

redELE

# REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio  
de Educación  
y Formación Profesional

33/2021



**CODIRECTORES:**

Antoni Lluch Andrés

*Unidad de Acción Educativa Exterior*

Joana Lloret Cantero

*Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones*

**CONSEJO EDITORIAL:**

Rafael Alba Cascales, UAEE, MEFP

M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Melón, Ministerio de Cultura y Deporte

Rosario González Blanco, UAEE, MEFP

José María Mateo Fernández, EOI Bilbao

Javier Ramos Linares, Consejería de Educación en Reino Unido

Begoña Sáez Martínez, EOI Valencia

Carmen Sainz Madrazo. UAEE, MEFP

Melissa Valdés Vázquez, Consejería de Educación y Cultura de Asturias

**CONSEJO ASESOR:**

José Baque Ugarteburu. SEPIE, Ministerio de Universidades

David Benito Canalejas. Consejería de Educación en Brasil

Cecilia Cañas Gallart. INS Les Cinc Sènies, Mataró

Javier Fernández Díaz. Consejería de Educación en China

Francisca M. Ferré Pérez. Consejería de Educación en Alemania

Sofía Gaudó Aísa. Consejería de Educación en Marruecos

Clara Gómez Jimeno. Asesoría de Educación en Nueva Zelanda

Elena E. Haz Gómez. Consejería de Educación en Portugal

Javier Montero Pozo. Consejería de Educación en Estados Unidos

Rosario Outes Jiménez. Consejería de Educación en Alemania

José Miguel Presa Pereira. Consejería de Educación en Alemania

M<sup>a</sup> del Mar Puente Santos. Consejería de Educación en Marruecos

José Juan Rodríguez Pérez. Asesoría de Educación en Suecia

Ángel Sánchez Máiquez. Consejería de Educación en Francia

**EVALUADORES EXTERNOS:**

Jane Arnold Morgan, Universidad de Sevilla

Daniel Cassany i Comas, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

Gretel Eres Fernández, Universidade de São Paulo (Brasil)

José Manuel Foncubierta, Universidad de Huelva

Carmen López Ferrero, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

Susana Martín Leralta, Universidad Nebrija de Madrid

Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto (Portugal)

Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)

José M<sup>a</sup> Rodríguez Santos, Universidad Pontificia Comillas de Madrid



**MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2021

NIPO: 847-19-062-X

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

redele@educacion.gob.es



# Índice

## Tema

- 6/ **¿Goza de buena salud el español en Rusia?**  
**Entrevista:**  
**Lilia Moiseenko**  
Universidad Estatal Lingüística de Moscú  
Presidenta de la Asociación de Hispanistas de Rusia  
**Tatiana Dombrovskaja y Natalia Kolchugina**  
Centro de Metodología del Departamento de Educación y Ciencia de Moscú
- 

## Artículos

- 14/ **Cómo tratar temas sensibles o polémicos en clase de español LE/L2**  
**Pedro García Guirao**  
Universidad de Ostrava (República Checa)
- 34/ **Los turnos de habla en la clase de ELE**  
**Abel Regueiro Fernández**  
Doctorando de Lengua Española. Universidad de Salamanca
- 50/ **La evaluación educativa, de los principios generales a una aplicación significativa en el aula de ELE marfileña**  
**Jean-Roch-Donald Abi**  
Doctorando. Universidad Félix Houphouët-Boigny (Costa de Marfil)
- 64/ **El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende?**  
**Bi Drombé Djandué**  
Universidad Félix Houphouët-Boigny (Costa de Marfil)
- 76/ **Ser/estar es (muy) fácil**  
**Rosa María Martínez Fernández**  
Campus Lenguajes, València
- 90/ **La corrección de la expresión e interacción orales a través de la transcripción de grabaciones audiovisuales en la clase de Español de los negocios**  
**María Dolores Millán Fernández**  
Universidad de Economía de Viena (Austria)  
**Gloria Nieves Iglesias**  
Hochschule Bremen (Alemania)
- 122/ **Aplicación didáctica de la teoría del ritmo silábico para el aprendizaje del ritmo del español hablado en el aula de ELE**  
**Rafael Martínez Carrasco**  
Instituto Cervantes de Hamburgo (Alemania)

- 138 / **Estudio sobre los problemas de entendimiento de la conversación coloquial para los estudiantes chinos de español**  
**Xiaoman Zhang**  
Doctoranda. Universidad Complutense de Madrid
- 162 / **Teoría y didáctica de las preposiciones en español**  
**María Sampedro Mella**  
Universidade de Santiago de Compostela / Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3  
**Noelia Estévez-Rionegro**  
Universidade de Santiago de Compostela
- 186 / **La evolución de métodos y enfoques en la enseñanza del español en China basada en el manual Español Moderno**  
**Yan Yan**  
Doctoranda. Universidade de Santiago de Compostela
- 201 / **Enseñanza de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas**  
**José Ángel Tejero López**  
Doctorando en Educación. Universidad Camilo José Cela  
**Sonia Sánchez Martínez**  
Universidad Camilo José Cela
- 

## Reseñas

- 220 / **"Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza".**  
**Vol. 1 Núm. 1 (2021) Revista de la Universidad de Alcalá**  
**Javier Ramos Linares**  
Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda
- 224 / **M. del Carmen Méndez Santos**  
***Introducción a la Lingüística aplicada para la enseñanza del español: 101 preguntas para ser profe de ELE***  
**Rosana García Domene**  
Maestranda. Universidad de Salamanca



## ¿Goza de buena salud el español en Rusia?

Es habitual escuchar en instituciones educativas rusas que la lengua española “está de moda” en el sistema educativo ruso. En realidad, siempre ha existido en este país el interés por su estudio, con iniciativas documentadas que se remontan incluso al siglo XVI, y con momentos puntuales en los que este interés se vio especialmente reforzado por acontecimientos históricos como la colaboración de la Unión Soviética con el gobierno republicano durante la Guerra Civil Española, y la posterior llegada a la URSS de un importante grupo de exiliados republicanos y *niños de la guerra* españoles.

Otro momento histórico de especial relevancia en este sentido fue la revolución cubana y el interés que a raíz de la misma despertaron en la sociedad de su época la historia y cultura de los países latinoamericanos.

En el año 1938 se abrió la especialidad de Traducción de Español en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad Estatal de San Petersburgo. Posteriormente los estudios de español fueron ganando relevancia en las principales instituciones de educación superior, como la Universidad Estatal de Moscú Lomonósov, la Universidad Estatal Lingüística de Moscú o, en 1948, la Universidad Estatal Pedagógica.

A partir de los años sesenta del siglo XX, este interés se fue extendiendo con rapidez a centros de educación superior de otros puntos de Rusia, como Nizhni Nóvgorod, Vorónezh o Piatigorsk. En los años setenta del mismo siglo, el español fue adquiriendo cada vez mayor presencia, aunque todavía relativamente reducida, en el sistema educativo escolar.

Es a partir de los años noventa que se incrementan de manera evidente los contactos económicos, turísticos y culturales de Rusia con España y otros países de habla hispana, y se renueva con ello el interés por la lengua y cultura de estos países.

El siglo XXI se abre con la implementación del programa de Secciones Bilingües, que refuerza de manera ostensible la presencia de la lengua en el sistema educativo ruso, especialmente en Moscú.

**De todo ello, pero sobre todo de las perspectivas actuales del español en el ámbito de la enseñanza, hemos hablado con Lilia Moiseenko, de la Universidad Lingüística Estatal de Moscú, y con las especialistas del Centro de Metodología del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Moscú, Tatiana Dombrovskaya y Natalia Kolchugina.**

## Entrevista a Lilia Vasilievna Moiseenko, Tatiana Dombrovskaja y Natalia Kolchugina



*Lilia Moiseenko es doctora en Lingüística, ejerce como directora del Departamento de Lingüística y Comunicación Profesional en el ámbito del Derecho, y del Centro de Lengua y Cultura Españolas Serguéi Goncharenko en la Universidad Estatal de Lingüística de Moscú. Sus líneas de investigación son el discurso político, los estudios cognitivos, la pragmática y el lenguaje de los mass-media, sobre las que posee diversas publicaciones científicas nacionales e internacionales. Ha participado en numerosos congresos, seminarios y simposios nacionales e internacionales sobre lingüística general, estudios cognitivos y análisis del discurso, además de impartir conferencias sobre temas hispánicos en las universidades de España (UGR, UCA, Complutense, León), Cuba (Universidad de la Habana), México (Universidad de Veracruz). Es presidenta de la Asociación de Hispanistas de Rusia y vicepresidenta de la FIAPE*



*Tatiana Dombrovskaja obtuvo en 2007 el Grado en la Universidad de la Amistad de los Pueblos y en 2020 defendió un trabajo de MBA/Máster en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad Católica de Ávila/EIPE Business School. Ha trabajado como intérprete, traductora y coordinadora para numerosas empresas y organizaciones internacionales. También se ha especializado en la organización de turismo educativo. En 2015 comenzó a impartir clases de español en colegios de Moscú. Profesora certificada de español y examinadora DELE en los niveles A1-A2, se incorporó profesionalmente en 2017 al Centro de Metodología del Departamento de Educación y Ciencia de Moscú, y desde 2019 lo combina con el trabajo en la Escuela Digital. En 2021 también empezó a dar clases de español en la Universidad RANPEA*



*Natalia Kolchugina se graduó con honores en la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales de la Universidad Estatal de Moscú "Lomonosov". Ha trabajado como traductora e intérprete en un amplio número de eventos internacionales, como el Mundial de la FIFA en Rusia, en 2018, o la Final Four de la Euroliga en Vitoria-Gasteiz en 2019. Asimismo, posee experiencia en el ámbito del protocolo y la administración por su trabajo en la Embajada de la República Dominicana ante la Federación Rusa. En julio de 2021 defendió su tesis doctoral en Lingüística con mención cum laude en la Universidad del País Vasco. Profesora certificada de español y de ruso como lengua extranjera, cuenta con un certificado de examinadora DELE en los niveles B1-B2 e imparte clases de español para escolares en la Escuela Digital de Moscú y también en RANPEA. Actualmente forma parte del equipo del Centro de Metodología del Departamento de Educación y Ciencia de Moscú*

**En primer lugar, muchas gracias a las tres por permitirnos la entrevista. Una primera pregunta más personal: ¿Por qué os decidisteis por el estudio del español en vuestros inicios profesionales? ¿Qué os llevó a dedicaros a nuestra lengua?**

*Lilia:* Mis preferencias profesionales se formaron a finales de los años 70 del siglo pasado. En aquel entonces Rusia (la Unión Soviética) era una sociedad muy ideologizada, donde la lengua española tenía un cierto matiz revolucionario (la Guerra Civil Española, la Revolución Cubana, el gobierno de Salvador Allende en Chile, el Frente Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua). Este romanticismo revolucionario quedó en la memoria del pueblo ruso a través de diferentes eslóganes tipo ¡No pasarán!, ¡Patria o Muerte! ¡Venceremos!, ¡El pueblo unido jamás será vencido!, etc. Para mí un encuentro simbólico con la familia Álvarez de los niños de la guerra y sus hijas Elena y Lola fue decisivo para determinar mi carrera.

