphor and other audiovisual materials, the students should be able to recognise the characteristics of the ironic intonation (a rise of the  $f_0$ , prolonged statements) and its kinesic features (winks, gazes, grins, etcetera).

**Key words:** irony, prosody, kinesics, SSL, Verbotonal Method.

## 1. Introducción

### 1.1. Acercamiento al concepto de ironía

La ironía es un fenómeno complejo que ha sido abordado desde múltiples perspectivas a lo largo del tiempo. Desde la retórica tradicional, se ha explicado como un recurso para expresar lo contrario de lo que se dice (Marimón Llorca, 2009: 13). Esta definición ha sido superada en parte por la lingüística contemporánea, aunque su sencillez y su transparencia hacen que todavía pueda ser útil para determinados propósitos, como la enseñanza de lenguas extranjeras. Aun así, el desarrollo de la pragmática ha permitido analizar y describir exhaustivamente el acto irónico, que ya no se define necesariamente por la contradicción con el sentido literal del enunciado, sino por la inferencia de un contenido ilocutivo o intencional que se distancia del significado literal del enunciado, y cuya correcta interpretación depende en buena medida del contexto. Asimismo, teniendo en cuenta sus características perlocutivas o sus consecuencias, podemos afirmar que es una estrategia pragmática que puede producir daños en la imagen pública de los participantes (Padilla García, 2008: 279-281).

La comprensión y la producción de la ironía supone un verdadero reto para los aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE) por varios motivos. Por un lado, la ironía tiene asociados diferentes valores sociopragmáticos en las diversas culturas (Roca Marín, 2009). Por ejemplo, en Inglaterra la ironía se considera un ejercicio de inteligencia e imaginación, mientras que para los alemanes es un acto hostil (Martí i Casanova, 1999). Por este motivo, se requiere una alta competencia pragmática en la lengua meta para saber utilizar la ironía convenientemente. Por otro lado, la interpretación del sentido irónico, como ya hemos mencionado, está fuertemente vinculada al *contexto*. Por contexto nos referimos no solo al entorno lingüístico y situacional, sino también al contexto sociocultural (Marimón Llorca, Padilla García, Ruiz Gurillo y Timofeeva, 2004: 235). Esto implica que, para interpretar adecuadamente los enunciados irónicos, en ocasiones es necesario que el hablante sea consciente de las creencias y actitudes que son propios de una cultura, lo que se traduce en la necesidad de una desarrollada competencia sociocultural.

Pese a todo, la ironía no es misión imposible para los aprendientes de ELE. Los enunciados irónicos no solo se detectan gracias al contexto, sino que, además, están marcados por algunos rasgos lingüísticos, fónicos y kinésicos que sirven de guía al oyente y aseguran la eficacia del acto comunicativo (Padilla García, 2008: 283). Estas marcas e indicadores de la ironía, que son particulares de cada lengua, afectan, al menos en español, a los ámbitos discursivo, sintáctico, morfológico, léxico, gráfico, fónico y kinésico (Ruiz Gurillo y Padilla García, 2009). Conocer estos indicadores puede ser clave para que los aprendientes de ELE sean capaces de comprender y producir eficazmente los enunciados irónicos. En nuestro trabajo, nos centraremos en la enseñanza de los marcadores e indicadores de estos dos últimos ámbitos, el fónico y el kinésico, aunque indirectamente, el aprendiente estará expuesto a enunciados irónicos marcados en otros niveles del lenguaje.

### 1.2. Marcas prosódicas y kinésicas de la ironía

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (1997), la prosodia se define como «el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento», como, por

ejemplo, la entonación, el acento, el ritmo, la velocidad de habla, el timbre, etc. La prosodia transmite múltiples informaciones al oyente, como la estructura de los enunciados, la gestión de la información en el discurso, el valor emotivo del mensaje o el origen geográfico del emisor. Además, puede informar sobre las actitudes del hablante y la intencionalidad del mensaje, es decir, sobre el significado pragmático del enunciado (Padilla García, 2011: 203). Por este motivo, no sorprende que la prosodia sea un aspecto clave a la hora de reconocer e interpretar los enunciados irónicos.

Aunque el estudio de Becerra Valderrama (2012) apunta a la falta de un patrón prosódico consistente que nos permita expresar y reconocer las distintas actitudes irónicas (como la crítica o la burla), sí que es posible encontrar frecuentemente rasgos asociados con el tono irónico de forma general. Podemos afirmar que los enunciados irónicos se caracterizan por una pronunciación enfática en uno o varios parámetros prosódicos, especialmente en las secciones del enunciado más relevantes para la transmisión del significado irónico. Más concretamente, siguiendo a Padilla García (2011), distinguimos marcas de la ironía en tres parámetros prosódicos: la duración, el tono y la intensidad.

1. El aumento de la duración del enunciado es el indicador prosódico más importante de la ironía y está presente en la gran mayoría de los enunciados irónicos. En ocasiones, puede afectar con mayor intensidad a algunas partes del enunciado, dando lugar a fenómenos como pausas, silabeo y alargamiento de sonidos vocálicos o consonánticos.
2. La entonación irónica se caracteriza por la subida de la frecuencia fundamental (a partir de ahora, F0), es decir, la emisión más aguda de la voz. Esta subida puede darse en tres momentos del enunciado: en el pico inicial de la curva entonativa, en la inflexión final de la curva entonativa o en una sílaba acústicamente destacada del enunciado, que recibe el nombre de *foco acentual*.
3. Los enunciados irónicos también suelen verse marcados por un aumento de la intensidad, aunque este factor es menos significativo que el resto de marcas e indicadores prosódicos.

En cuanto a la kinesia, según el *Diccionario de términos de clave de ELE* (1997), se define como «la disciplina que estudia los movimientos corporales conscientes e inconscientes que poseen un valor comunicativo». Los signos kinésicos, como los gestos faciales y los corporales, pueden tener un significado por sí mismos, o bien matizar el significado verbal y orientar su interpretación (Cestero Mancera, 2020). Cuando se trata de enunciados irónicos, las marcas kinésicas sirven precisamente para facilitar que el interlocutor reconozca la ironía, garantizando así la efectividad del mensaje. Siguiendo a Cestero Mancera (2009: 184), enumeramos a continuación algunas de las principales marcas kinésicas de la ironía.

1. Movimiento giratorio de los dedos índice y corazón. Puede ir acompañado de expresiones como *¿lo pillas?*
2. Guiño. Guiñar un ojo, además de transmitir la ironicidad del enunciado, establece complicidad entre los interlocutores.

3. Mirada. La mirada es el principal punto de contacto entre los interlocutores. Desviarla o mantenerla más de lo habitual puede comunicar la posición del hablante ante lo que dice, entre muchas otras cosas.
4. Sonrisa. Una sonrisa durante un enunciado puede revelar una particular intención comunicativa.
5. Encogimiento de hombros.
6. Arqueamiento de cejas.
7. Risa. La risa es un elemento paralingüístico que puede calificar todo el acto de enunciación.

### **1.3. La enseñanza de la prosodia y la kinesia en el aula de ELE**

La enseñanza de la pronunciación, en general, y la enseñanza de la prosodia, en particular, han sido tradicionalmente desatendidas en la enseñanza de ELE, y aún hoy en muchas ocasiones siguen siendo olvidadas (Gutiérrez Menéndez, 2018: 277). Aún más precaria es la situación de la kinesia en el aula de ELE, pese a que recientemente se ha puesto de manifiesto la necesidad de enseñarla como parte del desarrollo de la competencia cultural (Fernández-Conde Rodríguez, 2017). Apenas existen hoy en día recursos y actividades al alcance de los profesores para trabajar los aspectos kinésicos del español.

Por este motivo, en este trabajo hemos decidido abordar la enseñanza de la ironía precisamente en el nivel prosódico y kinésico. Si bien la propuesta de actividades de Turcanu Vasiliu y Sempere Sempere (2019) supone un primer paso para la enseñanza de la entonación irónica, las autoras descartan el resto de parámetros prosódicos, como la duración o la intensidad, pese a que precisamente el aumento de la duración es la marca de la ironía más relevante en el nivel prosódico (García Padilla, 2011: 224). Por otro lado, las autoras (2019: 325) consideran conveniente la creación de actividades que combinen la enseñanza de la entonación irónica con los elementos kinésicos que acompañan la ironía. A nuestro parecer, se trata de algo necesario, ya que no existen hasta el momento recursos ni actividades para trabajar las marcas kinésicas de la ironía en el aula de ELE.

Una de las propuestas de Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot (2012) para la enseñanza de la entonación es seguir la metodología utilizada en el Método Verbo-Tonal (MVT), en el que nos hemos basado para llevar a cabo nuestra unidad didáctica. Este método, creado a mediados del siglo pasado por Petar Guberina (1961), puso de relieve la importancia de la prosodia y la kinesia en el conjunto de la enseñanza de la pronunciación, y, a día de hoy, sigue siendo el marco más adecuado para trabajar la kinesia y la prosodia en el aula de lenguas extranjeras (Padilla García, 2015: 75-76). Según el MVT, la enseñanza de la prosodia y de la kinesia debe ser prioritaria y temprana, no solo por la importancia que tienen estos niveles por sí mismos, sino porque además facilitan el aprendizaje de la pronunciación en el nivel fonemático. Complementariamente a los principios del MVT, nuestra propuesta didáctica incluye actividades de «percepción», «reflexión» y «producción», en ese orden, lo que responde a la organización que propone el enfoque fono-cognitivo (Padilla García, 2015: 77).

## 2. Unidad didáctica

### 2.1. Ficha técnica

NIVEL	C1
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar los conocimientos previos sobre la ironía teniendo en cuenta el factor intercultural.</li> <li>- Diferenciar los enunciados irónicos y los no marcados.</li> <li>- Reconocer las marcas prosódicas y kinésicas de la ironía.</li> <li>- Producir enunciados irónicos adecuados, poniendo en práctica las marcas kinésicas y prosódicas de la ironía.</li> </ul>
DESTREZAS	Comprensión oral, expresión oral e interacción
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcas prosódicas de la ironía: duración, entonación irónica e intensidad.</li> <li>- Marcas kinésicas de la ironía: gestos faciales y corporales.</li> <li>- Contraste entre los actos irónicos y los no irónicos.</li> </ul>
DESTINATARIOS	Jóvenes y adultos
DINÁMICA	Individual, parejas, grupo
DURACIÓN	3 sesiones de 30 minutos
MATERIALES	Ordenador, proyector, altavoces, PowerPoint, vídeos y materiales en casa complementarios
OBSERVACIONES PARA EL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor no debe abusar de presentarse a sí mismo como modelo de pronunciación.</li> <li>- Se recomienda crear un ambiente de confianza, por ejemplo, a través de un entorno distendido o informal.</li> </ul>

Tabla 1. Ficha técnica de la unidad didáctica

### 2.2. Destinatarios

Teniendo en cuenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, consideramos que el nivel en el que se debería emplear esta unidad didáctica es el C1, puesto que la ironía aparece mencionada en los niveles C1 y C2 del *Plan Curricular*. También creemos que los destinatarios más apropiados para llevar a cabo el desarrollo de esta clase serán los aprendientes de español jóvenes y adultos. Pensamos que estos estudiantes son los más

adecuados para participar en esta sesión al tener en cuenta el contenido que utilizaremos, pues se trata de material audiovisual perteneciente a una serie española, y el contenido que incluye es el más conveniente para este rango de edad. Por otro lado, no pensamos que estas actividades estén restringidas a estudiantes de algún origen específico ni tampoco hemos considerado que su uso esté limitado a una clase de español con condiciones determinadas (en el extranjero, en inmersión, etc.) ya que creemos que puede beneficiar a estudiantes de diferentes países de procedencia. Es por eso por lo que hemos incluido también preguntas al principio de la clase (que desarrollaremos más adelante [véase 3.2.]) sobre las diferencias entre el uso de la ironía en los posibles distintos países de procedencia. De esta forma se tendrá en cuenta el factor intercultural en el aula. Por último, al ser una actividad con un rango de uso amplio, nos gustaría dejar libertad al profesor para que sea el encargado de adaptarla a su clase de la manera que le convenga.

### 2.3. Sobre los materiales visuales y audiovisuales

Para la realización de esta unidad didáctica, hemos utilizado cuatro tipos diferentes de materiales visuales y audiovisuales: vídeos de *YouTube*, grabaciones creadas especialmente para esta unidad didáctica, imágenes de curvas entonativas obtenidas gracias al programa PRAAT y fragmentos de audio y vídeo de la serie española *Aquí no hay quién viva*. Estos materiales podrían presentarse de forma secuenciada a través de una presentación en *PowerPoint* o *Google Presentations*. Para compartir todos los materiales, que describimos a continuación, hemos creado una carpeta en *Google Drive*<sup>1</sup> de libre acceso, donde se ponen a disposición general. De esta forma, pretendemos facilitar su uso a aquellas personas interesadas en la utilización o adaptación de esta propuesta didáctica.

El primer elemento audiovisual que utilizamos es un vídeo obtenido de la plataforma digital *YouTube*. Este vídeo documenta el salto de un motorista en un torneo de *motocross freestyle* y lo hemos incluido con el propósito de utilizarlo como metáfora para explicar la parte teórica de nuestra unidad didáctica. Tanto el salto como los movimientos que el motorista realiza antes, durante y después del mismo, nos servirán para introducir de forma visual las marcas prosódicas y kinésicas de la ironía que detallaremos más adelante en la tabla 2.