*Tatiana:* Yo me enamoré del español durante mis estudios universitarios. Al finalizar el primer año fui a España a estudiar en una escuela de lengua española porque pensaba que necesitaba mejorar mi nivel; además, quería practicar la lengua con los hablantes nativos en situaciones reales. ¡La experiencia fue maravillosa! Han pasado muchos años, pero seguimos en contacto con la familia que me acogió. Desde mi segundo año de estudios en la universidad empecé a dar clases particulares a niños y estudiantes. Y ya llevo 20 años estudiando y enseñando español.

*Natalia:* Mi aventura comenzó en el año 2010 durante mi primer año de estudios en la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales de la Universidad de Moscú. Una feliz coincidencia y un pequeño error me llevaron por el camino de español y desde entonces no nos podemos separar. ¡Hasta defendí mi tesis doctoral en español! Mi meta profesional es combinar la investigación con la enseñanza y diseñar un curso que ayude a los alumnos a desarrollar la competencia comunicativa y sociocultural. Es mi manera de transmitir lo que siento por esta preciosa lengua y su cultura.

**Como sabéis, el español goza de buena salud, en cuanto a cifras y calidad de su enseñanza, en Rusia. ¿Cuándo creéis que se produjo ese salto cualitativo y a qué se debió?**

*Lilia:* A pesar de la preponderancia del inglés, el alemán y el francés, el idioma español empieza a tener una importancia significativa en el sistema soviético de educación a partir de los años 60 del siglo pasado, destacándose el nivel de su enseñanza. Pero el gran salto cualitativo está relacionado con la formación de un nuevo estado ruso en los años 90, con la democratización de la sociedad, con el hecho de abrirse las fronteras, con la posibilidad de poder viajar, a España sobre todo. Los rusos somos muy viajeros y uno de los destinos turísticos más populares es España. Dominar el idioma español tiene muchas veces un objetivo puramente pragmático - poder comunicarse con los españoles en vivo y “online”, conocer más la historia y la cultura del país, sus tradiciones. Se debe a una gran simpatía del pueblo ruso hacia España y los españoles. No hay que pasar por alto un interés de ciertos representantes de la población rusa en la compra de inmuebles en España o en la organización de negocios, incluso para inmigrantes rusos.

*Natalia:* Los estudios de español siempre se han considerado actuales y demandados, sobre todo en los niveles de educación superior. Creo que sería correcto tratar esta tendencia no como un salto sino como un desarrollo progresivo y una evolución lógica, ya que el español está ganando cada vez más peso en todos los ámbitos de la vida.



## **Y hoy en día, ¿qué impulsa al alumnado universitario ruso a estudiar la lengua española?**

*Lilia:* Los estudiantes compiten para poder estudiar la lengua española en las aulas universitarias. Se explica por el hecho de tener la posibilidad de cursar un semestre (5 meses) en una universidad española (programas Erasmus o acuerdos bilaterales), conocer a alumnos de su perfil profesional de otras naciones, ampliar su visión profesional en cuanto al mercado laboral, etc.

## **Desde la atalaya que ofrecen vuestros puestos de responsabilidad en el ámbito de la enseñanza del español en Rusia/Moscú, ¿podríais comentarnos sobre las tendencias metodológicas de aprendizaje del español que imperan en las aulas? ¿Cómo percibís al profesorado ruso de español en relación a las metodologías que se aplican en el aula?**

*Tatiana:* En todas las áreas de enseñanza hay profesores tanto tradicionales como innovadores, depende mucho de la personalidad de cada profesor. Sin embargo, en nuestro desempeño profesional debemos tener en cuenta la ley de Educación de Rusia y los Estándares Federales Estatales de Enseñanza que reglamentan las competencias que debería demostrar el alumno tras terminar cada nivel educativo. La tarea más importante del profesor contemporáneo es llevar a sus alumnos a este nivel. Sin dominio de nuevas tecnologías y tendencias innovadoras sería imposible hacerlo para el profesor de hoy. Las aulas de los colegios públicos de Moscú están muy bien equipadas: tienen pizarras digitales con acceso a internet y los niños pueden utilizar ordenadores portátiles si hace falta. Los profesores tienen que saber manejar todo el equipamiento, lo que a primera vista no parece tan sencillo.

*Natalia:* Encima, debido a la pandemia de covid-19, cuando los colegios permanecían cerrados, todos los profesores de Moscú tuvieron que aprender a trabajar a distancia en un plazo muy corto. Recibieron mucho apoyo por parte del Departamento de Educación de Moscú. Por ejemplo, nuestro Centro de Metodología lanzó un curso especial sobre las formas de organizar las clases online y descubrir posibilidades técnicas de distintos tipos de conferencias, utilizar sitios web de información segura y fiables, etc. Los trabajos prácticos que realizaron los profesores de español de Moscú confirman que son muy profesionales, creativos y, al mismo tiempo, tienen muchas ganas de seguir creciendo en su profesión y alcanzar nuevos objetivos.

## **¿Se advierten, en el campo de la metodología, diferencias entre el aprendizaje del español en el ámbito escolar y el universitario? Si así es, ¿dónde encontráis las diferencias? ¿Hay diferencias también en el ámbito geográfico, dada la enorme extensión que ocupa Rusia y su variedad cultural e incluso lingüística?**

*Lilia:* En lo que se refiere a la enseñanza de español en el ámbito escolar, aquí todo está muy reglamentado, se puede trabajar solo con los manuales aprobados por el Ministerio de Educación de Rusia. Hay una serie de libros de texto para escuelas de español avanzado (secciones bilingües) y un manual metodológico llamado “Mañana”, que fue el primer proyecto conjunto de España y Rusia de español como segunda lengua extranjera. En cuanto a la enseñanza de español en las aulas universitarias, hay más libertad, pero los métodos siguen siendo tradicionales. El contenido de los libros de texto es menos visual, con menos imágenes para ilustrar vocablos, más académico. El español sigue

enseñándose por medio de manuales escritos en los años 90, muy sólidos, probados en más de cien aulas con buenos resultados, pero que requieren renovación. El español en la universidad se enseña según la carrera del alumno, sobre todo a partir del tercer año, por eso hacen falta manuales especializados para intérpretes, economistas, politólogos, periodistas, juristas, informáticos, con su libro del profesor y su libro del alumno, distribución por niveles (A1-B2/C1), planificación temática, ejercicios, tests de control, audio y material interactivo. Una serie de manuales de este tipo fue editada por la Universidad MGIMO (Instituto Estatal de Relaciones Internacionales de Moscú) y MGLU (Universidad Lingüística Estatal de Moscú), pero no siempre sirven para otras universidades u otras carreras.

*Natalia:* Nosotras advertimos que las diferencias radican en el plan curricular, la extensión de los períodos de enseñanza, la intensidad del programa y el ritmo de aprendizaje. Actualmente Tatiana y yo impartimos clases de ELE en RANEPa (“Academia Presidencial Rusa de la Economía Nacional y Administración Pública”, una importante universidad rusa con sede en Moscú), en los grupos del tercer año de estudios de Relaciones Internacionales y Derecho. Tienen un plan de estudios muy saturado y debemos no solo ir muy rápido sino también incluir aspectos profesionales clave en nuestras clases para poder llevar a nuestros alumnos al nivel lingüístico, sociocultural y profesional requerido.

*Tatiana:* En el colegio no podemos trabajar con algunos temas socioculturales. La duración de una clase en el colegio es de 45 minutos, mientras que en la universidad una clase dura 90 minutos. Eso significa que en el colegio las técnicas de enseñanza deben ser más dinámicas y, debido a la edad de los alumnos, más divertidas (tecnologías lúdicas, temas léxicos apropiados e interesantes para la edad de cada grupo, etc.). Por supuesto, en las universidades la lengua se estudia desde un punto de vista más profesional: se estudian temas léxicos relacionados con el futuro ámbito profesional del alumno.

**Lilia, dado el papel de alma mater que, en cuanto a la enseñanza del español, tanto tu universidad, la Lingüística de Moscú, como tú misma ejercéis en gran parte de las exrepúblicas soviéticas, en especial las del área de Asia Central, ¿cómo ves la enseñanza del español en estos países?**

*Lilia:* La manera de enseñar el español es muy diferente en cada una de las exrepúblicas soviéticas. Las que tradicionalmente destacan por su nivel y calidad son Ucrania y Bielorrusia. En un nivel inferior se halla el español en Moldavia, Letonia, Georgia o Uzbekistán. La enseñanza del español en Kazajistán es reciente, resultado de viajes de rectores de universidades de Kazajistán a España vía EduEspaña. No hay español en el sistema reglado de enseñanza en Tayikistán y Kirguizistán. En Kazajistán y Georgia están trabajando lectores de España (fundamentalmente de la Universidad de Cádiz) debido a la falta de profesores de español locales.

**¿Qué tipo de formación metodológica para la enseñanza de español considerarías que podría ayudar al profesorado ruso a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas?**

*Tatiana:* Los cursos de formación ayudan muchísimo. Tradicionalmente los profesores rusos muestran mucho interés en participar en este tipo de actividad.

*Natalia:* Creemos que la posibilidad de asistir a clases de español de profesores nativos o sus talleres especialmente diseñados para el profesorado, llevar a cabo intercambios de ideas entre profesores, tanto rusos que imparten clases en nuestro país como españoles que trabajan en España y otros países del mundo enseñando la lengua, también podrían ser actividades que ayudarían mucho a nuestros profesores a hacer sus clases más interesantes e indicar caminos para llevar al éxito a su alumnado.

*Lilia:* También la organización de webinarios metodológicos, que podrían celebrarse en la Universidad Lingüística para profesores de español convocados a través de la Asociación de Hispanistas de Rusia. Servirían para orientar sobre temas como qué material gramatical, léxico y temático se relaciona con los niveles del MCER en los manuales editados en España, para compartir tests de control según diferentes niveles o también compartir metodologías de trabajo con alumnado universitario con un enfoque académico.

**Hará ya tres años, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, con la colaboración del Instituto Cervantes, introdujo en Rusia el programa Europrof, por el que se capacita a profesores de Primaria y Secundaria para la impartición de español en sus centros. El programa venía precedido del éxito en otros países, como Polonia, y en Rusia cuenta ya con más de cien participantes. En Moscú, en concreto, la colaboración del Centro de Metodología, institución donde trabajáis, fue decisiva para llevar el programa un paso más allá. ¿Podéis comentarnos en qué consiste vuestra aportación y qué expectativas tenéis para el profesorado que vaya terminando su formación y para sus centros?**

*Tatiana:* Nosotras esperamos con impaciencia y mucho interés la finalización del programa del primer grupo, que empezó sus estudios hace unos tres años. Algunos profesores ya han empezado a formar parte de una serie de proyectos de la ciudad de Moscú como profesores de español: publican sus materiales e ideas para la clase en la biblioteca electrónica de la Escuela electrónica de Moscú - un recurso disponible no solo para todos los profesores y alumnos de la ciudad sino también abierto para todo el mundo. Además, es absolutamente gratis.

*Natalia:* Los directores de los centros de enseñanza donde trabajan los participantes del programa están interesados en esta nueva formación de sus especialistas y es obvio, ya que existe mucha demanda por parte de las familias moscovitas en cuanto al aprendizaje de la lengua española, quieren que sus hijos sepan hablar español. Para unos, es importante que sus hijos estén preparados para comunicarse durante las vacaciones en España o en otros países de habla hispana; para otros, está claro que el dominio de esta lengua es importantísimo en el mundo profesional de hoy y de mañana.

**¿Cómo juzgáis las actuales relaciones entre las instituciones españolas presentes en Rusia y con responsabilidades en el fomento de la lengua española - la Agregaduría de Educación desde la Embajada, y el Instituto Cervantes, principalmente- y las instituciones rusas responsables de los ámbitos educativo y académico?**

*Lilia:* Las relaciones entre algunas instituciones rusas y españolas están altamente desarrolladas. Sobre todo, quisiera subrayar la iniciativa de José Aurelio Llana y Javier Torres, de la Agregaduría de Educación, que han hecho y siguen haciendo un gran trabajo para divulgar la lengua española en las regiones de la Federación Rusa. Gracias a sus esfuerzos se ha fortalecido la enseñanza del español en escuelas y colegios de Kazán,

Novosibirsk o Rostov del Don. La Agregaduría de Educación recopila información actualizada sobre la cantidad de alumnos de español presentes en cada nivel de la educación reglada. Un gran apoyo de la Embajada y, personalmente, del encargado de negocios, Agustín Núñez, y del consejero cultural, Jorge Soler Hidalgo, hizo posible el V Congreso de Hispanistas de Rusia, Europa del Este y Asia Central (20-22 octubre de 2021). El Instituto Cervantes y, personalmente, su director, Juan Carlos Vidal, están fomentando las certificaciones oficiales en lengua española abriendo nuevos centros DELE en varias ciudades de Rusia.

*Tatiana:* Tenemos mucha suerte de poder desarrollar nuestra colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España a través de la Agregaduría de Educación de la Embajada. Cada vez se nos abren más posibilidades. Uno de los ejemplos es la realización del programa Europrof para los profesores que quieren adquirir la especialización nueva, que se hizo posible en el marco del memorando de colaboración (MOU) firmado entre el Centro de Metodología del Departamento de Educación y Ciencia de Moscú y el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Otro ejemplo de colaboración que nos abrió el MOU es la organización de los cursos de capacitación de corta duración para profesores rusos que imparten clases de español en colegios de Moscú. Estos cursos se llevan a cabo por universidades de España con docentes nativos.

*Natalia:* Recibimos muchos agradecimientos por parte de nuestros profesores que se quedan muy contentos con su participación. Haría falta destacar la organización impecable perfecta por parte de la Agregaduría: nuestros colegas están abiertos y dispuestos a contestar a cualquier pregunta y, por supuesto, si surge alguna idea, hacen lo máximo para ver si sería posible llevarla a cabo. Continuamente ampliamos el abanico de posibilidades para nuestros profesores de español. Este año académico la Agregaduría nos ha ofrecido una nueva idea que nos encantó y ya empieza a volverse realidad: los alumnos rusos podrán participar a distancia en clases preparadas por los profesores de español de academias andaluzas de lengua española.

**¿Cómo creéis que el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España podría colaborar aún más para la mejora de la enseñanza del español en Rusia y la consolidación del español en sus aulas? ¿Qué le pediríais?**

*Tatiana:* Los últimos dos años sufrimos mucho por la imposibilidad de viajar a España y a los demás países. Pediríamos abrir visados y lanzar vuelos para profesores de español y grupos de alumnos a España. La imposibilidad de vivir la experiencia de comunicación real en el país de la lengua que estudias frena el proceso de adquisición de esta lengua e impide desarrollar la competencia comunicativa necesaria para un aprendiz.

*Natalia:* Junto con el incremento de la movilidad internacional, aunque sea limitada debido a la situación epidemiológica actual, pediríamos invitar a profesores nativos para llevar a cabo talleres presenciales y cursos a corto plazo para profesores rusos de ELE. Nos encantó una serie de talleres organizados por profesores invitados en noviembre de 2019 por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España a través de la Agregaduría de Educación.

*Lilia:* Yo le pediría al Ministerio un proyecto hispano-ruso para hacer un manual metodológico para universidades (tipo “Mañana”), bien sea para niveles iniciales o para niveles más altos, con perfil profesional.

**Y finalmente, ¿cómo veis el futuro de la enseñanza del español en Rusia? ¿Cuáles son los retos que acechan?**

*Lilia:* Veo buenas perspectivas para el futuro de la enseñanza de español en Rusia. Es aconsejable que se insista en la enseñanza de español como segunda lengua extranjera en las enseñanzas medias a nivel regional. A nivel universitario son aconsejables nuevos acuerdos con universidades españolas, sobre todo con universidades técnicas, de ciencias informáticas o de ferrocarriles y carreteras, lo que serviría de motivación para el alumnado universitario ruso para capacitarse profesionalmente en España y programar su futuro profesional relacionado con el mundo hispanohablante.

*Natalia:* Yo lo veo bastante prometedor si logramos establecer el intercambio profesional de ideas y experiencias no solo en el ámbito de la enseñanza, sino también en el ámbito académico, fomentando el desarrollo de la investigación y estudios interdisciplinarios. Estamos entrando en una nueva era y necesitamos adaptarnos a las necesidades del mercado para formar a especialistas universales que no dejen de aprender nunca.

**Ha sido un placer encontrarnos con vosotras, Lilia, Natalia y Tatiana. Muchas gracias por cedernos vuestro tiempo y haber podido acercar a lectoras y lectores de redELE vuestro punto de vista sobre la enseñanza del español en Rusia, sobre el presente y el futuro del español y sobre la colaboración institucional entre ambos países en este ámbito.**

*Desde redELE damos las gracias a nuestros compañeros de la Agregaduría de Educación en Rusia, Javier Torres y Albert Vitrià, por haber entrevistado a las tres hispanistas y ayudarnos a conocer y comprender mejor la realidad de la enseñanza del español en un país de las dimensiones de Rusia.*

## Cómo tratar temas sensibles o polémicos en clase de español LE/L2

How to deal with sensitive or controversial topics in a Spanish foreign language classroom

**Pedro García Guirao**  
Profesor de lingüística aplicada al español  
Universidad de Ostrava (República Checa)  
pedro.garcia@osu.cz



*El autor es doctor en Modern Languages & Linguistics por la Universidad de Southampton (Reino Unido), posee el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), y es licenciado y máster en Filosofía por la Universidad de Murcia. Desde 2004 ha trabajado en Duke University (EE. UU.), Instituto Cervantes (Praga), University of Southampton, University of Bath, King's College London y ESCP Europe Business School (London campus). A lo largo de sus más de quince años como hispanista siempre ha apostado por el aprendizaje integrado en contenido y lengua extranjera (aplicado a la enseñanza de ELE) a través, por ejemplo, del fomento de la lectura. Desde septiembre de 2019 ejerce como profesor de lingüística aplicada a la enseñanza del español en la Universidad de Ostrava (República Checa).*

### Resumen

Este artículo de reflexión pretende, en primer lugar, establecer qué temas podemos incluir bajo el rótulo de “temas sensibles o polémicos”, esto es, qué definición se ajusta mejor a esos contenidos controvertidos. En segundo lugar, analizaremos algunos casos concretos experimentados por el autor en sus clases, sobre todo, en República Checa y en Reino Unido, y una serie de lecciones o moralejas sacadas de esos casos. En tercer lugar, estableceremos un sencillo protocolo a seguir antes, durante y después de la clase para así prevenir situaciones incómodas al acometer “temas sensibles o polémicos”. Por último, veremos hasta qué punto la inclusión de “temas sensibles o polémicos” en clase de español LE/L2 no solo hace mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes sino también sus destrezas o habilidades blandas tales como la empatía, el pensamiento crítico, la facilidad de comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo y el respeto a las diferentes opiniones, entre muchas otras.

## Abstract

The first aim of this work is to establish what topics fall under the label of “sensitive or controversial topics”, that is, which definition comes to terms better with these controversial contents. Secondly, we will analyse some specific cases experienced by the author in his classes, especially in the Czech Republic and the United Kingdom, and a series of lessons or morals taken from those cases. Thirdly, we will establish a simple protocol to follow before, during and after a class in order to prevent awkward situations when tackling “sensitive or controversial issues”. Finally, we will study to what extent the inclusion of “sensitive or controversial topics” in a L2 Spanish class not only improves the language skills of learners but also their soft skills, such as empathy, critical thinking, ease of communication, creativity, teamwork and respect for different opinions, among many others.

## Palabras clave

Actividades didácticas, conocimiento del mundo, español coloquial, diseño curricular, formación del profesorado, interculturalidad y Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

## Keywords

Learning activities, world knowledge, colloquial Spanish, curriculum (curricular) design, teachers’ development, interculturality & The Common European Framework of Reference for Languages.

## Introducción: temas sensibles o polémicos (hacia una primera definición)

Como usuario de varios grupos de profesores de ELE en Facebook he descubierto que, en general, existe entre el profesorado una norma no escrita que recomienda cierto grado de autocensura en el aula LE/L2 para rehuir algunos temas que se consideran polémicos. Sin ir más lejos, uno de esos grupos es la popular “Red de profesores de español - ProfeDeELE.es”. Con más de 35.000 usuarios, representa un microcosmos sociológico y pedagógico del que se pueden extraer algunas conclusiones partiendo del análisis de lo discutido entre sus usuarios. En este sentido, me he permitido incorporar de manera anónima las siguientes reflexiones y preguntas que lanzó un profesor a dicho grupo:

Cuando me enseñaron a ser profesor de español para extranjeros, tuve muy buenos profesores y profesoras. Uno de ellos comentó y así creía —y creo yo también— después de reflexionar sobre ello, que hay tres temas que no se debe sacar en clase: SEXO, POLÍTICA Y RELIGIÓN. Yo personalmente nunca los introduzco en el aula o al menos procuro evitarlos en la medida de lo posible. ¿Estáis de acuerdo con no sacar estos temas? ¿Si lo estáis, por qué creéis que no se deberían sacar en clase?