En segundo lugar, mostraremos a los alumnos y alumnas cuatro grabaciones creadas para el desarrollo de esta unidad. Estas grabaciones se llevaron a cabo de forma controlada, con un sujeto que no conocía de forma explícita las marcas prosódicas ni kinésicas de la ironía. Sin embargo, le pedimos al sujeto que fuera enfático con la voz y los gestos para marcar los actos irónicos y poder presentarlos de forma más clara. En estas grabaciones se presentan dos enunciados distintos (*Gracias por ser tan comprensiva* y *Se nota que has trabajado mucho*) pronunciados cada uno dos veces, una vez de forma irónica y otra vez de forma no irónica. Esto permite contrastar de forma explícita el modelo irónico y el modelo declarativo no marcado. De esta manera, pretendemos que los alumnos y las alumnas focalicen su atención en las diferencias prosódicas y kinésicas de cada pareja de grabaciones, facilitando el reconocimiento de las marcas irónicas y kinésicas de la ironía.

---

<sup>1</sup> [https://drive.google.com/drive/folders/1d906mLoGPGYU1b5No2yutv9\\_fQUCozGf?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1d906mLoGPGYU1b5No2yutv9_fQUCozGf?usp=sharing)

En tercer lugar, hemos utilizado imágenes de las curvas entonativas de estas grabaciones que han sido creadas con el programa informático PRAAT. Estas imágenes ayudarán a los estudiantes a apreciar de forma más visual las marcas entonativas de la ironía. Para que este proceso sea apreciado fácilmente y poder marcar el primer pico o el foco acentual, hemos añadido dibujos de motoristas circulando por las curvas entonativas de los enunciados no irónicos y dibujos de motoristas realizando acrobacias en el aire para marcar los actos irónicos. Las acrobacias representadas en los dibujos nos servirán también como metáfora para explicar los rasgos kinésicos que acompañan a la parte prosódica (la curva entonativa ya representada y mencionada).

Por último, como ejemplo para que los estudiantes identifiquen y demuestren que han asimilado la teoría explicada, hemos escogido varios fragmentos audiovisuales de la serie española *Aquí no hay quien viva* (ANHQV). En estos fragmentos se presentan ejemplos de actos irónicos y no irónicos que los alumnos y las alumnas se encargarán de clasificar en la actividad de percepción. La elección de estos fragmentos no ha sido de forma arbitraria, sino que hemos elegido una serie de ficción cómica puesto que, por un lado, se trata de un tipo de discurso que emula la oralidad espontánea y, por otro lado, se caracteriza por una pronunciación clara y una prosodia y kinesia marcadas (Martínez Hernández, 2019: 79). Los fragmentos seleccionados están disponibles en la carpeta de *Google Drive* para quienes deseen aplicar esta unidad didáctica en sus clases.

#### **2.4. Materiales complementarios**

Los materiales necesarios para la realización en clase de esta unidad didáctica son los siguientes: un ordenador que esté conectado a un proyector (o una pizarra digital), altavoces y una presentación de Google Presentaciones o PowerPoint para utilizar como guion de referencia. Además, para poder llevar a cabo los ejercicios de experimentación de forma autónoma (que realizarán en grupo fuera de clase) los estudiantes deben disponer de un móvil con cámara, grabadora o algún aparato electrónico que les permita grabar material audiovisual y audio.

#### **2.5. Sobre PRAAT**

Como ya hemos mencionado anteriormente, utilizamos el programa PRAAT<sup>2</sup> (Boersma y Weenink, 2020) para representar las gráficas de las curvas entonativas de las oraciones irónicas y de los modelos declarativos no marcados. Este programa informático de libre acceso, creado por Paul Boersma y David Weenink en 1992, nos permite estudiar e investigar particularidades prosódicas como las que hemos puesto de manifiesto en nuestra unidad didáctica. Las gráficas que hemos incluido en esta unidad facilitan el aprendizaje de la entonación irónica a los aprendientes que no están familiarizados con conceptos referentes con la entonación. Las curvas entonativas que presentamos han sido estilizadas mediante la opción «PitchTier», que ofrece el propio programa informático.

Consideramos que este programa es muy intuitivo y sencillo, pero aconsejamos que los docentes que estén interesados en su uso consulten cualquiera de los tutoriales disponibles en internet de forma gratuita, así como en páginas webs que nos han servido

---

<sup>2</sup> <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

de guía<sup>3</sup>. Las opciones que este programa ofrece son numerosas, por lo que estos tutoriales y páginas son muy recomendables para sacarle el máximo partido.

### **3. Procedimiento**

#### **3.1. Actividad de presentación del modelo**

Objetivos:

En la primera actividad queremos presentar un modelo que sirva para que el alumno sepa lo que va a aprender y lo que vamos a exigir que realice. Por lo tanto, como el objetivo de nuestra unidad didáctica es enseñar algunos rasgos prosódicos y kinésicos característicos de la ironía, presentaremos un modelo irónico que esté contextualizado. Además, en esta actividad inicial, queremos enseñar el modelo de manera que capte la atención de los estudiantes a través de la sorpresa y el impacto.

Procedimiento:

El profesor, con la ayuda de un colaborador (puede tratarse de algún alumno o pedirle a algún otro docente que le asista), creará un roleplay en el que mostrará un ejemplo de ironía en un contexto real. Este roleplay puede plantearse de distintas maneras, como pedirle al alumno colaborador que llegue tarde a clase para poder comentar lo puntual que es de forma irónica o que el profesor que le asista interrumpa sin llamar a la puerta del aula y darle las gracias por ser tan oportuno; o cualquier situación en la que se utilice un enunciado irónico verosímil para presentar de forma clara y contextualizada el modelo irónico.

#### **3.2. Actividad de introducción**

Objetivos:

Con esta actividad se pretende que la clase empiece de una manera distendida explicando la ironía mediante la creación de un pequeño debate, que, además, busca el desarrollo de las destrezas orales. Asimismo, queremos que el alumnado active los conocimientos generales de la ironía tanto en su lengua materna como en la lengua meta. Se busca contrastar los diferentes aspectos y las diferencias de la ironía en el país de origen de los estudiantes con respecto a la cultura meta. Por último, también, se pone el foco en el factor intercultural.

Procedimiento:

Para el desarrollo de esta actividad queremos generar un pequeño debate y para ello se pueden utilizar las siguientes preguntas:

1. ¿Te consideras una persona irónica?
2. ¿Es la gente irónica en tu país?
3. ¿Cómo expresas la ironía en tu lengua materna? Es decir, ¿qué haces cuando eres irónico?

---

<sup>3</sup> [http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_Praat/Praat.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_Praat/Praat.html)



4. ¿Crees que tú expresas más la ironía con el tono de voz, con gestos, con palabras...?
5. ¿Consideras que los españoles son muy irónicos o poco irónicos?

Con estas preguntas se pretende romper el hielo y buscar la comunicación, pero también que los aprendientes compartan sus opiniones personales y manifiesten las particularidades de su cultura. Esta actividad persigue igualmente la reflexión y la toma de conciencia metalingüística de lo que supone la ironía. Se comienza preguntando sobre el propio aprendiente y su cultura, de forma que los alumnos y alumnas puedan llevar a cabo una reflexión intercultural. Para finalizar, las preguntas van encaminadas hacia una reflexión sobre la ironía en la cultura meta.

### 3.3. Actividad de reflexión y contraste

Objetivos:

Con esta actividad el alumno pasará a tomar conciencia del fundamento teórico que compone esta unidad didáctica, es decir, las marcas prosódicas y kinésicas de la ironía. Por este motivo, esta actividad es la más densa de la secuencia y requiere un grado de concentración más elevado que las demás. Para facilitar este objetivo, por un lado, utilizaremos elementos visuales y metafóricos, y por otro, se llevará a cabo un contraste entre el modelo irónico y el modelo no marcado.

Procedimiento:

En primer lugar, se mostrará un vídeo de un deportista practicando *motocross freestyle* (véase 2.3.). A continuación, se tratará de obtener, por parte de los alumnos y las alumnas, algunos parámetros por los que la actuación del motorista se podría juzgar o valorar. A partir de dichos parámetros, se establecerán una serie de correspondencias metafóricas entre el salto del motorista y las marcas prosódicas y kinésicas presentes en un acto irónico. De este modo, se pretende facilitar la comprensión y la memorización de los rasgos de la prosodia y la kinesia de la ironía, evitando un metalenguaje excesivo. Las correspondencias se encuentran en la siguiente tabla.

Parámetros que deben tenerse en cuenta de una actuación de <i>motocross freestyle</i>	Marcas prosódicas y kinésicas de un acto irónico
Acrobacia o figura que el deportista realiza en el aire.	Marcas kinésicas: gestos faciales, movimientos de manos, brazos, tronco...
Altura que alcanza el motorista.	Subida de la F0 (en el primer pico, inflexión final y foco acentual).
Tiempo que tarda el deportista en realizar su actuación.	Aumento de la duración de emisión y fenómenos derivados.
Gritos, aplausos o silbidos que el motorista es capaz de despertar en el público.	Aumento de la intensidad.

Tabla 2. Correspondencias metafóricas para explicar las marcas de un acto irónico

Una vez se presentan las marcas kinésicas y prosódicas de la ironía a través de la metáfora, se pasa al ejercicio de contraste entre el modelo irónico y el modelo no marcado. Para ello, utilizaremos grabaciones audiovisuales, en las que se pronuncian los enunciados *Se nota que has trabajado mucho* y *Gracias por ser tan comprensiva* tanto de forma irónica como de forma no irónica (véase 2.3.). En primer lugar, se mostrarán las grabaciones con imagen y sonido, de modo que los aprendientes detecten que solo uno de los enunciados es pronunciado de forma irónica. A continuación, se mostrarán las imágenes sin sonido, y se pedirá a los estudiantes que digan qué rasgos kinésicos les llaman la atención en el contraste entre el acto irónico y su correlato no marcado. De este modo, se pretende que la atención del estudiante se centre en los elementos kinésicos y se haga un análisis detallado de dichas marcas de la ironía presentes en las grabaciones. En la siguiente tabla, se muestran las marcas kinésicas que se pueden encontrar en las grabaciones.

<i>Se nota que has trabajado mucho</i>	<i>Gracias por ser tan comprensiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Cejas.</b> El sujeto levanta las cejas y frunce el ceño.</li> <li>- <b>Mirada.</b> El sujeto desvía la mirada de su interlocutor, hacia la izquierda y hacia la derecha.</li> <li>- <b>Sonrisa.</b> El sujeto estira los labios, esbozando una sonrisa forzada. Al final, redondea los labios y los aprieta.</li> <li>- <b>Brazos y manos.</b> El sujeto agarra su chaqueta y balancea ligeramente sus brazos, abriéndolos y cerrándolos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Cabeza.</b> El sujeto ladea la cabeza hacia la izquierda, y después, ligeramente hacia la derecha.</li> <li>- <b>Sonrisa.</b> Al acabar de producir el enunciado, el sujeto sonríe.</li> <li>- <b>Brazos y manos.</b> El sujeto abre sus brazos y sus manos delante de él. A continuación, los vuelve a cerrar.</li> <li>- <b>Cejas.</b> El sujeto levanta las cejas y frunce el ceño.</li> </ul>

*Tabla 3. Principales marcas kinésicas de la ironía en las grabaciones*

Una vez analizadas las marcas kinésicas, se muestran las curvas melódicas de los enunciados (véase 2.3), estilizadas mediante el programa PRAAT, y a la vez, se reproduce el sonido de las grabaciones sin imagen. De esta manera, toda la atención del estudiante se focalizará en identificar las marcas prosódicas de la ironía, a través del contraste con los enunciados irónicos. Gracias a las imágenes de las curvas entonativas, el alumno puede visualizar la subida de la F0 en el pico inicial, la inflexión final o el foco acentual, y al mismo tiempo puede percatarse del aumento de la duración del enunciado en general, y de algunas sílabas en particular.