La publicación recibió 104 comentarios (unos a favor, otros en contra, y otros que matizaban que para hablar de temas polémicos había que tener en cuenta parámetros como la edad y los países de origen de los estudiantes), un “me encanta”, tres “me divierte”, 23 “me gusta”, un “me asombra” y un “me entristece”. Por lo expuesto en esa publicación,

los temas relacionados directa o indirectamente con el sexo, la política y la religión parecerían formar una trilogía vedada en el aula de español LE/L2. Y, es más, dicho educador no solo confesaba no introducirlos en sus clases e intentar evitarlos lo máximo posible, sino que además, nos informaba que sus “buenos profesores y profesoras” defendían esa censura o autocensura como un método válido de instrucción. No obstante, como veremos en el apartado sobre temas polémicos que en apariencia no lo eran, esa primera definición es demasiado excluyente. Al sexo, a la política y a la religión tenemos que añadir cuestiones más generales, más subjetivas, que incluyan incluso las reacciones emotivas negativas de los estudiantes de LE/L2 a partir de determinadas actividades trabajadas en clase (o fuera de ella). Dicho de otro modo no ceñido en exclusiva a LE/L2, “temas polémicos son aquellos en los que ‘un número significativo de personas discuten sin alcanzar una conclusión’; los típicamente basados en juicios de valor individuales y en sus principios morales y éticos” (Oulton, Dillon y Grace, 2004: 411). En un sentido similar al anterior, podemos pensar en los temas polémicos como aquellos sin un punto de vista fijo o universalmente aceptado que dividen a la sociedad y que tienen explicaciones y soluciones conflictivas (Crick, 1998: 56). En otras palabras, son “desacuerdos razonables” (Levinson, 2006: p.1217), que tienen como mínimo dos puntos de vista contrarios legítimos (Stoddard, 2009), donde la gente se divide y tiene opiniones diferentes de “persistencia y vehemencia” (Thorndike, 1937:1), es decir, opiniones firmes con cierto tono irreflexivo e impulsivo —algo que, por cierto, va en contra de la definición de “desacuerdos razonables” de la definición de Levinson. Otros autores parecen ir más lejos y explican que los temas polémicos implican una conexión con el pasado, el presente y el futuro, y están saturados de normatividad, moralidad y elementos de justicia e injusticia (Misco y Tseng, 2018:1). Esta definición previa está unida a la época en la que vivimos e incluye los tabúes sociales, esto es, lo que cada sociedad considera en su mayoría “antinatural” y “prohibido”, pero también lo que cada sociedad delimita como lo justo, lo bello y lo cierto. Por último, hay que incorporar una definición lo suficientemente amplia como para que alcance a las reacciones emotivas del alumnado; a este respecto, temas polémicos serían los “hot-button issues” (Sleeter, 2018) o temas candentes. La riqueza de esta última definición emerge al no mencionar ningún tema en concreto sino al potencial de todas aquellas “cuestiones que acaloren los ánimos”.

De todos modos, aceptando cualquiera de las definiciones precedentes y volviendo a la publicación en “Red de profesores de español - ProfeDeELE.es” con la que hemos abierto este artículo de reflexión, la respetable pero también discutible afirmación “Yo personalmente nunca los introduzco en el aula o al menos procuro evitarlos en la medida de lo posible” es, en cierto modo, injustificable tanto para los contenidos expuestos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en lo sucesivo *MCER* 2002) como para otras publicaciones promovidas por el Consejo de Europa, como mínimo desde 2015.

## Temas sensibles o polémicos según el MCER

Ciertamente, basta con una breve lectura del *MCER* (2002) para darnos cuenta de que en este no se menciona nada sobre evitar los “temas sensibles o polémicos” en clase de LE/L2, ni en sus secciones de aprendizaje, ni en las de enseñanza, ni tampoco en las de evaluación. Por el contrario, en diversos apartados aparecen como mínimo los temas relacionados directa o indirectamente con el sexo, la política y la religión, y muchos otros



que, en potencia, pueden herir las sensibilidades del alumnado más susceptible. Sin ir más lejos, dentro de las competencias del usuario o alumno propuestas por el *MCER*, podemos encontrar el apartado “5.1.1.2. El conocimiento sociocultural” (2002: 100) donde se abordan asuntos como “las relaciones personales” que, a su vez engloban, entre otras, las relaciones entre sexos, las relaciones de raza y comunidad, y las relaciones entre grupos políticos y religiosos. Poco después, en el mismo apartado se presenta la sección de “los valores, las creencias y las actitudes” (2002: 101), donde vuelven a aparecer contenidos como las minorías (étnicas y religiosas), la identidad nacional, la política y la religión.

Asimismo, el *MCER* no solo promueve esos contenidos sino que además anima a que se ejerciten ciertas destrezas (o competencias) fuertemente ligadas a los contenidos polémicos, hasta tal punto que las incorpora a sus criterios de corrección o evaluación. Por ejemplo, de nuevo en el capítulo 5 dedicado a las competencias del usuario o alumno, encontramos la sección “5.1.3. La competencia «existencial» (saber ser)” donde hay un par de claras referencias a la promoción de la discusión, al pensamiento autocrítico, al cambio de opinión y a la eliminación —o como mínimo relativización— de estereotipos o tabúes sociales:

1. Las actitudes; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo: Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello. Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales. Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural (2002:103, el subrayado es nuestro).

De la misma manera, un poco antes, en el capítulo 4 (dedicado al uso de la lengua), al describir los criterios de corrección del nivel C2 (hablar en público), se nos dice que el candidato “presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles” (2002: 63, el subrayado es nuestro). Y, por supuesto, los temas polémicos son aquellos que nos hacen plantearnos preguntas e ideas que, en principio, consideramos hostiles o nos acaloran, según la definición de Sleeter (2018) descrita más arriba. En ese sentido, al *MCER* no le pasa inadvertido que una destreza también a desplegar en clase son las relaciones públicas interpersonales, entre las que incorpora la simpatía, la hostilidad y la cooperación (2002: 51).

Más adelante, en el anejo D dedicado a la *Association of Language Testers in Europe* (en lo sucesivo *ALTE*), se detalla que un usuario competente del nivel 4 es aquél que muestra una “capacidad para comunicarse en la que destaca lo bien que lo hace en función de su adecuación, sensibilidad y capacidad para abordar temas no cotidianos. Ejemplo: Puede responder a preguntas hostiles con seguridad. Puede tomar y mantener el turno de palabra” (2002: 241, el subrayado es nuestro). Por su parte, dentro de los “resúmenes de niveles de destrezas de *ALTE*” encontramos que en la “comprensión auditiva/Comprensión expresión oral”, un usuario competente es aquél que “puede dar consejos y hablar sobre asuntos complejos o delicados; comprender las referencias coloquiales y abordar con seguridad las preguntas hostiles” (2002: 242, el subrayado es nuestro).

El *MCER* justifica la inclusión de estas materias y destrezas como parte del conocimiento sociocultural en clase dado que “tiene[n] la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre[n] en su experiencia previa,

y puede que esté[n] distorsionado[s] por los estereotipos” (2002:100, el subrayado es nuestro). En consecuencia, eludir todos los contenidos y habilidades anteriores en clase de LE/L2 conlleva desarrollar un plan curricular sesgado, adulterado, restringido y/o incluso edulcorado, bastante alejado de la realidad y de los objetivos del *MCER*.

Si todo lo anterior lo publicó el Consejo de Europa en inglés y francés en 2001, esa misma institución publicó en 2015 un paquete de formación de profesores específico para lidiar con los temas polémicos, aunque no necesariamente centrado en la clase de LE/L2. Dicho documento, que no está traducido al español, se llama “Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers”. Como justificación y objetivo de ese paquete de formación, al igual que en el *MCER*, se observa que ese tipo de temas polémicos hacen entrenar ciertas destrezas para que seamos capaces de discutir, dentro del debido respeto democrático, temas con los que no estamos de acuerdo, esto es, “aprender a entablar un diálogo con personas cuyos valores son diferentes de los propios y respetarlos es fundamental para el proceso democrático, y esencial para la protección y el fortalecimiento de la democracia y el fomento de una cultura de los derechos humanos” (2015: 7). Incluso en la misma página, dicho documento nos advierte que junto a los contenidos teóricos y librescos se hace imprescindible hacer hincapié en un “[...] aprendizaje activo y participativo y compromiso con los problemas de la ‘vida real’” y eso inevitablemente conducirá a los educadores a tener que gestionar en el aula “[...] tipos de contenido didáctico impredecibles y polémicos”. La recompensa a todo ese esfuerzo y a toda esa tensión generada será trabajar contenido real (no edulcorado) y, en última instancia, prevenir incluso en clase de LE/L2 cualquier forma de extremismo, radicalización, xenofobia, discriminación, violencia o incitación al odio (2015:10). En cualquier caso, insistimos en que a veces nos veremos desbordados como profesores al descubrir que temas tan aparentemente inocentes como el arte, la Navidad, los deportes nacionales, la familia, la comida y una lista prácticamente inagotable y en constante aumento, han pasado a formar parte de la selección de temas polémicos. Tal como nos advierte el Consejo de Europa: “Casi cualquier tema puede volverse polémico en cualquier momento y cada día surgen nuevas controversias” (2015: 8). Analicemos algunos de esos temas y cómo se convirtieron en sensibles o polémicos en mis clases sin yo activamente pretenderlo.

### **Temas sensibles o polémicos que en apariencia no lo eran (o el arte de meter la pata y cómo aprender de ello)**

Intuitivamente, podría pensarse que en las clases de español LE/L2 de aprendientes adultos no suelen aparecer conflictos ni alteraciones en el comportamiento. Dicha apreciación es excesivamente simplista y no nos permite ver la realidad de lo que puede suceder en una clase de idiomas, incluso sin que medie la intención del educador o educadora. En lo que sigue, voy a presentar una serie de pequeños conflictos o malentendidos que sucedieron en el período de algo más de una década en algunas de mis clases, en dos países diferentes. Por un lado, en el Instituto Cervantes de Praga (República Checa) y en varias academias privadas del mismo país. Por el otro, en diversas instituciones académicas de Reino Unido como son University of Southampton, University of Bath y King’s College London. Conviene matizar que tales casos fueron muy esporádicos y no una constante en la dinámica de mis clases. De modo similar, como

hemos anunciado anteriormente, a cada caso le sigue una pequeña moraleja o aleccionamiento que quizás ayude a prevenir futuras situaciones similares.

### 1. Caso 1 en República Checa: La exposición *Carteles de la Guerra Civil* (organizada por la Fundación Pablo Iglesias)

Del 05/03/2008 al 25/04/2008 el Instituto Cervantes de Praga acogió una exposición de 118 carteles que venía acompañada de un ciclo de cine sobre la guerra civil y el exilio republicano. Nuestra jefa de estudios nos pidió a los profesores que involucráramos más a los estudiantes en esos eventos, por ejemplo, creando diferentes actividades, asistiendo con ellos a la exposición y a las sesiones de cine para así romper la barrera que suele existir entre la sección cultural y la sección pedagógica de los diferentes Institutos Cervantes. Para esa ocasión, decidí preparar una serie de actividades para un curso de conversación de nivel intermedio. Mi sorpresa fue mayúscula cuando acompañé a mis estudiantes a esa encantadora exposición, con una estética rompedora y vanguardista — en especial de Constructivismo Ruso— y una temática antifascista internacional y solidaria. A los estudiantes más jóvenes les causó más bien indiferencia y a los de más edad les produjo cierto acaloramiento y casi enfado. Ni la exposición ni las preguntas que yo preparé les gustaron nada porque decían que rememoraban al gobierno comunista que estuvo en el poder desde 1948 hasta 1989 apoyado por la Unión Soviética. Exponer esa simbología y esos temas era casi un tabú o un tema, como mínimo, sensible o polémico. El malentendido quedó solo en una anécdota. Pero así descubrí una fobia generalizada por los símbolos del comunismo en este país, incluso en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, y en el de la victoria de la Unión Soviética sobre la Alemania nazi.

**Moraleja:** es muy conveniente que los profesores se informen con antelación de la historia de los países donde enseñen. De igual modo, conviene mencionar que nuestros gustos y/o referentes como profesores no siempre coincidirán con los gustos de nuestros estudiantes.