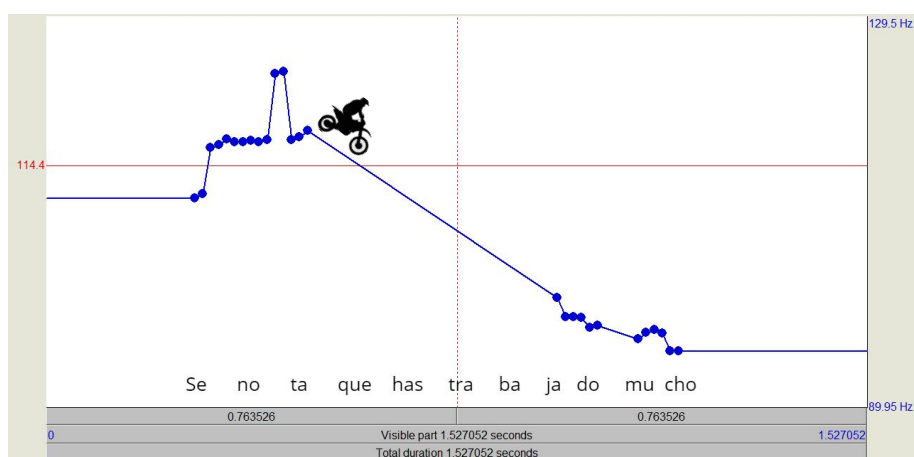


Figura 1. Curva entonativa de Se nota que has trabajado mucho (no irónico)

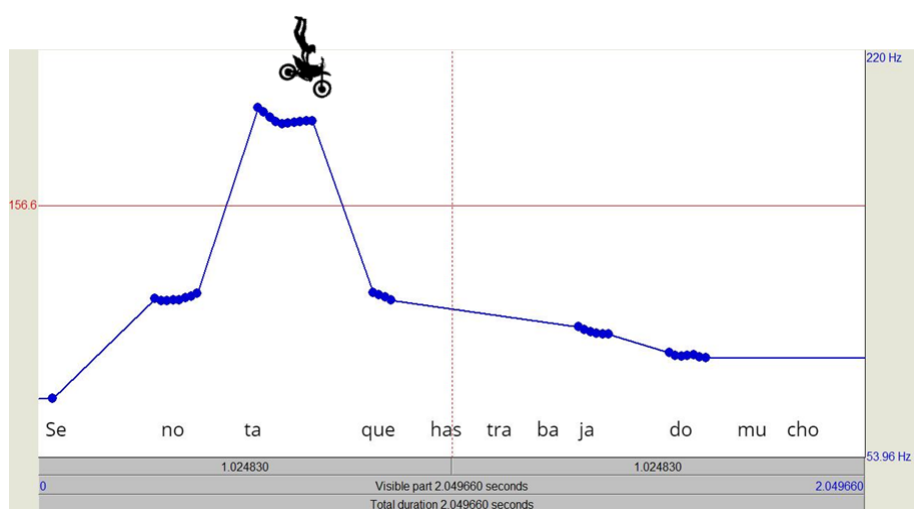


Figura 2. Curva entonativa de Se nota que has trabajado mucho (irónico)

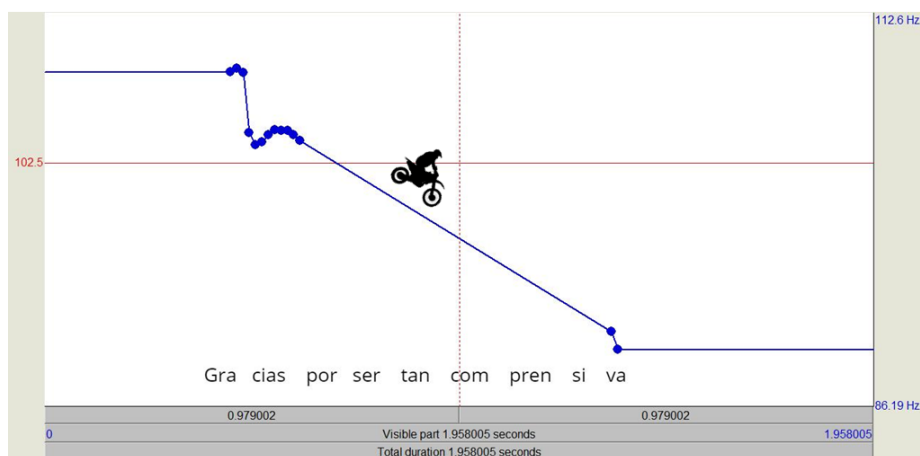


Figura 3. Curva entonativa de Gracias por ser tan comprensiva (no irónico)



Figura 4. Curva entonativa de Gracias por ser tan comprensiva (irónico)

En la siguiente tabla se muestran las marcas prosódicas que se aprecian en los enunciados irónicos en contraste con los enunciados no marcados:

<i>Se nota que has trabajado mucho</i>	<i>Gracias por ser tan comprensiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Duración.</b> La duración del enunciado aumenta de 1,5 a 2 segundos, especialmente en la tercera sílaba, “ta”, que es el foco acentual.</li> <li>- <b>Entonación.</b> Se aprecia un aumento significativo de la F0 en la tercera sílaba, “ta”, que constituye el primer pico y que, en este caso, coincide con el foco acentual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Duración.</b> La duración del enunciado aumenta de forma generalizada, y especialmente en la sílaba “tan”, el foco acentual, donde notamos un particular alargamiento del sonido nasal.</li> <li>- <b>Entonación.</b> Sube la F0 del primer pico, que corresponde a la segunda sílaba, y del foco acentual, que corresponde a la sílaba “tan”.</li> <li>- <b>Intensidad.</b> Se aprecia un aumento de la intensidad en el foco acentual<sup>4</sup>.</li> </ul>

Tabla 5. Principales marcas prosódicas de la ironía en las grabaciones

### 3.4. Actividad de percepción consciente

Objetivos:

A partir de fragmentos de la serie de televisión *Aquí no hay quien viva* (ANHQV) los alumnos y las alumnas aprenden a identificar los enunciados irónicos y a diferenciarlos de los no marcados. Los aprendientes se apoyarán en las marcas prosódicas y kinésicas que se han presentado previamente.

Procedimiento:

Para empezar, se informará a los estudiantes de que van a escuchar y a ver fragmentos de una serie española y que algunos contendrán enunciados irónicos, mientras que otros, actos no marcados. Se reproducirán uno a uno los fragmentos, y los aprendientes

<sup>4</sup> Aunque no hemos mostrado el parámetro *intensidad* en las imágenes de PRAAT, en este caso, el aumento de la intensidad en la sílaba “tan” se aprecia con tanta claridad en la grabación que creemos que los alumnos no tendrán problemas para identificarlo.

tendrán que identificar cuáles muestran actos irónicos y cuáles no. Tras una segunda reproducción, en el caso de los fragmentos irónicos, los alumnos y las alumnas han de identificar qué marcas prosódicas y kinésicas les han ayudado a reconocer los enunciados irónicos. A continuación, en la siguiente tabla, a modo de ejemplo, se presentan las principales marcas prosódicas y kinésicas de ironía que aparecen en dos de los vídeos elegidos.

<i>Ay, muchas gracias [...]</i>	<i>Sí hombre, hasta el tercero [...]</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Duración.</b> Se produce una pronunciación ralentizada, especialmente del foco acentual, “gracias”.</li> <li>- <b>Entonación.</b> Aumento de la F0 en el pico inicial “ay”, el foco acentual “-cias” y la inflexión final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Duración.</b> Ralentización en “muchas gracias, ¿eh?”.</li> <li>- <b>Intensidad.</b> Aumento de la intensidad en “muchas gracias, ¿eh?”.</li> <li>- <b>Kinesia.</b> Gesto con la mano, dedo índice levantado (hombre). Alzamiento de cejas (mujer).</li> </ul>

Tabla 5. Principales marcas prosódicas y kinésicas de ironía en los fragmentos de ANHQV

### 3.5. Actividad de producción consciente

Objetivos:

Con esta actividad se pretende que, tras lo visto a lo largo de los ejercicios anteriores, los aprendientes puedan poner en práctica de forma clara y manifiesta lo aprendido. Los aprendientes tendrán que utilizar de forma consciente las marcas prosódicas y kinésicas que caracterizan a la ironía, así como lo relativo a los enunciados no marcados. Se busca que la producción consciente pase a ser inconsciente en el menor tiempo posible. Además, se introduce un elemento lúdico con el que se busca lograr la participación y la motivación de los alumnos y las alumnas.

Procedimiento:

Para la realización de esta actividad se dividirá la clase en parejas. Se necesitarán dos bolsas con papeles, una de ellas contendrá el nombre de algún miembro de la clase y en la otra se encontrarán adjetivos que describan la personalidad como, por ejemplo, impuntual (no se incluirán adjetivos calificativos como *guapo* o *feo*). Cada pareja que se ha formado anteriormente extraerá un papel de las bolsas y, tras esto, crearán una oración con el nombre del estudiante y el adjetivo que han sacado. Por un lado, tendrán que crear un enunciado irónico teniendo en cuenta los rasgos prosódicos y kinésicos de la ironía que han visto a lo largo de toda la sesión y, por otro lado, tendrán que hacer lo mismo formando una oración no irónica.

A continuación, las parejas presentarán el trabajo. Un miembro de la pareja tendrá que presentar el modelo irónico, mientras que el otro interpretará el no irónico. El profesor preguntará al resto de la clase qué miembro de la pareja está presentando el modelo irónico y quién no. Los estudiantes tendrán que votar según lo que piensen y estos votos se irán apuntando. Una vez hecho con todas las parejas, se revelarán las respuestas correctas y se premiará a aquel que haya obtenido más respuestas correctas. Con este sistema de puntos se busca la motivación de los estudiantes.

### **3.6. Actividad de experimentación: rasgos prosódicos**

Objetivos:

En este primer ejercicio de experimentación, los aprendientes, partiendo de lo visto, tendrán que crear enunciados nuevos para los fragmentos de ANHQV. En este ejercicio se pretende que los estudiantes practiquen y acaben de fijar los conocimientos relativos a los rasgos prosódicos de los enunciados irónicos y no irónicos. Además, también tiene como objetivo dar más autonomía al estudiante.

Procedimiento:

Para la realización de este ejercicio, los aprendientes tendrán que elegir alguno de los fragmentos de ANHQV con los que se ha trabajado en la actividad de percepción consciente. Por tanto, la clase se dividirá según el número de personajes que aparezcan en el vídeo. Sobre las imágenes del vídeo elegido, los aprendientes crearán y grabarán un diálogo nuevo en el que tendrán que usar tanto enunciados irónicos como no irónicos. Este ejercicio se preparará en casa y se presentará en clase en la siguiente sesión.

### **3.7. Actividad de experimentación: rasgos kinésicos**

Objetivos:

En este segundo ejercicio de experimentación se pretende que los aprendientes fijen las marcas kinésicas de los enunciados irónicos con lo que se ha visto a lo largo de toda la secuencia de actividades. Como en el ejercicio anterior, se trata de una actividad de producción libre por lo que se busca que los alumnos y las alumnas obtengan más autonomía.

Procedimiento:

Para esta actividad la clase se dividirá en grupos de dos o tres personas. Los estudiantes tendrán que crear una historia en la que se intercalen enunciados irónicos y no irónicos para después representarla. En este caso, tendrán que eliminar el sonido y solo se ayudarán de las marcas kinésicas para identificar el tipo de enunciado que están presentando. Esta actividad se preparará en casa y, después, tendrán que presentar el trabajo en clase para que el resto de estudiantes trate de adivinar lo que están diciendo a través de la kinesia.

## **4. Conclusión y futuras líneas de desarrollo**

Gracias a los estudios previos sobre la ironía en el aula de ELE, hemos podido comprobar que la enseñanza de la misma era posible. Estos estudios se centran en diferentes formas de abordar la ironía en las clases de ELE y, para nuestra propuesta, nos hemos basado en las perspectivas referentes a la prosodia, así como a los rasgos kinésicos propios de este fenómeno. Además, los materiales creados para la enseñanza de las características prosódicas de la ironía nos sirvieron como punto de partida para nuestra propuesta de actividades, a la que añadimos también las características kinésicas, ausentes en trabajos anteriores. A pesar de encontrar varios estudios sobre la kinesia de la ironía, no hallamos actividades y propuestas de enseñanza sobre este

aspecto. También nos guiamos por los parámetros del método verbo-tonal y adoptamos un enfoque fonocognitivo, que facilitan la enseñanza de dichos rasgos de la ironía, al igual que el programa informático PRAAT. En este trabajo, hemos presentado una secuencia de actividades posibles para enseñar la ironía a estudiantes de ELE, focalizando la atención en las marcas prosódicas y kinésicas de la ironía. Las actividades propuestas ofrecen a los aprendientes las herramientas necesarias tanto para reconocer como para producir enunciados irónicos. Además, tras la realización de este trabajo y tras la experiencia enriquecedora de presentar nuestra propuesta en el XVI Foro de Profesores de ELE, hemos detectado algunas líneas de trabajo que convendría desarrollar en el futuro, que presentamos a continuación.

En primer lugar, en cuanto a los materiales, sería beneficioso para el estudiante contar con las imágenes del PRAAT en movimiento, es decir, imágenes dinámicas en las que el motorista se desliza por la curva entonativa mientras que la frase se reproduce. Además, en el caso del ejemplo del enunciado irónico, sería conveniente que el motorista realizara las acrobacias correspondientes en el pico inicial o en el foco acentual. De esta forma, consideramos que el estudiante sería capaz de interpretar y visualizar con mayor facilidad los rasgos prosódicos de la ironía.

En segundo lugar, consideramos que esta unidad didáctica podría ser mejorada si, además de integrar las marcas prosódicas y kinésicas que hemos trabajado, se integrasen las marcas de la ironía en otros niveles del lenguaje, como la morfología, la sintaxis, el léxico, la fraseología, etc. De esta forma, conformaríamos una unidad didáctica completa que podría desarrollarse a lo largo de varias sesiones. Para estudiar un aspecto tan complejo como puede resultar la ironía, es recomendable tener en cuenta todas sus marcas e indicadores.

Por último, durante la elaboración de este trabajo, hemos detectado una falta de estudios en este campo, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la kinesia. Por tanto, tras esta investigación, consideramos importante llevar a cabo un estudio más profundo de estas marcas kinésicas. Creemos que es de vital importancia la enseñanza de la kinesia, puesto que cumple una función clave en la comunicación, ya que la pronunciación de sonidos va acompañada por movimientos que facilitan su comprensión.