### 2. Caso 2 en República Checa: el visionado de *Una Feliz Navidad* (cortometraje de Julio Díez del año 2001)

Un viernes antes de las vacaciones de Navidad (a última hora del día) tenía que dar la última clase del año y quería que mis estudiantes se divirtieran sin tener que estudiar de una manera convencional las tradiciones navideñas españolas, especialmente porque la población checa se define como atea o sin religión al menos en un 72% (Evans, 2017). En la sala de profesores pedí consejo para abordar de una manera menos tradicional el tema de la Navidad y un colega me sugirió este corto de unos quince minutos y, más en concreto, la propuesta didáctica que ofrece *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* sobre dicho corto (Ramos Álvarez y Pascual Migueláñez, 2007). Se trata de una comedia donde un joven recibe una descarga eléctrica colocando las luces de Navidad y acaba enterrado vivo (todo parecía indicar que había fallecido) pero por fortuna lo entierran con el móvil y después se suceden varias llamadas surrealistas y alocadas. Los estudiantes parecían divertirse durante el visionado; todos menos una chica que parecía un poco incómoda hasta el punto de salir de la clase durante unos minutos. Poco después regresó más tranquila, aunque bastante seria y sin hacer ningún comentario. Cuando acabó la clase volví a la sala de profesores donde comenté lo sucedido y su antiguo profesor me confirmó que la estudiante llevaba unas semanas un poco deprimida porque su padre había fallecido recientemente. Ver un corto donde alguien es enterrado vivo, no la hizo sentirse muy cómoda.

**Moraleja:** desconocemos el estado mental o emocional de nuestros estudiantes así que hay que llevar mucho cuidado con el humor negro en clase de LE/L2.

### 3. Caso 3 en República Checa: identificación de estereotipos españoles y tauromaquia

En un curso de conversación de nivel intermedio, dedicamos un par de sesiones a la eliminación o confirmación de estereotipos españoles y surgió el tema de la tauromaquia. Preparé varias secuencias de actividades en las que se presentaban la historia del toreo, los pasos que se siguen en una corrida, los argumentos a favor de la llamada fiesta nacional y los argumentos en contra, algunos modismos con la palabra “toro” o relacionados con el toreo, para al final de las dos sesiones hacer un debate en torno a esta polémica cuestión. Para los argumentos en contra preparé una actividad basada en la canción del grupo Ska-P titulada *Vergüenza*, que está incluida dentro del disco llamado *Planeta Eskoria* (2000). El problema no surgió tanto por el contenido de las letras de la canción sino más bien por las imágenes explícitas y sangrientas que contiene un videoclip no-oficial de la canción de Ska-P que circula por *YouTube*, y que cuenta con más de 12 millones de visitas (Clubpalle, 2007). Es un videoclip excesivamente sangriento y explícito, donde sufre el toro, el torero, los recortadores, los banderilleros y también los caballos. En un momento del visionado una estudiante comenzó a llorar al ver sufrir malheridos, sobre todo, a los animales. En aquellos días todo el mundo podía acceder al videoclip sin ningún tipo de requisito previo. En nuestros días, si lo intentamos, *YouTube* nos advierte de su contenido teniendo incluso que firmar en nuestra cuenta para poder verlo y así evitar que los menores tengan acceso a él.

**Moraleja:** no sólo hay temas polémicos o sensibles sino también imágenes y sonidos. Es preciso ser muy cuidadosos con los inputs visuales y auditivos que usamos en clase.

A continuación, voy a pasar a narrar algunos de los casos de Reino Unido cuyo ámbito suele ser más peculiar principalmente por dos motivos: 1) Lo políticamente correcto se toma mucho más en serio (incluso con repercusiones legales) que en República Checa y de ahí que haya que poner más atención a la hora de preparar las clases para elegir el contenido de los materiales de enseñanza. 2) Las clases son mucho más multiétnicas, por lo que se hace más complicado evitar que surja algún malentendido cultural o que algún estudiante no se sienta ofendido por el contenido de ciertos asuntos.

### 4. Caso 1 en Reino Unido: el tema de la familia en español (I)

En esta ocasión, la situación se dio en un curso de estudiantes principiantes en una universidad inglesa con jóvenes estudiantes de diferentes nacionalidades. Para repasar el tema de la familia utilicé una actividad dual sobre el léxico de las relaciones de parentesco (actividad 7.2.), donde los estudiantes (en parejas) a partir de preguntas a sus compañeros o compañeras tenían que completar primero un árbol genealógico con una familia ficticia y después otro con información real de sus respectivas familias (Miquel y Sans, 2008: 66-67). En uno de los grupos, identifiqué a dos estudiantes (una inglesa y otra de Indonesia —musulmana con hiyab) que estaban en completo silencio. Al ser estudiantes principiantes, les pregunté en inglés si habían entendido qué tenían que hacer y me respondieron que sí, pero la estudiante inglesa decía que se negaba a hablar de su familia en público. Después de la clase me explicó en privado que fue adoptada por dos lesbianas y que, aunque estaba muy orgullosa de sus madres, no quería compartir esa información con su compañera de clase ni tampoco con el resto. Por mi parte, la solución para salvar

la práctica del ejercicio sobre el árbol genealógico fue que esta estudiante eligiera una familia famosa y la explicara como si fuera la suya propia.

## 5. Caso 2 en Reino Unido: la familia (II)

De nuevo, tenemos una clase de principiantes en una universidad inglesa donde abundan los estudiantes de origen asiático. En esa institución las clases de idiomas están muy estandarizadas para evitar que unos profesores enseñen más (o diferentes) contenidos que otros. Así que tanto el contenido de la clase como los materiales del curso son proporcionados por un coordinador de ese nivel. Para el tema de la familia, mi antiguo coordinador nos ofreció a los profesores de A1 explicar el tema de la familia en español usando a la familia Simpson (islcollective.com, 2012). El problema surgió cuando mis estudiantes asiáticos (más del 40% de la clase) dijeron que no sabían nada de la familia Simpson y fueron incapaces de completar la actividad. Para los estudiantes europeos y norteamericanos fue un ejercicio muy fácil, pero los asiáticos se sintieron discriminados porque consideraban que era una actividad injusta y que les colocaba en desventaja frente a los estudiantes occidentales. Las diferencias culturales de los interlocutores provocaron esa situación que se percibió como inequitativa.

**Moralejas:** tanto en el caso 1 como en el caso 2, es muy conveniente que los profesores se informen con antelación de la historia de los países de nuestros estudiantes para evitar este tipo de situaciones. En el caso 1, también se trata de intentar conocer, en la medida de lo posible, la historia personal de nuestros estudiantes para, por ejemplo, evitar emparejar a compañeros de clase cuyas culturas o religiones no son muy compatibles. En el caso 2, estamos presuponiendo que los estudiantes conocen referentes culturales de los años 80, cuando algunos de ellos nacieron a finales de los 90 o incluso después del 2000. Del mismo modo, tendemos a presuponer que los ídolos o referentes culturales de un profesor o profesora coinciden con los ídolos de sus estudiantes.

## 6. Caso 3 en Reino Unido: material legal pero políticamente incorrecto

Para detectar el grado de atención y de pensamiento crítico de mis estudiantes de último año (C1-C2), siempre procuro traer sin previo anuncio, al menos una vez durante el curso, una noticia que sea contraria a lo generalmente aceptado por la sociedad. En este caso, tenían que analizar un videoblog titulado “Las cifras demuestran el fracaso de la Ley de Violencia de Género” (Actual, 2017). En él, su autor da un discurso bastante reaccionario en 02:23 minutos, no contra la violencia de género, pero sí contra *La Ley española de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* aprobada en 2004, y contra los gobiernos socialistas españoles del presente y del pasado. Los estudiantes enseguida detectaron el contenido reaccionario del videoblog y estuvieron respondiendo a un cuestionario a propósito del visionado de este. Ahora bien, el problema surgió cuando una estudiante, en los primeros segundos de la clase, se puso muy pálida al conocer el tema que trataríamos, salió de clase y solo regresó al final para recoger sus cosas. Luego descubrí a través de su tutora que estábamos ante el caso de una excelente estudiante que en su año en el extranjero en un país latinoamericano (que no menciono por cuestiones de anonimato) se emparejó con alguien que la maltrataba física y psicológicamente hasta el punto de tener que interrumpir su estancia en el extranjero después de tan solo 6 meses porque su vida llegó a correr peligro.

**Moraleja:** desconocemos el estado mental o emocional de nuestros estudiantes así que cuidado con los materiales que empleamos en clase. En la medida de lo posible y siempre que no sea información estrictamente confidencial, conviene reunirse con los tutores de nuestros estudiantes antes del comienzo del curso para intentar evitar herir sensibilidades.

### 7. Caso 4 en Reino Unido: comida y hábitos alimentarios

En un ejercicio de calentamiento del nivel A2 lancé estas preguntas para repasar el vocabulario de comida y el pretérito perfecto: *¿Qué has desayunado hoy? ¿Algo bueno? ¿Algo especial?* Una estudiante se negaba a responder, incluso si yo reformulaba la pregunta a *¿Cuál es tu desayuno ideal?* Después su tutora me confirmó que la estudiante tenía varios desórdenes alimentarios y que estaba bajo un fuerte tratamiento psiquiátrico.

**Moraleja:** De nuevo, desconocemos el estado mental o emocional de nuestros estudiantes así que cuidado con los materiales que incluimos en clase, pero también que no importa la aparente neutralidad de los temas trabajados en clase porque al final siempre habrá algún o alguna estudiante que se incomode.

### 8. Caso 5 en Reino Unido: *Los Planetas: un buen día*

Para estudiar el pretérito perfecto usé una actividad extraída de *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (Cabrera García, 2009) donde en una de las actividades propuestas había que escuchar/ver un videoclip de Los Planetas. El problema vino provocado por una parte de las letras que dice: “He estado con Erik hasta las seis y nos hemos metido cuatro millones de rayas. Y no he vuelto a pensar en ti hasta que he llegado a casa, y ya no he podido dormir como siempre me pasa”. Aquí algunos estudiantes empezaron a hacer pequeños comentarios jocosos, pero la cosa no fue a más, hasta que recibí un correo electrónico de la tutora de un estudiante en el que me pedía que evitara contenidos relacionados con alcohol y drogas, ya que su tutorando pasó su año en el extranjero en un país latinoamericano y había tenido serios problemas con el alcohol y la cocaína.

**Moraleja:** Al igual que en el caso 3, desconocemos el estado mental o emocional de nuestros estudiantes así que cuidado con los materiales que incluimos en clase. En la medida de lo posible y siempre que no sea información estrictamente confidencial, es conveniente reunirse con los tutores de nuestros estudiantes antes del comienzo del curso para intentar evitar herir sensibilidades.

Una vez establecidos estos casos, cabe preguntarse si volvería a incluir los anteriores y otros muchos materiales *¿polémicos?* en mis clases. Y la respuesta es una rotunda afirmación (menos en el caso 2 en Reino Unido, donde los materiales didácticos no eran los más acertados). No obstante, gracias a esas situaciones incómodas comencé a idear mi propio protocolo para cuando tengo que lidiar con temas abiertamente sensibles (antes, durante y después de la clase) y reducir el impacto negativo que puedan generar esos temas entre el alumnado. Muchos de los siguientes puntos provienen de las moralejas anteriores y presentan una reelaboración teórica más elaborada.