## Bibliografía

- BECERRA VALDERRAMA, M.<sup>a</sup> I. (2012). «Rasgos prosódicos en la producción de dos formas de la ironía», *Lingüística*, 28, pp. 191-205.
- BOERSMA, P. y WEENINK, D. (2020). *Praat: doing phonetics by computer* (Versión 6.1.16) [Programa informático]. Recuperado el 06/06/2020 de <http://www.praat.org/>
- CESTERO MANCERA, A. M.<sup>a</sup> (2009). «Marcas paralingüísticas y kinésicas de la ironía». En L. Ruiz Gurillo y Xose A. Padilla García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 167-190). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- CESTERO MANCERA, A. M.<sup>a</sup> (2020). «Comunicación no verbal». En M. E. Placencia y Xose A. Padilla García (eds.), *Guía práctica de pragmática del español* (pp. 206-216). Londres / Nueva York: Routledge.

- FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. (2017). «La enseñanza de la comunicación no verbal en el aula: necesidad y propuestas de explotación». *V Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 5, pp. 56-67.
- GUBERINA, P. (1961). «La méthode audio-visuelle structuro-globale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique». *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 11, pp. 12-40.
- GUTIÉRREZ MENÉNDEZ, D. (2018). «La prosodia en la clase de ELE. Aplicaciones prácticas en el aula», *Monográficos SINOELE*, 17, pp. 276-285.
- HIDALGO NAVARRO, A. y CABEDO NEBOT, A. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *El plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* [en línea]. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- MARIMÓN LLORCA, C., PADILLA GARCÍA, X. A., RUIZ-GURILLO, L. y TIMOFEEVA, L. (2004). «El proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos». *E.L.U.A: Estudios de lingüística. Universidad de Alicante*, 18, pp. 231-242.
- MARTÍ I CASANOVA, J. C. (1999). «La traducció cultural: el concepte d'ironia en francès, anglès, espanyol i català». En Martos Sánchez (ed.), *La traducció del discurs* (pp. 77-93). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, D. (2019). *La expresión de la ironía en la conversación: estudio fonopragmático en un corpus de habla espontánea* (Tesis doctoral). Universitat de València.
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2008). «Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural». *Verba*, 35, pp. 275-303.
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2011). «¿Existen rasgos prosódicos objetivos en los enunciados irónicos?». *Oralia: Análisis del discurso oral*, 4, pp. 203-226.
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2015). *La pronunciación del español: Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- ROCA MARÍN, S. (2009). «Ironía e interculturalidad». En L. Ruiz Gurillo. y X. A. Padilla García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 457-477). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- RUIZ GURILLO, L. y PADILLA GARCÍA, X. A. (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- TURCANU VASILIU, C. y SEMPERE SEMPERE, I. (2019). «Claves para trabajar la entonación irónica con alumnos de ELE», *Foro de profesores de E/LE*, 15.



## Hablantes de herencia en un programa de inmersión: Diseño de herramientas de evaluación inicial

MARTA VEGA DÍEZ

University Studies Abroad Consortium-Alixante

marta.devega@usac.edu

ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ

University Studies Abroad Consortium-Alicante

asuncion.martinez@usac.edu

**Resumen:** La creciente presencia de hablantes de herencia en los programas de español como segunda lengua de España nos ha hecho percatarnos de las necesidades de este tipo de alumno. Por ello, resumimos las investigaciones y reflexiones que se han llevado a cabo en diferentes universidades estadounidenses sobre los hablantes de herencia en clases universitarias, enfocándonos en las pruebas de clasificación. En primer lugar, definimos el perfil del hablante de herencia, haciendo énfasis en sus fortalezas y debilidades lingüísticas y destacando lo que lo distingue de un alumno de español como segunda lengua. A continuación, describimos los intentos que se han hecho en diferentes universidades con una presencia importante de alumnado hispano por diseñar, pilotar y administrar exámenes de clasificación exclusivos para este alumnado. Concluimos reflexionando sobre qué tipo de prueba de clasificación ofrecería la correcta ubicación de los hablantes de herencia en los programas de inmersión.

**Palabras clave:** hablantes de herencia, examen de clasificación, programas de inmersión, educación superior.

### Heritage speakers in a study abroad program: Designing a preliminary placement exam

**Abstract:** The growing presence of heritage speakers in our study abroad programs in Spain has made us aware of the specific needs of this type of student. First, we summarize research and reflections that have taken place in different U.S. universities regarding heritage speakers, focusing on the placement exam. Then, we define the profile of the heritage speaker, emphasizing linguistic strengths and weaknesses and what distinguishes him/her from an L2 learner. Finally, we describe the attempts that different US universities with large numbers of Spanish-speaking students have made to design, pilot and administer placement exams for these students. We conclude by pondering on what type of placement exam may be the most adequate for heritage speakers when abroad.

**Key words:** heritage speakers, placement exam, study abroad, higher education.

### 1. Contextualización: español para hablantes de herencia en España

En los últimos años, los que trabajamos en programas de español para universitarios en España o lo que en inglés se denomina *study abroad*, nos encontramos con una creciente presencia de alumnos hablantes español como lengua de herencia provenientes

de universidades norteamericanas. En este artículo adoptamos los términos “lengua de herencia” (LH) y “hablante de herencia” (HH), ampliamente usados en la tradición académica estadounidense (Montrul, 2016; Ortega, 2020; Polinsky y Scontras, 2019; 2020; Potowski, 2018), a pesar de que no son de uso común, al menos hasta ahora, en la tradición filológica o educativa española (Cf. Burgo, 2018, López-García, 2017 o Marqués Pascual, en prensa, como excepciones). Wiley (2001:34) comenta que otras posibles etiquetas, como “lengua indígena”, “lengua minoritaria/minorizada” o “lengua comunitaria” tampoco están exentas de problemas. Este autor señala que la primera denominación tiene cierto estigma, mientras que la segunda, muy utilizada en publicaciones sobre educación y sociolingüística de ámbito europeo, provoca aversión en Estados Unidos. La tercera denominación es de uso más común en el Reino Unido y Australia.

Pero, ¿qué entendemos por un hablante de herencia? La definición de Valdés (2001:38), canónica en el campo de la educación, describe a un HH como «un individuo que se ha criado en un hogar donde se habla una lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende ese idioma, y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y el inglés». Ortega (2020) realiza una cuidadosa revisión de la caracterización del HH desde los campos de la sociolingüística, la educación y la lingüística, y reseña rasgos como un bilingüismo “desequilibrado” (*unbalanced bilingualism*) con mayor dominancia de la lengua mayoritaria, la escasa alfabetización en la lengua de la familia o la relación jerárquica entre ambas lenguas.

Como es sabido, una de las lenguas históricamente habladas en los hogares estadounidenses es el español y su presencia parece aumentar en cada censo que se realiza (Lacorte y Suárez García, 2014). Para dar respuesta a esta realidad social, los departamentos de español de las universidades estadounidenses llevan años diseñando programas de estudios específicos y adecuados a las necesidades de los HHs de español, sobre todo en aquellos estados con mayor presencia hispana, como pueden ser California, Nuevo México o Texas. Carreira y Kagan (2018:160) afirman que el panorama del estudio de las LHs en la enseñanza superior es más optimista que en primaria o secundaria. Sin embargo, estas autoras también señalan el descenso de matrícula en lenguas en general y la falta de profesorado cualificado en el ámbito universitario. Si bien idealmente se debería atender a las necesidades de los HHs desde la educación primaria, en muchos casos los alumnos que llegan a la universidad nunca han recibido instrucción en la lengua que utilizan en casa en mayor o menor medida. En cuanto a otros lugares distintos de los Estados Unidos, como son países europeos, Canadá y Australia, la situación de los HH de español en el sistema educativo es diversa, dándose casos de integración en el sistema educativo obligatorio, como el ejemplo de Suiza (Sánchez Abchi, 2018), o como una asignatura extraescolar opcional, en el caso de Suecia (Parada, 2018), o ciertos estados alemanes (Ramos Méndez-Sahlender, 2018). Debido a esta variabilidad en el contacto con la lengua en cuestión, una idea que se repite en todos los estudios dedicados a la enseñanza de LH es que el dominio de dicha lengua es tremendamente heterogéneo (Polinsky y Scontras, 2019; 2020). A menudo, se habla de fenómenos de erosión o desgaste de ciertos aspectos principalmente morfosintácticos. En el caso del español, se suele señalar la vacilación en la asignación de género, de caso, en la elección del modo o en la expresión de la hipótesis (Montrul, 2016). Asimismo, los HHs rara vez han estado expuestos a registros formales de la lengua. Finalmente, otra cuestión importante es que muchos de estos

alumnos nunca han recibido instrucción en la lectura o escritura de esa lengua, es decir, nunca han tenido contacto con su forma escrita.

Por lo tanto, el primer paso para desarrollar un currículum adecuado a las necesidades de los HHs es comprender la heterogeneidad que presentan en su competencia lingüística debido a las diferencias individuales en los procesos de adquisición. Es cierto que los hablantes de español como segunda lengua también presentan gran variación en cuanto al dominio que demuestran, incluso después de haber completado con éxito los mismos cursos en una universidad dada, pero en el caso de los HHs la disparidad parece ser mayor. Por esta razón, muchas universidades han apostado por una instrucción separada.

Una vez que una universidad y el correspondiente departamento diseñe un currículum de español para HHs, el siguiente paso es decidir qué alumnos están cualificados para completar las clases con éxito. Con objeto de conocer lo que los alumnos HH pueden hacer en la LH, los centros educativos suelen contar con pruebas de evaluación inicial, también llamadas pruebas de nivel, de ubicación, de colocación o de clasificación. Por lo general, los centros educativos cuentan con pruebas propias, ya que, tal y como señala Bordón:

[1]La ventaja de diseñar exámenes de clasificación originales es que serán más coherentes con los niveles existentes en el propio centro y de esta manera, serán, también más efectivos. El proceso de enseñanza-aprendizaje se beneficia, tanto a nivel individual como colectivo, si quienes integran el grupo de clase parten de unos conocimientos (o desconocimientos) similares y tienen unas necesidades comunicativas parecidas. Bordón (2006:81)

Efectivamente, una prueba previa a la instrucción nos permite establecer grupos de alumnos relativamente homogéneos, lo que facilita la labor del profesorado en el aula. Generalmente, dichas pruebas se realizan pensando en un continuum del dominio de la lengua meta como se describe en los niveles del MCER o en los niveles de ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Las equivalencias entre estos dos sistemas de medir el dominio de la lengua meta, y su relación con el sistema de cursos universitarios estadounidenses, se aborda en Goertler, Kraemer y Schenker (2016). Sin embargo, rara vez se tiene en cuenta en el diseño de estas pruebas que los candidatos tengan un dominio de la lengua que no coincida con los descriptores de estas escalas. Por ello, algunas universidades diseñan sus propias pruebas de clasificación específicas para HHs, como veremos más adelante.

Todas estas innovaciones curriculares tienen un impacto directo en los cursos de lengua que se ofrecen en España o cursos en el extranjero. Como apuntan Shively (2018) y Burgo (2018), los HHs que estudian en el extranjero van en aumento. A veces eligen estudiar en el país de sus ancestros, pero no siempre es el caso. A medida que la presencia de hispanos aumente, también aumentarán los cursos específicos para HHs en España, por ser este el país de habla hispana que más alumnos recibe, seguido de Costa Rica (*Institute of International Education*, 2019). Sin embargo, la creación de cursos específicos de español para HHs en España no es una tarea fácil y a menudo se discute si las clases separadas es la mejor opción para este tipo de alumnado.

## 2. ¿Instrucción mixta o separada?

A pesar de la diversidad dentro de este perfil de estudiantes, existe un consenso en que su conocimiento y habilidades en la LH hacen de ellos un alumnado con unas

necesidades específicas que difieren de las de los estudiantes de lengua extranjera. Así, el HH, por lo general, ha adquirido la lengua en un contexto informal, mientras que el estudiante de L2 ha seguido una instrucción formal, en la que ha recibido explicaciones explícitas de las reglas gramaticales. Generalmente, esto tiene como resultado una conciencia metalingüística en el estudiante de L2 más desarrollada que en el estudiante HH (Potowski y Lynch, 2014; Bowles, 2018).

Además de la conciencia metalingüística, los HHs tienden a destacar en la realización de tareas, sobre todo si son espontáneas y simulan autenticidad, frente a la mayor destreza de los estudiantes de L2 en actividades dirigidas o controladas, especialmente en el caso de tareas escritas. Carreira y Chik (2018) presentan una síntesis de lo que, en líneas generales, son las fortalezas y debilidades de ambos perfiles en el contexto de aula, recogida en la Tabla 1:

Aprendiente HH	Aprendiente de L2
Puede entender y llevar a cabo tareas en la lengua meta.	Sabe mucho sobre la lengua meta.
Puede manejarse con relativa soltura en tareas que simulan la vida real y hacerlo de forma espontánea.	Puede manejarse con relativa soltura en actividades de L2 (tareas controladas para monitorizar el aprendizaje)
Puede hablar y entender la lengua meta notablemente bien.	Puede leer y escribir la lengua meta relativamente bien.
Se concentra en el contenido cuando usa materiales auténticos en un contexto de aula.	Se concentra en la forma cuando usa materiales auténticos en un contexto formal.

*Tabla 1. Comparación entre los aprendientes HH y los aprendientes de L2*

Esta comparación se podría completar con algunos rasgos descritos por Valdés (2001), como son la presencia en el HH de rasgos estigmatizados, así como de elementos que provienen del contacto con el inglés. De igual modo, la destreza oral implica una conciencia metafórica y la capacidad de comprender y usar el sentido del humor.

Igualmente, otra diferencia con los estudiantes de L2 es que el aprendiente HH está involucrado en procesos cognitivos particulares. Valdés y Parra (2018) señalan que, en un contexto de aula, los procesos de un HH son distintos de aquellos de un L2. Señalan las autoras los siguientes rasgos de los HHs: a) la adquisición de aspectos de su variedad lingüística que han sido adquiridos de forma incompleta; b) la readquisición de aspectos de su variedad lingüística que han tenido un desgaste o involución; c) la adquisición de la variedad estándar de la lengua de herencia como un segundo dialecto y d) el desarrollo de habilidades discursivas, orales y escritas, incluyendo la adquisición de registros y estilos formales. Basándose en evidencias empíricas, Polinsky y Scontras (2019, 2020) señalan que el HH ha recibido una menor cantidad del input, así como una calidad del mismo distinta a la de un nativo, pues generalmente se limita al ámbito familiar y personal. De igual modo, apuntan que el HH tiene una disponibilidad menor a los recursos de procesamiento de lenguaje. Por último, las necesidades afectivas de los HHs difieren de aquellas de los aprendientes de L2. Mientras que para el primer grupo la lengua supone parte de su identidad, con los consecuentes sentimientos de aceptación o rechazo (Carreira y Chik, 2018; Doerr, 2020; Moreno, 2009; Wilson y Pascual y Cabo, 2019), el segundo grupo no muestra conexiones familiares ni de identidad.

Por todo ello, hay cada vez más defensores de una instrucción separada y especializada para el HH o, en el caso de que no sea posible, de una enseñanza diferenciada dentro del contexto de las clases mixtas. No obstante, esta afirmación no está exenta de algunas cuestiones aún por resolver. En primer lugar, el HH que ha aprendido la lengua en un contexto familiar o informal puede tener distintos grados de competencia, dependiendo principalmente de la cantidad y calidad de *input* que haya recibido. De igual modo, sus experiencias y, por consiguiente, sus actitudes, difieren de unos hablantes a otros en una importante medida. En otras palabras, no hay un HH igual a otro, y al igual que un programa educativo diseñado para estudiantes de lengua extranjera no responde a las necesidades de estos alumnos, un curso específico puede no hacerlo si no considera la diversidad presente en este perfil de estudiantes (Beaudrie y Ducar, 2005; Bowles, 2018; Montrul, 2016; Potowski, 2007; Potowski y Lynch, 2014).

En relación con esta cuestión, otro asunto que se ha tratado ampliamente es la evidencia de que la práctica educativa tiene como meta la adquisición de diversos registros de una variedad dialectal estándar -la llamada norma culta- y presta poca o ninguna atención a otras variedades dialectales de menor prestigio. Este hecho resulta una evidencia en las clases diseñadas para estudiantes de L2, pero parece ser también la tendencia en los cursos específicos para HHs (Leeman, 2012). La primera consecuencia es que el hablante nativo pueda sentir que su variedad no es legítima o, incluso, que algunos usos no son correctos (Doerr, 2020; Leeman, 2012; Wilson y Pascual y Cabo, 2019). En este punto, los enfoques más recientes abogan por dar un mayor protagonismo a las experiencias socioculturales de los alumnos (Valdés y Parra, 2018), así como a su variedad dialectal (Beaudrie, 2015) o tener en cuenta sus prácticas propias de hablantes bilingües, como la alternancia de código y el translenguaje (Toribio y Durán, 2018). De esta forma, se ha señalado la efectividad de promover estrategias aditivas o de expansión que favorezcan las transferencias entre las diferentes lenguas y dialectos (Beaudrie, 2015). Así, Valdés (2001)<sup>1</sup> presenta los posibles escenarios en los que el dialecto del HH se encuentra con la variedad estándar presentada en el contexto de aula. De forma sintética, se trata de cinco posibilidades: a) elementos lingüísticos que son comunes en ambos dialectos y que se presentan de forma espontánea en el HH; b) elementos que no son producidos en el dialecto no estándar, pero que el HH podría producir en un contexto formal; c) elementos que el HH podría reconocer y comprender como prestigiados, pero que sería incapaz de producir; d) elementos completamente desconocidos para el HH; e) elementos exclusivos del dialecto no estándar que están altamente estigmatizados en la variedad prestigiada. De igual modo, en los últimos años ha tomado fuerza el denominado enfoque crítico, que tiene por objeto desarrollar las valoraciones y juicios personales sobre la variedad lingüística, de forma que el estudiante pueda ser capaz de determinar la dimensión sociolingüística que tienen las distintas opciones; en palabras de Beaudrie (2015:4) «los estudiantes se empoderarán para determinar qué formas lingüísticas utilizarán con quién y por qué»

En lo referente a la conveniencia de instrucción separada o clases mixtas en un contexto de inmersión, las investigaciones son escasas y no hay evidencias para sostener que se trate de una situación diferente a la de su país de origen. Sin embargo, algunos estudios sugieren los HHs tienen una percepción positiva de su presencia en clases mixtas en contexto de inmersión, si bien los mismos estudios destacan que las ventajas son

---

<sup>1</sup> Valdés hace referencia a la propuesta de Craig (1988), que ella revisa y amplía a los cinco puntos que aquí exponemos.

especialmente notables para los estudiantes de L2 (López García, 2017; Rubin, 2004). Por su parte, también se han estudiado las creencias a este respecto de estudiantes y profesores en contexto de inmersión, concluyendo que ambos grupos perciben que tienen en gran medida necesidades similares, como son el estudio de la gramática, la exposición a textos orales y escritos o la interacción con hablantes locales (Vega-Díez y Martínez Arbelaz, en prensa).

### 3. Hacia una prueba de evaluación inicial específica para HHs

Nuestro programa de estudios cuenta con una prueba de nivel propia en la que por medio de 85 preguntas de tipo test se intenta tener una visión de la competencia gramatical de los alumnos que vienen a estudiar a un país de habla hispana. Si bien esta prueba está diseñada para estudiantes de español como lengua extranjera, a través de los años ha tenido utilidad como evaluación diagnóstica de los HHs. No obstante, diversos estudios insisten en la importancia de una prueba de evaluación específica en los que obtener unos resultados más adecuados a las necesidades de este perfil de estudiante. Es importante tener en cuenta que los *placement tests* diseñados para aprendientes de español lengua extranjera pueden tener un impacto negativo en los HHs. Estos pueden ser sancionados al desconocer algunos aspectos de la variedad estándar y terminar considerando que hablan una variedad “incorrecta” o “impura” (Holguín Mendoza, 2018).

Fairclough (2012) propone un modelo para desarrollar exámenes que tenga en cuenta las necesidades de los HHs y propone las siguientes pautas para el diseño de un modelo de evaluación específico:

- a) La definición del constructo de nivel de la lengua de herencia.
- b) Consideraciones preliminares, como la misión docente, las características del programa y estudiantado y el contenido del curso.
- c) El contenido del test (¿qué evaluamos?), lo que los alumnos saben y sus huecos lingüísticos; las habilidades receptivas, productivas y creativas.
- d) Diseño del test y tareas: ítems de reconocimiento léxico, dictado, traducción parcial, gramática y producción de verbos; actividades abiertas, como lectura y escritura; escuchar y hablar.
- e) Implementación del test: hacer una prueba piloto, analizar los datos obtenidos y solucionar problemas de logística.

Teniendo en cuenta este modelo, nos preguntamos qué forma ha de tener un examen de clasificación dirigido a hablantes de herencia. Creemos que la evaluación inicial de un HH debería comenzar con una biografía lingüística en la que el individuo describa su propia historia como hablante de esa lengua, así como de la imagen que tiene de su propia competencia. De las distintas propuestas que hay a este respecto, reproducimos la propuesta del Departamento de *Hispanic Studies* de la universidad de Houston. En su página web (<https://www.uh.edu/class/spanish/language-programs/heritage-language/>) se puede encontrar las siguientes preguntas que tratan de identificar a los alumnos HH:

*If you answer YES to one or more of the following statements, you need to take the Placement-Credit Exam for Spanish Heritage Learners:*

- *When I was a child, Spanish was spoken in my home*

- *I lived in a Spanish-speaking country for two years or longer*
- *My first language was Spanish (or both Spanish and English)*
- *I speak Spanish, or both Spanish and English with family and friends*
- *My parents and/or grandparents often speak to me in Spanish*

La idea de preguntar al alumno por su uso del español fuera del aula y no solo durante la infancia, ha sido adoptada como parte del examen de clasificación en varias universidades. Parece lógico que los alumnos que contesten que usan español en más ámbitos de la vida deberían poder matricularse en cursos más avanzados. Para tener una idea de la competencia lingüística de este alumnado parece necesaria una serie de preguntas tipo test que se autocorrijan. Tal y como propone Fairclough (2012) es importante tener una muestra de su capacidad de escribir. Para ello una combinación de test y de escritura libre parece lo más apropiado. Los ítems del test deberían estar dirigidos a este alumnado. Idealmente, tendrían un índice de dificultad moderado, presentando opciones que los HHs deban discriminar. Un ejemplo de un ítem de nuestro examen online que suele presentar dificultad para los HHs es el siguiente:

- (1) ¿Qué vestido te \_\_\_\_\_ para el concierto de ayer?  
 a) pusiste    b) pusistes    c) ponistes    d) poniste

Un examen de clasificación para HHs contaría con un número suficiente de ítems de este tipo seguidos de una tarea escrita. Algunas preguntas como sugerencia para la tarea de escritura son las siguientes: ¿Qué objetivos académicos tienes para tu curso en España? ¿Qué te gustaría aprender? En diez o quince líneas explica tus metas para el estudio en el extranjero.

La redacción tanto de los ítems del test como de las tareas de escritura debe ser consensuado entre profesores porque se trata de un trabajo que requiere grandes dosis de creatividad y conocimiento de esta variedad del español (Zabaleta, 2007). Algunas universidades estadounidenses ya han desarrollado exámenes de ubicación específicos para HHs en los que nos podemos inspirar, como veremos en la siguiente sección.

#### **4. Algunos ejemplos de exámenes de clasificación diseñados para HHs: la Universidad de Illinois en Chicago, la Universidad de Houston y dos universidades del estado de New Mexico**

Prueba de que el campo del español como LH está llegando a su madurez es que contamos con descripciones no solo de los exámenes de clasificación sino de sus correspondientes procesos de pilotaje y de implementación en varias universidades estadounidenses. El volumen 9 número 1 de la revista *Heritage Language Journal* está dedicado precisamente a este tema. Como bien resume Beaudrie (2012:VII) en la introducción de este número, existe «la necesidad de desarrollar exámenes de clasificación que reflejen los objetivos curriculares y contenidos de cada programa de lengua de herencia y las necesidades lingüísticas y culturales de la población de lengua de herencia local a la que se supone que sirven» (traducción de las autoras). Con objeto de inspirarnos en lo realizado hasta ahora, describimos el proceso de diseño, pilotaje e implementación de tres pruebas de ubicación en cuatro universidades: la universidad de Illinois at Chicago; la Universidad de Houston, New Mexico State University y la Universidad de New Mexico.

La universidad de Illinois at Chicago cuenta con una de las autoras más activas a la vez que más influyentes en este campo emergente: Kim Potowski. Ella, junto a dos colegas de la misma universidad, emprendieron la tarea de diseñar un examen online que discrimine entre los HHs y los aprendientes de español L2, puesto que, como vimos en la sección 2, tienen características diferenciadas. Potowski, Parada y Morgan-Short (2012) realizaron cinco tests. El primer test es el test C, el cual consta de 4 tipos de ítems: a) Léxico y frases coloquiales, neutros o del dialecto mexicano. b) Cuestiones de ortografía y acentuación. c) Aspectos gramaticales, tales como la diferencia entre gerundio/infinitivo, uso de preposiciones y lo que llaman morfosintaxis coloquial y d) Conocimiento metalingüístico. Según las autoras, solo el primer tipo de ítem sirvió para distinguir entre HHs y los aprendientes de español L2. Los otros cuatro tests, se corresponden fielmente con el contenido de los cursos de esta universidad de Illinois, tanto para HHs como para aprendientes de español L2.

El examen de clasificación de la Universidad de Houston ha sido descrito en varias publicaciones, como Fairclough (2006, 2011, 2012) y Fairclough, Belpoliti and Bermejo (2010). Al igual que el examen de Illinois, es un examen online y adaptivo; cuenta con un cuestionario biográfico, un ejercicio de traducción, otro de dictado, y varias tareas de gramática, además de una parte creativa oral y escrita. Pero quizá la parte más innovadora y la que lo distingue de otros tests, es la parte que mide el reconocimiento de las piezas léxicas. Esta parte consta de 200 palabras, de las cuales 120 son palabras reales del español organizadas por índices de frecuencia y 80 lo que las autoras llaman “pseudopalabras” o palabras inventadas. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre el número de palabras que los HHs son capaces de reconocer y las que reconocen los alumnos de español L2. Al igual que en el examen de Illinois, todos los tests se corrigen mecánicamente a excepción de las partes que se denominan “creativas”, las cuales tienen que corregirse manualmente. Según Potowski et al. (2012:67), en dos o tres minutos es posible analizar la parte escrita y, asimismo, estos resultados proporcionan mucha información de la eficacia del programa al poderse realizar también al final del curso.