## Protocolo a seguir antes de una clase con temas sensibles o polémicos

El primer punto de este protocolo anterior a una clase con temas polémicos dice que es muy recomendable que el profesor tenga cierto conocimiento previo de la historia y cultura del país donde enseña o vaya a enseñar. Para empezar, bastará con leer varias guías de viajes o libros generales sobre la historia de ese país. Este punto resulta muy importante indudablemente para los educadores recién llegados a un país del que no posean conocimientos históricos ni culturales. Ese simple acto puede ahorrarnos malentendidos en nuestras clases tal como hemos visto, por ejemplo, en el caso 1 de República Checa. Con ello no intentamos promover la censura ni la autocensura sino más bien que se prioricen algunos materiales educativos y culturales en detrimento de otros. Además, este primer punto acelerará como educadores nuestro proceso de aculturación al nuevo país y con ello se amortiguarán significativamente los choques culturales, incluso fuera del aula. Dicha aculturación no equivale a “el abandono de los patrones de su cultura de origen” sino a un intercambio cultural y a una reflexión consciente de las diferencias culturales y de los elementos en común de ambas culturas, donde es cierto que puede darse “desaprendizaje o deculturación de algunos hábitos de su cultura de origen” o dicho de otro modo “[...] por un lado [...] la incorporación de elementos de la nueva cultura y, por otro, [...] el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019).

El segundo punto es una profunda reflexión del profesor antes de empezar un curso. Y esto porque:

Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores (*MCER*, 2002:141)

En ese viaje interior exploratorio, los educadores deben considerar al menos los siguientes aspectos: Si atendemos a algunos de los casos de más arriba, vemos que una primera reflexión necesita girar en torno a la brecha generacional entre profesores y estudiantes. Nuestra labor como educadores requiere actualizaciones y reciclajes culturales constantes; esto, con toda probabilidad, nos llevará a una modernización de algunos de nuestros materiales y contenidos muy válidos, pero probablemente obsoletos de cara a nuestro joven alumnado. Para el *MCER*, a mayor interés del alumno por el contenido de los materiales didácticos mayor será su esfuerzo de comprensión. En otras palabras, “el interés personal por el contenido de un texto produce un alto nivel de motivación que contribuye a mantener el esfuerzo de comprensión que realiza el alumno (pero no contribuye necesariamente a la comprensión de forma directa)” (2002:164). En este sentido, es primordial personalizar siempre que sea posible las tareas y los temas trabajados en clase, en función de esa brecha generacional para evitar o neutralizar malentendidos provocados por los temas polémicos. Un segundo grupo de reflexiones se sitúa de nuevo en las diferencias entre profesores y estudiantes. Aquí se trata de tomar conciencia de nuestros gustos (políticos, religiosos, estéticos, sexuales, musicales, culturales, culinarios, entre muchos otros), nuestras preferencias pedagógicas (organización del aula y del tiempo, uso o no de tecnología, la imposición de pedagogías

muy pegadas a los manuales u otras más alternativas, y un largo etcétera), nuestros estatus sociales, laborales y económicos, y cómo todo lo anterior difiere presumiblemente de la cosmovisión de nuestros estudiantes. Dicho de otro modo, y poniéndome como ejemplo, tengo que reflexionar en qué medida ser hombre, europeo, blanco, heterosexual, de clase media, no conservador, y no religioso, aunque sí educado en valores cristianos, puede estar limitando las actividades que produzco o elijo traer al aula. Al salir de nuestra zona de confort, al variar y crear materiales lo más inclusivos que podamos, los malentendidos generados por los temas polémicos deberían verse reducidos o, cuanto menos, suavizados. Si, asimismo, tenemos la oportunidad de conocer por adelantado a algunos de nuestros estudiantes, se podrían haber evitado situaciones como las expuestas en el caso 1 en República Checa y en el caso 2 en Reino Unido.

Un tercer elemento mucho menos filosófico que los dos de más arriba es el que dice que, como norma, evitaremos en lo posible las sorpresas cuando vayamos a lidiar con temas potencialmente sensibles. Con esto queremos señalar que, de algún modo, resulta oportuno preparar o avisar al alumnado, como mínimo, sobre la temática polémica que llegará en clases venideras. Ese aviso puede tener diferentes formas. El primer anuncio —también el más obvio— tiene que ver con el recorrido conjunto por el programa del curso el primer día de clase. En ese momento, el educador debería dar un mínimo toque de atención a propósito de qué unidades didácticas o secciones del programa contarán con algún tema eventualmente sensible. Por eso no es nada recomendable comenzar una clase cero empleando materiales controvertidos. Otras maneras de advertir a los estudiantes, a medida que se acerque la unidad didáctica con contenido sensible, pueden ser en forma de anuncio verbal en la clase anterior; también de manera escrita por correo electrónico (por si alguien no asistió a la clase anterior) incluyendo, por ejemplo, un breve artículo o lectura a hacer en casa como primera toma de contacto; o bien publicar unos días antes el plan de clase o un breve esquema con los temas sensibles o polémicos en *Blackboard*, *Moodle* o en cualquier plataforma de e-learning que usemos. De este modo, incluso si algunos de nuestros estudiantes tienen algún tipo de trauma o fobia (recuérdense los casos 2 y 3 de República Checa, y los 3 y 5 de Reino Unido) no tendrán que sentirse incómodos en clase. Gracias a esos avisos, podemos darles la oportunidad a nuestros estudiantes universitarios (o adultos) para que decidan si asistirán a clase o no, o a que se comuniquen con nosotros por adelantado para pedir trabajar dichas unidades en casa (en un ambiente aislado, pero también normalmente más seguro y menos expuesto para ellos) o algún tipo de actividad alternativa si realmente encuentran esos temas demasiado molestos.

Muy relacionado con lo anterior, un cuarto componente de este protocolo está vinculado a la preparación y selección de materiales didácticos. Ese componente del protocolo dice que no es necesario renunciar a la autenticidad de los materiales que usemos en una clase con temas polémicos. Aquí por autenticidad entendemos “la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente o mediante los materiales publicados” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019). Esto porque la evitación de sorpresas nos puede llevar a pensar que es imprescindible edulcorar, simplificar —o incluso censurar— cualquier contenido que pensemos que pudiera resultar molesto o producir acaloramiento entre el alumnado. En realidad, en un panorama de educación superior, el aula debe entenderse como un espacio social, una mera prolongación de lo que pasa fuera de ella y debería regirse por normas, contenidos y



convenciones socioculturales no-adulteradas que se dan en la sociedad, ya que esto forma parte del proceso de socialización y de adaptación de los estudiantes a distintos contextos sociales y al fomento tanto de sus identidades personales como de las identidades comunitarias. De ahí que renunciar a cierta autenticidad de los materiales didácticos sea alejarse demasiado de la realidad no-académica. A nuestro juicio, no hay ningún inconveniente en adaptar las fuentes que proceden del mundo exterior del aula, pero sí en crear un mundo color de rosa en la enseñanza del español LE/L2. En este sentido y con respecto a la autenticidad de los materiales didácticos, las propuestas de Leo Van Lier sugieren que:

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico-textual, la autenticidad (y la ausencia de manipulaciones en aras de la simplificación didáctica) afectará no solo al plano oracional y sintáctico sino también al nivel textual (los textos representarán modelos de textos realmente existentes en la sociedad cuya lengua se aprende, y desempeñarán las funciones que les sean propias en sus diversos ámbitos de uso), y en el sociocultural (los textos representarán modelos de uso lingüístico, asociados a convenciones sociales y culturales propias de su ámbito de uso y de las características de los usuarios) (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019, el subrayado es nuestro)

De igual modo, recuérdese que esa apuesta por la autenticidad (resaltada en los subrayados de la cita previa), coincide de lleno con las sugerencias del *MCER* (2002) presentadas al principio de este artículo de reflexión.

Un último punto de ese protocolo previo a una clase con temas sensibles tiene que ver con preparar e incluso prever o anticipar potenciales reacciones. Si bien es cierto que resulta imposible controlar por completo las reacciones que tendrán nuestros estudiantes ante determinados estímulos educativos, no es menos cierto que los seres humanos solemos ser bastante previsibles. Cuanto más dirijamos o tengamos bajo control cualquier reacción acalorada o problema, menor será el impacto en la clase de contenido polémico. Para ello es imprescindible establecer diversas hipótesis sobre qué pasará al usar determinados materiales, pero también hipótesis sobre la reacción emotiva que los estudiantes tendrán ante dichos contenidos. En ese entorno, procede imaginar el mejor de los escenarios, esto es, que la clase polémica se desarrolle sin mayores contratiempos (de hecho, esto suele ser lo más común), pero también conviene anticipar los peores escenarios como por ejemplo que los materiales didácticos sean percibidos como un ataque personal u ofensa del profesor a algún aprendiz en concreto, que ciertos comentarios de los estudiantes les resulten ofensivos a otros estudiantes, que se generen discusiones acaloradas, o que alguien acabe emocionándose o enfadándose llegando incluso al llanto. Una vez más, cuantas mayores sean nuestras previsiones—y potenciales soluciones incluso antes de que se hayan dado ciertos problemas en el aula— mayor probabilidad de que la clase con temas polémicos se desarrolle sin ningún tipo de altercado. Con un poco de experiencia académica se puede aprender a reconocer cuándo se va a producir una disputa y así introducir algunas técnicas de enfriamiento. Esto es lo que se llama generar una “polémica estructurada” o planificar una crisis:

La polémica estructurada es un tipo de estrategia de aprendizaje cooperativo. Proporciona una experiencia de clase que permite a los estudiantes sentirse más cómodos con el conflicto y, por lo tanto, estar más dispuestos a usar el desacuerdo constructivo para aumentar su comprensión de la diversidad y de su propia posición en una sociedad multicultural (Steiner, Bruzy, Gerdes, y Hurdle, 2003: 56).

Ese conflicto sociocognitivo estructurado mejora tanto las destrezas lingüísticas de los estudiantes como las destrezas culturales, de pensamiento crítico y de resolución de conflictos (entre otras), de las que hablaremos con más atención al final.

### Protocolo a seguir durante una clase con temas sensibles o polémicos

De acuerdo con la exposición anterior de estrategias protocolares, ya estaríamos preparados para abordar una clase con temas sensibles sin mayores inconvenientes. Sin embargo, todavía podemos aplicar más medidas durante esa clase y así mitigar aún más cualquier acaloramiento. Durante la clase, dicho protocolo se completa con los siguientes puntos.

Para empezar, esta parte del protocolo apuesta por invitar a los estudiantes a que no digan necesariamente la verdad ni transmitan información personal ante temas polémicos. Dicho de otro modo, de nuestros estudiantes nos interesan las destrezas aplicadas al uso de la lengua, esto es, no el grado de verdad de las afirmaciones expuestas sino la transmisión efectiva y adecuada del mensaje, sea este verdadero, falso (o una invención consistente). Si recordamos el caso 1 de Reino Unido (una estudiante adoptada por dos lesbianas que no se sentía cómoda compartiendo dicha información con toda la clase), vemos cómo la solución más rápida para salvar el ejercicio y la interacción fue decirle que se imaginara como parte de una familia famosa “tradicional” y así completar su árbol genealógico con información ficticia. De esta manera, se cubre el contenido léxico, gramatical e interaccional sin que el/la estudiante en cuestión sienta ningún tipo de presión. Siempre y cuando lo expuesto en el discurso oral o escrito sea lógico, coherente, cohesionado y tenga un buen dominio de expresión, es decir, siempre y cuando las destrezas lingüísticas exigidas se cumplan, la verdad o falsedad de los enunciados es irrelevante. En realidad, este punto del protocolo no es más que una versión del concepto que solemos entender como *simulación* y que, en definitiva, es el conjunto de “[...] actividades en las que se presenta una situación comunicativa ficticia y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un rol ficticio, bien representando ser quienes son. En este segundo caso, se trata, de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una realidad” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019). Con ello no estamos promoviendo que se fuerce a los estudiantes a actuar en clase como en una permanente obra de teatro donde cada personaje tenga un papel ficticio, pero más bien que cada estudiante decida si en clase quiere responder con información auténtica, especialmente frente a algunos temas sensibles y personales.