Finalmente, contamos con descripciones del examen de clasificación de la Universidad estatal de New Mexico (MacGregor-Mendoza, 2011) y el de la Universidad de New Mexico, recogido en Wilson (2012). MacGregor-Mendoza (2011) hace una revisión del antiguo examen de ubicación de su universidad señalando que se trata del mismo examen para los dos grupos de alumnos; sin embargo, los HHs deben contestar 90 preguntas de opción múltiple, mientras que los alumnos de español como L2 solo tienen que responder a 50. Es decir, que los HHs tienen que contestar 40 preguntas más. Según la autora «[l]os no nativos toman un examen compuesto de las 50 preguntas más básicas y, según el resultado pueden exentarse de cursos hasta el segundo curso intermedio y recibir una recomendación para entrar al curso de gramática. Por contraste, los estudiantes identificados como hablantes de herencia tienen que presentar un examen de casi el doble de ítems, de un contenido más variado y más difícil, y sacar un puntaje mucho mayor para recibir la misma dispensación» (p. 158). Además, la autora hace un análisis crítico de diferentes ítems que resultan ambiguos y que penalizan el conocimiento pragmático frente al puro conocimiento gramatical.

El ítem de examen que reproducimos en (2) ilustra esta idea. La respuesta (c) es pragmáticamente correcta en una situación de comunicación real. Sin embargo, el



conocimiento del uso más allá de las reglas sobre los pronombres clíticos que repiten los libros de texto hacen que el examen solo acepte (a) como respuesta correcta:

- (2) ¿Ellos los conocer a ustedes?
- |                |                  |
|----------------|------------------|
| a) nos conoces | c) nos conocemos |
| b) los conocen | d) los conocemos |

Asimismo, el examen presentaba un sesgo hacia los cursos más avanzados, es decir, que la mayoría de los alumnos eran ubicados en estos cursos, en los que las habilidades de lectoescritura ya estaban establecidas. Como vimos en la sección 2, esto no suele ser el caso de los alumnos HHs. Por estas razones, MacGregor-Mendoza propone realizar una prueba independiente para los HHs que incluya ítems auténticos en un orden lógico y en formatos diversos, que presente formatos audiovisuales. Desconocemos si el examen ya está en uso en la Universidad del estado de New Mexico, pero en cualquier caso ningún examen se debe dar como finalizado y como afirma Zabaleta (2007: 689) «el test no debería verse como un producto terminado. Por el contrario, debería ser monitoreado continuamente para asegurarnos de que los ítems del test funcionan como se esperaba» (traducción de las autoras).

En otra universidad del mismo estado, en la Universidad de New Mexico, Wilson (2012) y su equipo pilotaron dos veces un examen de preguntas de opción múltiple. En la primera fase, el examen contó con 104 ítems, los cuales se redujeron a 64 en la segunda fase del pilotaje. Este examen está diseñado para medir diferentes tipos de conocimiento, tales como: a) vocabulario regional, b) vocabulario general, c) pronombres de objeto, d) concordancia de género y número, e) uso de conjugaciones y tiempos, f) comprensión de lectura. El ejemplo (3) muestra un ítem de dicho examen en el que vemos la forma en la que los autores acceden al conocimiento de vocabulario regional por parte de los usuarios. Obviamente, el examen original no incluye la traducción al inglés de las diferentes opciones léxicas:

- (3) No me gusta que me piquen los \_\_\_\_
- Moyotes (*mosquitoes*)
  - Barriles (*barrels*)
  - Alazanes (*elks*)

Wilson (2012) hace un análisis gráfico del comportamiento de cada uno de los ítems de la prueba eliminándose así 40 ítems que no cumplían con los requisitos estadísticos requeridos. No disponemos de más información sobre cómo quedó el examen de ubicación en su forma final, pero esperamos que haya futuras publicaciones sobre las sucesivas versiones y, sobre todo, sobre su eficacia en la clasificación de los alumnos. En cualquier caso, salvo los ejemplos de ítems concretos que se ofrecen en estas publicaciones, ninguna universidad de las mencionadas ni ninguna otra, ha publicado el examen completo, ya que suele ser información que tiene cierto grado de confidencialidad y es susceptible de ser copiado.

## 5. A modos de conclusión

La presencia de HHs en las aulas de español en las universidades estadounidenses está creciendo y, por consecuencia, también en los programas de inmersión en España y otros países de habla hispana. Por esta razón, es necesario un conocimiento profundo de las necesidades pedagógicas de este alumnado, distinguiéndolos así del alumno de

español como L2. El primer paso, posiblemente antes de que lleguen a España, es determinar su conocimiento de la lengua meta. Un examen específico, como el que las universidades que hemos mencionado están desarrollando, aportaría mucha luz a la hora de ubicar a estos alumnos en los cursos más apropiados. Dado que los HHs presentan una gran heterogeneidad en cuanto a su conocimiento y dominio del idioma, un buen diagnóstico inicial que nos permita a los profesores conocer las fortalezas y debilidades lingüísticas de este alumnado es el primer paso para el éxito de nuestros cursos.

Creemos que un examen de ubicación para HHs puede contar con dos partes: una de reconocimiento de formas gramaticales que son susceptibles de variación, tales como la elección del subjuntivo, la expresión de la hipótesis, los clíticos o la concordancia de género, entre otros, y una segunda parte en la que obtengamos una pequeña muestra de la producción escrita del alumno en cuestión, puesto que es importante saber su grado de alfabetización. El diseño de ítems de examen con distractores que reflejen las dudas y confusiones que este alumnado pueda tener es la parte más costosa de diseñar. Consideramos que, a diferencia de las pruebas que diseñan las universidades estadounidenses, no es necesario medir el conocimiento del léxico de la variedad regional de EE.UU. Si bien esto puede tener relevancia en Nuevo México o en Texas, para los propósitos de la enseñanza del español en situación de inmersión, este conocimiento pasa a un segundo plano. En conclusión, el diseño de un examen de clasificación específico para HHs empieza a ser una necesidad en los programas de español para universitarios estadounidenses. Hemos dado algunas ideas de lo que se ha realizado hasta ahora en algunas universidades que cuentan con alumnado hispano, así como sugerencias de cómo abordar la tarea del diseño de un examen de clasificación específico en programas de estudios en el extranjero.

## Referencias

- BEAUDRIE, S.M. (2012). «Introduction: Developments in Spanish Heritage Language Assessment». *Heritage Language Journal*, 9 (1), pp. i-xi.
- BEAUDRIE, S.M. (2015). «Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus», *The Heritage Language Journal*, 12 (1), pp. 1-21.
- BEAUDRIE, S.M. y DUCAR, C. (2005). «Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners», *Heritage Language Journal*, 3 (1), pp. 1-26.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- BOWLES, M.A. (2018). «Outcomes of classroom Spanish heritage language instruction». En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 331-344). Nueva York, NY: Routledge.
- BURGO, C. (2018). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Madrid: Arco Libros.
- CARREIRA, M. y CHIK, C.H. (2018). «A primer for heritage and mixed clases». En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 359-374). Nueva York, NY: Routledge.

- CARREIRA, M. y KAGAN, O. (2018). «Heritage language education: A proposal for the next 50 years», *Foreign Language Annals*, 51(1), 152-168.
- CRAIG, D.R. (1988). «Creole English and education in Jamaica». En C.B. Paulston (ed.), *International handbook of bilingualism and bilingual education* (pp. 297-312). Nueva York, NY: Greenwood Press.
- DOERR, N.M. (2020). «'Global competence' of minority immigrant students: hierarchy of experience and ideology of global competence in study abroad», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41 (1), pp. 83-97.
- FAIRCLOUGH, M.A. (2006). «Language placement exams for heritage speakers of Spanish: Learning from students' mistakes», *Foreign Language Annals*, 39 (4), pp. 595-604.
- FAIRCLOUGH, M.A. (2011). «Testing the lexical recognition task with Spanish/English bilinguals in the United States», *Language Testing*, 28 (2), pp. 273-297.
- FAIRCLOUGH, M.A. (2012). «A working model for assessing Spanish heritage language learners' language proficiency through a placement exam», *Heritage Language Journal*, 9 (1), pp. 121-138.
- FAIRCLOUGH, M.A., BELPOLITI, F. y BERMEJO, E. (2010). «Developing an electronic placement examination for heritage learners of Spanish: Challenges and payoffs», *Hispania*, 93 (2), pp. 273-291.
- GOERTLER, S., KRAEMER, A. y SCHENKER, T. (2016). «Setting Evidence-Based language goals», *Foreign Language Annals*, 49 (3), pp. 434-454.
- HOLGUÍN MENDOZA, C. (2018). «Critical language awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum». *International Multilingual Research Journal*, 12 (2), pp. 65-79.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (2019). «Top Ten destinations of US Study Abroad Students», *Open Doors Report on International Educational Exchange*. Recuperado el 31 de enero 2020 de <https://www.iie.org/opendoors>
- LACORTE, M. y SUÁREZ GARCÍA, J. (2014). «La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro», *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2), pp. 129-136.
- LEEMAN, J. (2012). «Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language». En S. Beaudrie and M. Fairclough (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 43-59). Washington, DC: Georgetown University Press.
- LÓPEZ-GARCÍA, M.P. (2017). «La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas», *Tejuelo*, 26, pp. 113-142.
- MACGREGOR-MENDOZA, P. (2011). «Probando, probando... analizando la utilidad de un examen de ubicación para hablantes de español como lengua de herencia». En L.A. Ortiz-López (ed.), *Selected Proceedings of the 13<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 150-160). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

MARQUES-PASCUAL, L. (en prensa). «Los hablantes de español como lengua de herencia en programas de estudios en el extranjero». En P. Taboada-de-Zúñiga Romero y R. Barros Romero (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. Actas del XXIX Congreso Internacional ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

MONTRUL, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MORENO, K.H. (2009). *The study abroad experiences of heritage language learners: Discourses of identity*. Tesis doctoral, University of Texas, Austin, TX.

ORTEGA, L. (2020). «The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective», *Language Learning*, 70, pp. 15-53.

PARADA, M. (2018). «Chilean Spanish speakers in Sweden: transnationalism, trilingualism, and linguistic systems». En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 517-536). Nueva York, NY: Routledge.

POLINSKY, M. y SCONTRAS, G. (2019). «Understanding heritage languages». *Bilingualism: Language and Cognition*. 1-17.

POLINSKY, M. y SCONTRAS, G. (2020). «A roadmap for heritage language research», *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (1), pp. 50-55.

POTOWSKI, K. (2007). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco Libros.

POTOWSKI, K. (2018). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. Nueva York, NY: Routledge.

POTOWSKI, K. y LYNCH, A. (2014). «Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos», *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (2), pp. 154-170.

POTOWSKI, K., PARADA, M. y MORGAN-SHORT, K. (2012). «Developing an online placement exam for Spanish heritage speakers and L2 students», *Heritage Language Journal*, 9 (1), pp. 51-76.

RAMOS MÉNDEZ-SAHLENDER, C. (2018). Spanish as a heritage language in Germany. En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 492-503). Nueva York, NY: Routledge.

RUBIN, K. (2004). «Going 'Home' to study», *International Educator*, 13(1), pp. 26-33.

SÁNCHEZ ABCHI, V. (2018). «Spanish as a heritage language in Switzerland». En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 504-516). Nueva York, NY: Routledge.

SHIVELY, R.L. (2018). «Spanish Heritage Speakers Studying Abroad». En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 403-419). Nueva York, NY: Routledge.

TORIBIO, A.J. y DURÁN, L. (2018). «Understanding and leveraging Spanish heritage speakers' bilingual practices». En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 284-298). Nueva York, NY: Routledge.

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. 37-77). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co., Inc.

VALDÉS, G. y PARRA, M.L. (2018). «Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers». En K. Potowski (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 301-330). Nueva York, NY: Routledge.

VEGA-DÍEZ, M. y MARTÍNEZ ARBELAIZ, A. (en prensa). «Creencias del profesorado sobre la enseñanza del español a hablantes de herencia en situación de inmersión» En P. Taboada-de-Zúñiga Romero y R. Barros Romero (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. Actas del XXIX Congreso Internacional ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

WILSON, D.V. (2012). «Developing a placement exam for Spanish heritage language learners: Item analysis and learner characteristics», *Heritage Language Journal*, 9 (1), pp. 27-50.

WILSON, D.V Y PASCUAL Y CABO, D. (2019). «Linguistic diversity and student voice: The case of Spanish as a heritage language», *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 170-181.

WILEY, T.G. (2001). «On defining heritage languages and their speakers». En J.K. Peyton, D.A. Ranard, y S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 29-36). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co., Inc.

ZABALETA, F. (2007). «Developing a multimedia, computer-based Spanish placement test», *CALICO Journal*, 23(3), pp. 675-692.



## La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE: una propuesta a partir de *La casa* de Paco Roca

CRISTINA VILLALBA IBÁÑEZ

Universitat de València / Universitat Jaume I

cristina.villalba@uv.es

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es compartir una experiencia diseñada a partir de la explotación didáctica de la novela gráfica *La casa* (2015) de Paco Roca con un grupo de estudiantes de nivel B2. Tradicionalmente, el cómic se ha trabajado en el aula de ELE a partir de tiras cómicas o de secuencias breves. Sin embargo, en esta propuesta se reivindican las ventajas didácticas de este medio, sobre todo a partir de obras más extensas, para desarrollar el gusto estético y literario, favorecer la adquisición de estrategias de interpretación, elaborar inferencias y trabajar aspectos culturales y afectivos. Para lograrlo, a lo largo de la secuencia se presentan algunas de las obras más importantes del cómic en España, se ofrecen claves de lectura para sensibilizar al alumnado con las convenciones de este medio y se favorece la reflexión sobre la obra en relación con la experiencia personal.

**Palabras clave:** cómic, novela gráfica, comprensión lectora, ELE

### **Abstract:**

The goal of this work is to share an experience based on the didactic exploitation of the graphic novel *La casa* (2015) by Paco Roca with a group of students with B2 level. Traditionally, the comic has been used in the SFL classroom through comic strips or short sequences. However, in this proposal we claim the didactic advantages of this medium, especially in more extensive works, to develop the aesthetic and literary taste, favor the acquisition of interpretation strategies, draw inferences and work on cultural and affective aspects. To achieve this through the sequence, we present some of the most important comic books in Spain, we offer reading keys to sensitize students to the conventions of this medium and we encourage to establish a relation between the reading and the personal experience.

**Keywords:** comic, graphic novel, Reading comprehension, SFL

### **1. Introducción**

El empleo de tebeos en el aula de ELE no es algo propiamente novedoso. La aparición de personajes clásicos de la cultura hispánica como Mafalda o Mortadelo y Filemón lleva utilizándose como recurso motivador para trabajar la comprensión lectora de una manera amena y divertida desde hace tiempo. Ahora bien, en los últimos años la industria asociada al sector del cómic ha evolucionado hacia nuevos formatos especialmente interesantes para trabajar en clase. El medio del cómic ya no sirve únicamente como vehículo de expresión para historias humorísticas breves, sino que también tienen cabida otros enfoques y temas donde la risa no tiene por qué ser la protagonista.

En español, tenemos varias maneras de designar a las historias contadas de manera gráfica (tebeo, historieta, cómic y, más recientemente, novela gráfica). La primera definición que nos ofrece el *Diccionario de la lengua española* para la definición de tebeo es ‘publicación infantil o juvenil cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos’. Esta definición pervive en la mente de muchos hablantes (docentes y aprendices de español), y conlleva una visión reduccionista de las posibilidades que ofrece este medio. Algo similar sucede con la denominación «cómic» e «historieta», que se asocia a las lecturas de los más jóvenes.

En relación con esto, una definición más adecuada de cómic, tebeo o historieta sería «ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética en el lector» (McCloud, 1995, p. 9). De ello se desprende que el cómic es un soporte, un formato flexible en el que tienen cabida distintos tipos de historias.

El término «novela gráfica» es el más reciente. Acuñado por el crítico R. Kyle (1964), popularizado por autores como W. Eisner y ampliamente utilizado en la mercadotecnia, la etiqueta de «novela gráfica» se concibió con el objetivo de reivindicar las características del cómic o el tebeo para tratar historias y abordar temas que no necesariamente se vinculasen a lo cómico o infantil. En este trabajo utilizaremos los términos cómic, tebeo o historieta para referirnos a un formato concreto para contar historias (sin definir, a priori, el destinatario) y reservaremos novela gráfica para aquellas obras que utilizan el dibujo y la palabra para abordar historias extensas que, generalmente, tienen carácter autoconclusivo.

## 2. Explotación didáctica del cómic

El uso que generalmente encontramos en las propuestas didácticas que utilizan tebeos en el aula de ELE es a partir de viñetas aisladas o de tiras cortas, generalmente de carácter cómico. Algunos ejemplos de actividades clásicas que se pueden trabajar a partir de este *input* son:

1. Transcribir el contenido en estilo indirecto
2. Trabajar la entonación a partir de la lectura de los bocadillos
3. Ocultar una viñeta de una secuencia y pedir que la describan teniendo en cuenta el resto de viñetas.
4. Usar cómics mudos y pedir a los estudiantes que imaginen los pensamientos de los personajes.
5. Intentar explicar lo sucedido desde el punto de vista de cada personaje.
6. Hacer una grabación de las viñetas.
7. Dejar los bocadillos en blanco, dar el contenido de los bocadillos de manera desordenada y pedir que se ordenen de forma secuencial
8. Dejar los bocadillos en blanco y pedir que creen un diálogo

(Brown, 1977: 22)

Las actividades que aparecen en el listado muestran que el uso de los cómics en el aula de ELE se ha centrado, fundamentalmente, en la explotación lingüística del material. Sin duda, el carácter dialogal de muchas historietas permite presentar intercambios más o menos realistas donde se manifiestan con naturalidad distintos registros de la lengua. Por ello, este enfoque es útil, pero reduccionista, ya que descuida otros aspectos que resultan igualmente interesantes en el aula de ELE. Este es el caso del tratamiento de la gestualidad o de aspectos culturales, como reivindican otros autores en sus trabajos (Brines Gandía, 2012; Escudero Medina, 2006; Espinosa-Guerri, 2018).



Un cómic, al igual que un poema o una película, es una producción cultural que responde (entre otras motivaciones) a una voluntad estética. No en vano, los tebeos son también conocidos como el noveno arte. El empleo de los cómics en el aula de ELE permite tratar el componente cultural de una manera orgánica, especialmente si son de corte histórico o costumbrista. Son materiales reales elaborados en el seno de una sociedad que representan las inquietudes e intereses de quien escribe y de sus potenciales lectores. El paisaje, los edificios, la ropa, la manera en que unos personajes se relacionan con otros... Todo ofrece información acerca de la cultura en la que se enmarca la obra. En este sentido, los cómics abren una ventana a ese mundo del mismo modo que lo haría una película, con la diferencia de que el formato permite un acercamiento más sosegado y con menos frustración (pues se dispone de más tiempo para procesar la información).

El cómic también se ha empleado como actividad inicial motivadora para el desarrollo de otras actividades o como paso previo a otro tipo de lecturas de *más envergadura*: «there is evidence suggesting that comic book reading can be a conduit to ‘heavier’ reading» (Krashen, 2005, p. 2). Posicionamientos como el de Krashen, que caracterizan a los cómics como lecturas ligeras y banales, contribuyen a tener una percepción limitada de sus posibilidades de explotación en el aula. Evidentemente, leer cómics puede ser una estrategia fantástica para el fomento lector. No obstante, entender la lectura de historietas como un ejercicio de introducción a otras actividades o un acercamiento a la literatura «de verdad» puede excluir a este medio de lo que entendemos como cultura y hacernos olvidar que es un medio válido por sí mismo (Del Rey Cabero, 2013, pp. 182-183), como demuestra el reconocimiento de la crítica de novelas gráficas como *A Contract with God and Other Tenement Stories* (Eisner, 1978), *El arte de volar* (Altrarrriba y Kim, 2016).

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que el desarrollo de la comprensión lectora en L2 es un proceso distinto a la de la L1. Las principales diferencias, de acuerdo con Koda (1994) residen en tres puntos. En primer lugar, la experiencia lectora en la L1 es más dilatada (especialmente en el caso de los adultos) que en el caso de la L2. En consecuencia, los aprendientes disponen en su lengua materna de un desarrollo mayor de estrategias metacognitivas que deben adaptar o reinventar cuando se enfrentan a la lectura en L2. En segundo lugar, la lectura en el marco de la L2 es un proceso cognitivo más complejo. A diferencia de lo que sucede cuando los aprendientes se enfrentan a textos en L1, la comprensión lectora en L2 es un proceso donde ambas lenguas interactúan (Koda, 2007), por lo que el acompañamiento del docente y el diseño de actividades que guíen el proceso de lectura es fundamental. Por último, los conocimientos lingüísticos que muestra el aprendiente en la L1 son considerablemente superiores a los de la L2, por lo que el desarrollo de esta destreza puede generar frustración.

Dentro de los materiales destinados al desarrollo de la comprensión lectora, se ha destacado el papel de los tebeos para aliviar la ansiedad que produce enfrentarse a las lecturas en lenguas extranjeras. Lo atractivo del formato, unido a la posibilidad de aprovechar dos fuentes de información (la lingüística y la visual), aumentan la comprensión del alumno, sobre todo en los niveles iniciales (Liu, 2004), y tienen un efecto positivo en la realización de la tarea con éxito y en su propio aprendizaje (Consejo de Europa, 2001, pp. 159-160). En relación con este punto, podría parecer que trabajar la comprensión lectora a través de los cómics es adecuado solo para los primeros niveles del proceso de adquisición de una lengua, pues las limitaciones en la competencia lingüística se suplen con las imágenes. Sin embargo, es un material tan versátil que, en función de la obra y los objetivos que se pretendan trabajar, se puede utilizar en todas las etapas (Sáez Rivera, 2011).

El uso del cómic facilita, además, el desarrollo de varias capacidades asociadas a la comprensión lectora. En la misma línea que Acquaroni (2000) y Issa (2018), entendemos que esta es una destreza activa, pues entraña un proceso complejo en el que interactúan factores de distinta naturaleza, como pueden ser culturales, lingüísticos, cognitivos y estratégicos, entre otros. La lectura de textos, especialmente si es continuada, estimula la capacidad de interpretación, que resulta fundamental para mejorar la competencia comunicativa del aprendiz. En el caso concreto de los cómics, cabe destacar que el ritmo de lectura sincopado se relaciona directamente con esta capacidad, puesto que se estructuran a partir de momentos discontinuos. Esto facilita que el lector elabore estrategias para conectar esas partes, para rellenar los vacíos de información gracias a su conocimiento del mundo y a su capacidad de conectar informaciones McCloud (1995, p.67).

En definitiva, los tebeos son una valiosa herramienta para propiciar el desarrollo de estrategias lectoras y de comunicación. Estas mejoran los procesos de interpretación causados por restricciones lingüísticas o ausencia de conocimientos, en la línea de lo propuesto por el MCER (Consejo de Europa, 2001, p. 74). Además, permiten abordar contenidos culturales y lingüísticos de una forma amena y motivadora, hecho que redonda positivamente en el progreso del estudiante.

### **3. Propuesta de lectura**

La propuesta didáctica que se presenta a continuación ha sido diseñada para trabajar con un grupo de diez estudiantes universitarios estadounidenses que están realizando un curso intensivo de español durante cuatro semanas en España. Aunque el nivel de lengua es B2, el grupo es heterogéneo. Hay alumnos que tienen el español como lengua de herencia y muestran grandes aptitudes en la expresión oral, pero se sienten inseguros en la comprensión y expresión escrita. Del mismo modo, hay estudiantes que han cursado estudios de español en su universidad o en el instituto con diferentes niveles de competencia en las distintas destrezas.

Cada dos semanas, los estudiantes deben realizar una tarea final en la que exponen algún contenido relacionado con lo visto durante las sesiones de clase y relacionarlo con alguna obra cultural (como una película o una novela). Coincidiendo con el regreso de los estudiantes a sus hogares, la última tarea consiste en explicar oralmente la historia de la casa familiar a partir de la novela gráfica de Paco Roca *La casa* (2015). Para poder preparar la presentación de esta segunda tarea final del curso, durante las clases se trabajaron distintos contenidos gramaticales (contraste de los tiempos de pasado, estructuras condicionales), funcionales (hacer hipótesis, narrar anécdotas y recuerdos, expresar convencimiento y falta de certeza) y léxicos (objetos domésticos, arquitectura, literatura y tiempo libre). En las siguientes líneas se presenta un resumen de las actividades que se realizaron con los estudiantes. En primer lugar, se presentan las dos sesiones dedicadas a la prelectura, que tuvieron carácter presencial; seguidamente, se presentan las actividades desarrolladas durante la fase de lectura, que los estudiantes realizaron de manera autónoma a través de TIC; finalmente, se muestran los contenidos de las dos sesiones dedicadas a las actividades tras la lectura, que tienen un carácter presencial.

### 3.1. Actividades de prelectura

Es importante que se presente de una manera contextualizada la obra con la que se va a trabajar, que despierte interés y curiosidad en los lectores y que el alumnado entienda su relación con lo que se le va a pedir en la tarea final. Por ello, las actividades de prelectura se desarrollaron en dos sesiones de hora y media cada una.

La primera sesión consistió en una presentación de la novela gráfica en España. En primer lugar, se plantearon algunas afirmaciones relacionadas con la percepción que suele tener el alumnado sobre el cómic. Esta actividad nos ayudó a reflexionar con los alumnos sobre la entidad del cómic como producto cultural y cuestionar algunos prejuicios relacionados con este medio.

	😊	☹️
Los cómics son historias infantiles que tratan sobre temas de risa.		
Los cómics son más fáciles de leer que los libros.		
Los cómics siempre tienen como protagonistas a superhéroes.		

Imagen 1. Encuesta sobre la percepción del alumnado respecto al cómic.

A continuación, aquellos alumnos que se consideraban lectores de cómics o que habían leído cómics durante su infancia contaron su experiencia. Algunos habían leído cómic americano o japonés, pero ninguno había leído cómics en español ni conocía obras españolas. Teniendo en cuenta esta posible carencia, se preparó otra actividad en la que aparecían algunas de las novelas gráficas más populares en España que, además, se han escrito originalmente en español. Los estudiantes tenían que imaginar la temática de estas obras a partir de la interpretación de los elementos gráficos y su relación con el título.



Imagen 2. Selección de portadas de cómics españoles.

Luego, se les pedía que relacionaran las portadas con algún género cinematográfico y, finalmente, se les ofrecían seis textos breves, como el de la imagen 3, que tenían que relacionar con cada una de las portadas.

Tras la muerte de su padre, tres hermanos vuelven a la casa de veraneo familiar. Su intención es venderla, pero para ello tendrán que enfrentarse a los recuerdos que se esconden detrás de cada rincón.

Imagen 3. Resumen de *La casa* de Paco Roca.

Estas actividades despertaron la curiosidad de nuestros estudiantes hacia el cómic escrito en español y nos sirvió para presentar el argumento de la obra que los aprendientes debían leer.