El segundo elemento por considerar es el de intentar despersonalizar lo máximo posible el lenguaje ante los temas polémicos. En concreto, sugerimos que se desplieguen al menos cuatro técnicas o tácticas para eliminar el foco de atención individual. Una primera sería apostar por el trabajo en gran grupo (frente al trabajo individual o en parejas) con recopilación de información en la pizarra. Entre otras cosas, se pueden presentar los argumentos/contraargumentos o los pros/contras de un determinado tema sensible; también existe la posibilidad de fomentar la técnica del torbellino, tormenta o lluvia de ideas en un ambiente relajado donde no haya críticas personales sino críticas conjuntas de ideas o argumentos. Otra manera todavía más anónima o desindividualizada es una variante de la llamada *lluvia de ideas silenciosa*; si esta consiste en que el profesor proponga en un papel un tema y lo haga circular entre los estudiantes para que cada uno anote en silencio sus ideas en ese papel común, otro tipo más anónimo sería que cada

estudiante anotara en un papel individual sus ideas sobre el tema en cuestión y que el profesor recogiera todos los papeles en un pequeño contenedor donde los mezclaría e iría sacando uno a uno, anotando en la pizarra (sin repetir conceptos) la lluvia de ideas de los estudiantes sobre ese tema polémico para, al final, volver a hacer una crítica conjunta de ideas o argumentos. Una segunda técnica de trabajo despersonalizado es la de generar debates donde sus participantes tengan que defender primero una postura y después la contraria (con independencia de cuál sea su postura personal real) sobre la materia en disputa; esto es lo que comúnmente conocemos como ejercer el rol de *abogado del diablo*; para evitar cualquier forma de suspicacia, el profesor o profesora distribuirá los roles de manera aleatoria o incluso por sorteo. Desde un punto de vista discursivo, una tercera técnica sería evitar hacer preguntas directas del tipo *¿cuál es tu opinión sobre esta cuestión?* (u otras que sean indiscretas o incomoden) y plantear los temas sensibles en forma de condicionales para eliminar parte de la presión sobre el individuo; algunas de esas preguntas condicionales pueden tener, por ejemplo, esta estructura: *¿qué harías si fueras una de las partes de ese problema...? Si hubieras nacido en una familia conservadora/progresista ¿cuál sería tu postura? o si un amigo o familiar estuviera en esa situación, ¿qué le recomendarías?*; adicionalmente a la hora de contrargumentar, los educadores tienen que promover y garantizar indiscutiblemente la cortesía y el respeto pero también, de la misma manera, hacer que los aprendientes no ataquen a sus compañeros de clase ni hagan fuertes juicios de valor, por ello, frente a afirmaciones del tipo *Pedro, no tienes razón* o *Pedro, estás mintiendo* resulta más aséptico y menos acalorado decir, por ejemplo, *Pedro, el argumento que estás defendiendo no es válido por las siguientes razones...* La cuarta y última táctica para eliminar el foco de atención individual es la de practicar el juego teatral, el juego dramático o juego de rol (en inglés, *role-play*), es decir, al igual que en la *simulación* se trata de representar una situación o problema, pero la importante diferencia en este contexto de temas sensibles entre *juego de rol* y *simulación* está en que “el alumno no actúa en su nombre propio, sino representando a un personaje del juego, mientras que en una simulación el alumno conserva su propia identidad” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019); esto suele generar desinhibición ya que el alumno se convierte en actor y no necesita exponer sus ideas ni lidiar públicamente con sus traumas o prejuicios personales; de igual forma, el juego dramático fomenta la empatía.

El tercer punto de este protocolo a seguir durante una clase con temas sensibles, recomienda promover un tono humorístico y desdramatizado de nuevo garantizando el respeto y preservando la cortesía. Desde este modelo propuesto por, entre otros, Pomerantz y Bell (2011), el humor en clase LE/L2 aparece como un refugio seguro contra la monotonía, contra “las prácticas de aula culturalmente insensibles”, y también contra las situaciones en las que los estudiantes se sientan intimidados en clase (Pomerantz y Bell, 2011: 148). Los temas polémicos, presentados en un ambiente humorístico, suelen ser mucho menos amenazantes que los desplegados en contextos demasiado serios y/o académicos, y crean un entorno mucho menos acalorado. Para el *MCER* (7.3.1.2. *Factores afectivos*) esta cuestión anterior es muy importante y se ve afectada por el “estado” del estudiante: “la realización se ve influida por el estado físico y emocional del alumno (es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo)” (2002: 159). Ahora bien, tal como hemos visto más arriba en el caso 2 en República Checa (visionado de *Una Feliz Navidad*), el humor no siempre garantiza que no surjan conflictos o malentendidos, ni que algún

estudiante no acabe sintiéndose ofendido o descontento por la manera de abordar ciertos temas. Frente a ello, no existe una fórmula mágica, pero debería ser suficiente, como hemos visto más arriba, con seguir el protocolo antes de esa clase de temas sensibles, y también servirse de un humor lo más blanco posible donde haya un cumplimiento de las reglas de juego democráticas. En cualquier caso, siguiendo las propuestas del *MCER* (2002), el humor forma parte del conocimiento sociocultural y se presenta en dicho documento dentro de las competencias del usuario o alumno. Así, por ejemplo, a partir del nivel B2 debería ser posible ver “[...] que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos” (2002: 118, el subrayado es nuestro). Del mismo modo, se presenta la gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística, y se nos notifica que el usuario o estudiante de nivel C1 es aquél que “utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico” (2002: 119, el subrayado es nuestro). Una ulterior justificación para incluir el humor en esas clases con contenidos sensibles es que en el apartado que el *MCER* dedicada a los usos lúdicos de la lengua, en un usuario competente se hace imprescindible reconocer y saber usar los juegos de palabras tan característicos del registro humorístico (2002: 59).

En cuanto al último aspecto de este protocolo, existen grandes debates sobre si, en general, ante un tema polémico un profesor debería mostrar en clase una postura neutra, o abiertamente a favor o en contra de semejante tema. Desde nuestra experiencia, lo más conveniente es que el profesor permanezca neutro a lo largo de la clase (salvo que surja alguna falta de respeto); esto, por supuesto, no significa que estemos ante la ausencia de una línea de actuación. Su labor debería reducirse a contextualizar, presentar y justificar la relevancia de incluir de ciertos temas sensibles o polémicos en la clase LE/L2. En otras palabras, tiene que representar la figura de un conductor o moderador neutro (véanse entre otros: Bailini 2015, Martín Soria 2013 y Blanco 2005), para comprobar que todos participen en las diferentes actividades, no se use lenguaje ofensivo ni discriminatorio, y garantizar que se cumplan las mínimas normas de cortesía y respeto, sin que nadie domine ni monopolice las discusiones.

### Protocolo a seguir después de una clase con temas sensibles o polémicos

Otra forma de garantizar una buena asimilación lingüística, cognitiva e incluso afectiva de los temas sensibles es seguir unos últimos puntos protocolares después de una clase. Como veremos inmediatamente más abajo, en este caso, las medidas a seguir no se alejan mucho de las de una clase “normal” sin contenidos polémicos.

Un primer mecanismo lógico sería profundizar en los materiales de dicho tema o temas (investigación más formal y sistemática, por ejemplo, a través de lecturas o visionado de vídeos con diversos ejercicios) para asegurarnos de que desaparezca cualquier prejuicio o estereotipo y también para que los aprendientes sean capaces de refutar con buenos argumentos cualquier cuestión con la que no estén de acuerdo. Siguiendo esta propuesta, dado que estamos hablando de la clase de español LE/L2, un segundo punto sería el de profundizar o repasar gramaticalmente el aprendizaje de la clase previa; de esta manera el foco de atención pasaría del contenido léxico polémico a cuestiones de tipo meramente gramatical. Una tercera sugerencia pasa por destacar que

al final de esa clase polémica o al final del día cuando haya tenido lugar ésta, los estudiantes reflexionen un poco sobre lo sucedido en clase y completen (quizás de manera anónima) un sencillo cuestionario de autoevaluación posterior y una valoración tanto del tema y de los materiales, como de los métodos pedagógicos utilizados en esa clase. Para que los estudiantes no perciban que se está poniendo demasiado énfasis en el tema sensible, el cuestionario debe tener la forma más simple posible. Por ejemplo, con algunas preguntas similares a estas: *¿Qué he aprendido sobre el tema en cuestión? ¿Han cambiado mis opiniones sobre las cuestiones trabajadas? ¿Qué es lo que más me ha gustado de la clase y qué es lo que menos? Quiero que sigamos... y quiero que dejemos de...* Después de examinar los resultados, los profesores les dedicarán unos breves minutos a éstos, de manera verbal, en la clase posterior a una con temas polémicos, de tal modo que haya un mínimo de *feedback* o retroalimentación informal bidireccional.

Por último, vamos a hacer una mención especial al tipo de examen o prueba con el que evaluaremos esos contenidos sensibles o polémicos. No cabe duda de la profesionalidad del profesorado, pero tampoco cabe duda de que la absoluta objetividad no existe. En estos casos, en un examen o prueba acerca de temas polémicos hay que evaluar, sobre todo, la lengua y no tanto el contenido. O en un sentido más concreto, resulta muy recomendable crear una prueba objetiva de respuesta cerrada (verdadero/falso, respuesta múltiple o alternativa, relacionar, ordenar información, entre otras). Dicho de otro modo, evítense las actividades de resolución abierta porque es prácticamente imposible que una plantilla de corrección recoja todas las opciones y esto presenta grandes dificultades para establecer una corrección objetiva. Como ejemplo ilustrativo, imaginemos que en la prueba de expresión escrita de un examen de nivel C1, un estudiante tiene que escribir una carta a la presidenta del *Partido Animalista-PACMA* donde exponga sus puntos de vista sobre una posible prohibición de las corridas de toros, y éste decide escribir un alegato a favor de la tauromaquia, con un contenido gramatical, formal y lingüísticamente casi impecable; si su profesor (y corrector del examen) es un firme antitaurino, lo más probable es que inconscientemente puntúe el contenido con una nota ligeramente más baja que un profesor con principios pro taurinos. Con las diversas pruebas objetivas de respuesta cerrada se esquivo cualquier suspicacia y la evaluación se vuelve más técnica y experta.