Para finalizar, se les preguntó a los estudiantes acerca de sus gustos en relación con los cómics que más les habían llamado la atención y los que no leerían. Esta actividad nos sirvió, a su vez, para retomar las preguntas iniciales con las que habíamos abierto la sesión y mostrar que los cómics podían permitir contar historias humorísticas, pero también abordar temas más complejos.

La sesión 2 se dedicó a trabajar su sensibilidad visual y facilitar, de este modo, la comprensión del texto en relación con las características del cómic. Primeramente, los estudiantes reflexionaron por grupos sobre cómo creían que se creaba una novela. Luego, tenían que imaginar cómo sería el proceso de creación de un cómic y, a continuación, se les pidió que explicaran las diferencias entre ambos procesos. El objetivo tras esta actividad era hacerles reflexionar sobre la complejidad que se esconde tras la creación de las viñetas y lo necesario que resulta prestar atención a la imagen y al texto.

La siguiente actividad de la sesión se dedicó a trabajar con una entrevista digital realizada en la plataforma digital del periódico *El País* en la que los internautas trasladaban una serie de preguntas a Paco Roca. Para esta sesión, se seleccionaron las preguntas relacionadas con el proceso creativo y se pidió a los alumnos que relacionasen las preguntas planteadas con las respuestas. En la imagen 4 aparece un ejemplo.

2. ¿Empezaste dibujando o escribiendo, o ya salió el cómic directamente?

B. Primero me documento para tener claro lo que voy a contar. Después empiezo a hacer el guion. Al mismo tiempo busco documentación para rellenar las posibles lagunas que pueda tener. Una vez lo acabo, me hago esquemas de cómo es mi guion, giros y demás y arreglo lo que crea que no encaja o si la historia se atasca en algún momento. También, cuando me quedo parado con el guion sin saber cómo continuar, me vuelvo a los esquemas. Me hago decenas de ellos: de la trama principal, de la secundaria, de los personajes...


Imagen 4. Muestra de actividad donde se aborda el proceso creativo de Paco Roca

Una vez que los estudiantes se familiarizaron con el proceso creativo, se plantearon actividades destinadas a sensibilizarlos con algunas de las convenciones del cómic y a desarrollar su intuición como lectores. El cómic es un soporte multimodal donde el input tiene una naturaleza lingüística y visual indisoluble. Garantizar una buena comprensión

del texto supone educar la mirada y fomentar el desarrollo de destrezas cognitivas que atiendan a esta doble naturaleza.

Para favorecer su capacidad inductiva en relación con este medio, se tomaron las primeras páginas de *La casa* (imagen 5) donde no aparece ningún elemento textual. A continuación, se plantearon preguntas destinadas a reflexionar sobre aquello que está codificando el autor a través de las distintas secuencias, los elementos que aparecen en ellas, las onomatopeyas o el tratamiento del color.

5. Este es el principio de *La casa*, de Paco Roca. Léelo y responde a las preguntas que se plantan a continuación.



La casa (Roca, 2015, p.5 y p.6)

- ¿Qué piensas que está sucediendo en la página de la izquierda?
- ¿Cuánto tiempo crees que transcurre entre la primera y la última *viñeta* de la página de la izquierda? ¿Y entre la primera y la última *viñeta* de la página de la derecha?
- ¿Qué crees que significan las letras que aparecen en una de las *viñetas* de la página de la derecha?

Imagen 5. Muestra de actividad para educar la mirada del lector de cómic

### 3.2. Actividades durante la lectura

Un buen trabajo de comprensión lectora necesita un seguimiento de la actividad, especialmente si la lectura, como fue nuestro caso, se hace fuera del aula. Como la obra tiene una estructura fácilmente divisible en tres partes (una por cada hijo), se pidió a los estudiantes que desarrollaran un diario de lectura a través de tres formularios de Google. Los alumnos podían ir completando los formularios a medida que fueran leyendo la obra, pero no podían rebasar la fecha límite en la que se iniciarían las actividades tras la lectura.

 <p><b>José</b> (p. 5-52)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿A qué se dedica José? ¿Para qué ha ido a la casa?</li> <li>2. ¿Crees que José guarda un buen recuerdo de su padre, Antonio? Razona tu respuesta a partir de lo que has leído.</li> <li>3. ¿Por qué crees que Antonio, el padre de José, quería que la familia comiese siempre bajo la pérgola?</li> <li>4. ¿Por qué Antonio plantó una higuera?</li> </ol>
 <p><b>Vicente</b> (p. 53-79)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al llegar, Vicente tiene varios recuerdos de su padre en la casa. Cuenta uno de ellos.</li> <li>2. ¿Qué piensa Vicente de su hermano José?</li> <li>3. ¿Por qué crees que Antonio, el padre de José, decidió irse a vivir a la casa en lugar de quedarse en la ciudad?</li> </ol>
 <p><b>Carla</b> (p. 80-127)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Por qué Carla se enfada con Vicente? ¿Estás de acuerdo con su actitud?</li> <li>2. ¿Crees que Antonio está de acuerdo con que se deje de pagar el seguro del coche?</li> <li>3. ¿Qué harías con la casa si estuvieras en el lugar de José, Carla y Vicente?</li> </ol>

Imagen 6. Cuestionario de lectura

En este formulario, se pedía información declarativa para comprobar que los aprendientes estaban realizando la actividad sin grandes dificultades. Nos referimos a preguntas como *¿A qué se dedica José?* (ver imagen 6). A su vez, se instaba a los aprendices a que interiorizaran la lectura y se atrevieran a plantearan hipótesis sobre lo que pensaban que les estaba sucediendo a los personajes, la relación que tenían entre ellos o la manera en que se podrían resolver los acontecimientos.

Nuestros objetivos con este diario de lectura se pueden resumir en tres puntos. En primer lugar, el diario de lectura a través de los formularios es un instrumento que ayuda a evitar la lectura precipitada de la novela gráfica la noche anterior. En segundo lugar, esta lectura pautada permite crear un espacio de reflexión personal en el que el alumnado pueda organizar sus ideas por escrito, focalice su mirada en puntos de interés dentro de la obra y haga una interpretación propia del texto. Por último, el diario de lectura propicia una actitud más participativa a la hora de discutir la obra, ya que el alumnado siente que tiene argumentos e ideas los suficientemente maduras para compartirlas con el grupo.

### 3.3. Actividades tras la lectura

Una vez acabada la lectura, realizamos durante la sesión 3 un pequeño club de lectura en el que se pidió a los alumnos que debatieran sus opiniones sobre *La casa*. Para facilitar el debate, se plantearon algunas preguntas (ver imagen 7), si bien es cierto que los estudiantes, que ya habían reflexionado sobre la obra a partir del diario de lectura, plantearon sus propias inquietudes sobre la obra y fueron capaces de razonar de forma elaborada sus hipótesis.

Tras leer *La casa*, comenta con tus compañeros los siguientes puntos:

- a) ¿Qué parte de la novela gráfica os ha gustado más? ¿Y menos? Razona tu respuesta.
- b) ¿En algún momento os habéis sentido identificados con algún personaje?
- c) ¿Qué pensáis que va a hacer Manolo con la higuera? ¿Por qué?
- d) ¿Qué creéis que van a hacer los tres hermanos con la casa?

*Imagen 7. Preguntas del club de lectura*

La última pregunta fue la que generó más debate, pues en la obra los hermanos no parecen tomar una decisión clara sobre el destino de la casa. Este final abierto y su discusión sirvieron, a su vez, de actividad motivadora para la lectura de un texto breve en el que Paco Roca explica qué decisión tomaron sus hermanos y él mismo a propósito de la casa familiar. Tanto el debate como la lectura con la decisión final ayudaron a los alumnos a contextualizar aún más la obra y ubicarla en un momento histórico concreto.

Por último, en la sesión 4 (la última del curso antes de su regreso), los alumnos tenían que hacer una presentación de seis minutos en la que tenían que compartir la historia de la casa familiar, explicar si tenían algún rincón favorito y contar algún recuerdo o anécdota. Si lo deseaban, podían apoyar su presentación con una presentación de diapositivas con imágenes.

Esta actividad se concibió para que los alumnos se adueñaran del texto y lo interiorizaran con el objetivo de dar lugar, posteriormente, a una creación personal. El alumnado se implicó especialmente con esta actividad y, en algunos casos, los estudiantes llegaron a establecer relaciones entre algunos momentos de la obra y su propia experiencia personal. A pesar de tratarse de una actividad de la clase de ELE, muchos llegaron a conectar con esta actividad desde un punto de vista afectivo, lo que incrementó su disposición a comunicarse con el resto de sus compañeros en español. Asimismo, algunos estudiantes manifestaron su interés por conocer más novelas gráficas en español para leer por su cuenta y desarrollar esta destreza de manera autónoma.

#### **4. Conclusión**

En esta propuesta se muestra un ejemplo de explotación de una novela gráfica en la clase de ELE de forma contextualizada. En ella se trabajan todas las destrezas de manera integrada, si bien es cierto que se presta especial atención a la comprensión lectora no solo como una destreza lingüística, sino como un elemento motivador que puede convertirse en fuente de disfrute. En este sentido, la propuesta que se ha hecho a partir de *La casa* refuerza la idea de que el cómic puede ser una herramienta atractiva para llevar al aula por varios motivos.

En primer lugar, se trata de un medio que resulta atractivo y accesible por la combinación que se hace entre imagen y texto. En muchos casos, las imágenes pueden ayudar a comprender mejor el texto o explicar conceptos complejos para los que el alumno quizás no tiene suficiente competencia lingüística. Por ello, desde un punto de vista didáctico, resulta imprescindible ofrecer claves de lectura para interpretar correctamente convenciones propias de este soporte y dar a conocer las particularidades del dibujo o del

color de la obra con la que se está trabajando. En nuestra experiencia, el seguimiento que se hizo de los diarios de lectura nos permitió comprobar que el nivel de comprensión de la obra fue alto y razonablemente homogéneo dentro del grupo, pese a los distintos grados de competencia de los estudiantes.

Además, el ritmo de lectura sincopado de los tebeos los hace especialmente útiles para desarrollar procesos cognitivos como la interpretación o la elaboración de inferencias, que son vitales para mejorar la competencia comunicativa del aprendiz. No solo eso, la articulación del relato a partir del diálogo también favorece el desarrollo de esta capacidad, pues tiene que relacionar lo dicho con lo implícito.

Por último, el cómic es un producto cultural -como una canción, una novela o una película- a partir del cual el estudiante puede comprender mejor la sociedad de la lengua que desea aprender. Los temas que se tratan, las inquietudes que manifiestan los personajes, los escenarios o las relaciones que se establecen entre los personajes ofrecen un *input* valiosísimo que se combina con el material lingüístico para crear una experiencia única de lectura.

## Bibliografía

ACQUARONI, R. (2000). Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. *Carabela*, 48, pp. 45-63.

ALTRARRIBA, A., & KIM. (2016). *El arte de volar*. Norma.

BRINES GANDÍA, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 8, Article 0. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.6604>

BROWN, J. W. (1977). Comics in the Foreign Language Classroom: Pedagogical Perspectives. *Foreign Language Annals; New York*, 10(1). <https://search.proquest.com/docview/1311685540/citation/54421F073EA44192PQ/1>

CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

DEL REY CABERO, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: Justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, pp. 177-196.

EISNER, W. (1978). *A Contract with God and Other Tenement Stories*. Baronet Books.

ESCUADERO MEDINA, C. (2006). La enseñanza por tareas: Una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 35, pp. 31-36.

ESPINOSA-GUERRI, G. (2018). Viñetas de vida: Una propuesta de Aprendizaje-Servicio a través del cómic. *Foro de profesores de E/LE*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.7203/foroele.14.13336>

ISSA, S. (2018). Comics in the English classroom: A guide to teaching comics across English studies. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 9(4), pp. 310-328. <https://doi.org/10.1080/21504857.2017.1355822>



KODA, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15(1), pp. 1–28. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006950>

KODA, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(s1), pp. 1-44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>

KRASHEN, S. (2005). The «Decline» of Reading in America, Poverty and Access to Books, and the use of Comics in Encouraging Reading. *Teachers College Record*. [http://www.sdkrashen.com/content/articles/decline\\_of\\_reading.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/decline_of_reading.pdf)

KYLE, R. (1964). The future of «comics». *Richard Kyle's Wonderworld* 2, pp. 3-4.

LIU, J. (2004). Effects of comic strips on: L2 learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 38(2), pp. 225-243. <https://doi.org/10.2307/3588379>

MCCLOUD, S. (1995). *Cómo se hace un cómic. El arte invisible*. Ediciones B.

ROCA, P. (2015). *La casa*. Astiberri.

SÁEZ RIVERA, D. M. (2011). Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal. En S. De Santiago Guervós, M. Seseña Gómez, J. J. Sánchez Iglesias, & H. Bongaerts (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Vol. 2 (pp. 769-780). ASELE. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>

Materiales didácticos disponibles en:

[https://www.academia.edu/42951651/Explotaci%C3%B3n\\_did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_novela\\_gr%C3%A1fica\\_La\\_casa\\_de\\_Paco\\_Roca\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_ELE\\_B2\\_](https://www.academia.edu/42951651/Explotaci%C3%B3n_did%C3%A1ctica_de_la_novela_gr%C3%A1fica_La_casa_de_Paco_Roca_en_el_aula_de_ELE_B2_)