## Conclusiones: temas sensibles o polémicos y habilidades blandas

A lo largo de este artículo de reflexión nos hemos ocupado de llevar a cabo un análisis sobre cuáles son los temas sensibles o polémicos y, en concreto, hemos reflexionado sobre cómo estos sobrepasan con creces los escenarios asociados al sexo, la política y la religión. Los casos concretos (con moraleja) nos han ayudado a entender hasta qué punto casi cualquier tema en apariencia inocuo (una exposición, una canción, las fiestas navideñas, una tradición nacional, la familia y la comida) puede transformarse en una materia conflictiva o productora cuanto menos de acaloramiento en el aula de español LE/L2. Asimismo, a través de una serie de protocolos a desplegar antes, durante y después de una clase de contenido sensible hemos explorado cómo se puede conseguir una buena gestión de esos temas, enfriando cualquier pequeña controversia y sin necesidad de censurar ni edulcorar el contenido de los materiales didácticos. Así se ha demostrado que, a pesar de sus inconvenientes y de sus labores organizativas adicionales, merece la pena incluir estos contenidos polémicos ya que cubren las variables lingüísticas, cognitivas y

afectivas indicadas por el *MCER* para alcanzar el nivel de un usuario competente. Por otra parte, dichos temas no sólo aglutinan esas variables, sino que además integran varias destrezas o habilidades, tanto lingüísticas como no-lingüísticas, que pasamos brevemente a resumir.

Al habernos enfocado en un contexto universitario o bien de aprendientes adultos, damos por hecho que la mayoría de estos cuentan con competencias desarrolladas en el transcurso de su experiencia previa a sus clases de español LE/L2. Ahora bien, en una clase con temas sensibles se aprenden (o afianzan) ciertas competencias lingüísticas, sociolingüísticas (“comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” *MCER*, 2002: 116) y pragmáticas (las que tienen que ver con la estructura o competencia discursiva, con el uso o competencia funcional y con la organización o competencia organizativa de los mensajes). Algunas de ellas son destrezas y habilidades prácticas, como las destrezas sociales (desenvolverse respetando ciertas convenciones) y destrezas profesionales (emprender con éxito acciones relacionadas con el raciocinio y con el desenvolvimiento laboral y académico de manera lo más independiente posible). De ahí que, en general, cuando pensamos en las habilidades blandas nos solemos referir a características y competencias personales que informan sobre cómo una persona interactúa con los demás de manera fluida y, a menudo, se usan como sinónimo de habilidades sociales o habilidades interpersonales. No obstante, siguiendo lo expuesto en el *MCER*, estas habilidades mencionadas sobrepasan lo social y lo interpersonal. Por ejemplo, dentro de las competencias pragmáticas y de la organización del texto encontramos elementos de la competencia del discurso que incluyen: “Flexibilidad ante las circunstancias; turno de palabra (también presentado en la sección de estrategias de interacción); desarrollo de descripciones y narraciones; coherencia y cohesión” (*MCER*, 2002: 121). Por otro lado, los modelos de interacción social mencionados por el *MCER* atienden puntos como ofrecer y buscar información factual, expresar y descubrir actitudes, la persuasión, la estructuración del discurso y corrección de la comunicación y elementos propios de la vida social (como “atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas” *MCER*, 2002: 123). A esas habilidades organizativas e interpersonales, tenemos que incorporar las destrezas interculturales (“la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas” *MCER*, 2002: 102) y “las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea” (*MCER*, 2002:159).

En cuanto a la conexión que existe entre esas habilidades blandas y los temas sensibles, hay que empezar por advertir que “[...] La polémica estructurada es una técnica extremadamente útil para enseñar competencias de diversidad y cultura” (Steiner, Brzuzy, Gerdes, y Hurdle, 2003: 55). Pese a la polémica, el estudiante puede llegar a sentirse cómodo con un conflicto teórico estructurado porque sabe que al final sabrá cómo resolver dicho conflicto de una manera dialogada y lo más racional posible. En este sentido, esos temas sensibles acaban mejorando la capacidad de los estudiantes para resolver problemas en general. Es más, incluso si al final de una clase con temas polémicos no se consigue resolver un problema, la actividad habrá valido la pena porque se habrá mostrado como una herramienta para la tolerancia que nos ayuda a

convivir/cooperar con quienes no piensan como nosotros y, de este modo, aprendemos a escuchar respetuosa y activamente sobre nuestras diferencias. En la misma medida, podemos afirmar que esas polémicas trabajadas en clase contribuyen a fomentar el pensamiento crítico puesto que nos sacan de nuestra zona de confort al tener que cuestionarnos información previa (Johnson y Johnson, 1988) y, de ese modo, favorecen la ruptura de tabúes sociales (“la capacidad de superar relaciones estereotipadas” *MCER*, 2002:102) en un entorno seguro y guiado. Por añadidura, de hecho, habrá merecido la pena enfrentarse a esos temas en cuanto a qué también los trabajamos académicamente para después llevarlos a la realidad, esto es, la clase se convierte en un pequeño banco de pruebas donde se da la autenticidad y, en última instancia, varias habilidades y contenidos transferibles. Entre otras, la simulación y el juego teatral se presentan como las mejores metodologías activas (del método comunicativo), hasta el punto de fomentar la creatividad, la participación individual y colectiva de los alumnos, la desinhibición, la empatía y los diálogos constructivos, sobrepasando todo lo anterior los objetivos extralingüísticos de la actividad en cuestión. Y es que “[...] además de resultar ameno e interesante, constituye un instrumento de suma utilidad como preparación para las conversaciones auténticas fuera del aula” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019).

Al final, acotados a partir de la noción de temas sensibles o polémicos, estos propician una serie de competencias y habilidades que puede acelerar, hasta cierto punto, el aprendizaje en los ámbitos lingüístico, cognitivo, cultural e incluso afectivo en clase de español LE/L2. Además, todo ello crea una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales que “permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales” (*MCER*, 2002: 47).

## Bibliografía

ACTUALL, 2017, *Videoblog de Alfonso Basallo - Las cifras demuestran el fracaso de la Ley de Violencia de Género* [Vídeo]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TTmyD4Hb17g> [15 marzo 2020]

BAILINI, Sonia, 2015, “El profesor como moderador del andamiaje entre pares.” En *XXVI Congreso Internacional de la ASELE (Granada). La formación y competencias del profesorado de ELE*, pp.97-108.

BLANCO, E., 2005, “El papel del profesor. Análisis de dos sesiones de clase de ELE.” *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 3, ISSN-e: 1571-4667, pp.1-24.

CABRERA GARCÍA, J. M., 2009, “Un buen día”. *Revista de Didáctica MarcoELE* núm.9, ISSN 1885-2211, pp.1-6. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/8/jm.cabrera\\_unbuendia.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/jm.cabrera_unbuendia.pdf) [13 febrero 2020]

CLUBPALLE (2007, 10 septiembre). *Ska-P Vergüenza* [Vídeo]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=H6mbF-15R0M> [08 enero 2020]

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Anaya. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [27 enero 2020]

CONSEJO DE EUROPA, 2015. *Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Disponible en: <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html> [08 enero 2020]

CRICK, Bernard, 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

DÍEZ, J.: *Una feliz Navidad* [Vídeo]. España: Allmura Films S.L, Altube Filmeak S.L., 2001.

EVANS, J., (2017, 19 junio). *Unlike their Central and Eastern European neighbors, most Czechs don't believe in God*. Pew Research Center. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/06/19/unlike-their-central-and-eastern-european-neighbors-most-czechs-dont-believe-in-god/> [08 enero 2020]

HARWOOD, A. M. y HAHN, C. L., 1990, “Controversial Issues in the Classroom”. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, pp.1-4.

ISLCollective.COM, 2012. *Familia y características físicas*. Disponible en: <https://es.islcollective.com/espanol-ele-hojas-de-trabajo/gramatica/nombres-comunes/famili-y-caracteristicas-fisicas/28362> [14 diciembre 2019]

JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T., 1988, “Critical thinking through structured controversy”. *Educational Leadership*, 46, pp.58-64.

LEVINSON, R., 2006, “Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues.” *International Journal of Science Education*, 28(10), pp.1201-1224. <https://doi.org/10.1080/09500690600560753>

MARTÍN-PERIS, Ernesto, *et al.*, (1997-2019): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/) [14 diciembre 2019]

MARTÍN SORIA, Cristina, 2013, “Técnicas de debate en la clase de ELE. Análisis de un caso práctico.” en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, pp.471-479.

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (2008): *De dos en dos: ejercicios interactivos de producción oral: nivel básico e intermedio*. Barcelona: Difusión: Centro de investigación y publicaciones de español lengua extranjera, pp.66-67. ISBN-10: 8484431371.

MISCO, T. y TSENG, Jung-Hua, 2018, “‘I will not mention controversial issues unless they are in the textbook’: An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan”. *The Journal of Social Studies Research*, 42:1, pp.1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.005>

OULTON, C., DILLON, J. y GRACE, M. M., 2004, “Reconceptualizing the teaching of controversial issues”. *International Journal of science education*, 26(4): pp.411-23. <https://doi.org/10.1080/0950069032000072746>

POMERANTZ, A. y BELL, N. D., 2011, “Humor as Safe House in the Foreign Language Classroom”. *The Modern Language Journal*, 95: pp.148-161. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01274.x>



RAMOS ÁLVAREZ, A. y PASCUAL MIGUELÁÑEZ, A., 2007, “Una Feliz Navidad”. *Revista de Didáctica MarcoELE* núm. 5, ISSN 1885-2211, pp.1-11. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/5/pascual-unafeliznavidad.pdf> [15 julio 2020]

RED DE PROFESORES DE ESPAÑOL - PROFEEDEELE.ES. (2019). Disponible en: <https://www.facebook.com/groups/redprofesele/>

SENSOY, Ö. y DIANGELO, R., 2014, “Respect Differences? Challenging the Common Guidelines in Social Justice Education”. *Democracy & Education*, 22:2, pp.1-10.

SLEETER, C., 2018, “Learning to Teach Through Controversy”. *Kappa Delta Pi Record*, 54:1, pp.18-22. <https://doi.org/10.1080/00228958.2018.1407171>

STEINER, S. y BRZUZY, S. y GERDES, K. y HURDLE, D., 2003, “Using Structured Controversy to Teach Diversity Content and Cultural Competence”. *Journal of Teaching in Social Work*, 23:1-2, pp.55-71. [https://doi.org/10.1300/J067v23n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J067v23n01_05)

STODDARD, J., 2009, “The ideological implications of using ‘educational’ film to teach controversial events”. *Curriculum Inquiry*, 39(3), pp.407-433. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00450.x>

THORNDIKE, Edward L., 1937. *The teaching of controversial subjects*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 0469084642.

VALDEÓN GARCÍA, R., A., 2000, “Transgressions in the foreign language: taboo subjects, offensive language and euphemisms for Spanish learners of English”. *BABEL-AFIAL*, 9, pp.25-62.

WHIPP, J. L., 2013, “Developing Socially Just Teachers: The Interaction of Experiences Before, During, and After Teacher Preparation in Beginning Urban Teachers”. *Journal of Teacher Education*, 64(5), pp.454-467. <https://doi.org/10.1177/0022487113494845>

## Los turnos de habla en la clase de ELE

Turn-taking abilities in the Spanish as a Foreign Language class

**Abel Regueiro Fernández**

**Doctorando de Lengua Española. Universidad de Salamanca  
aregfer@gmail.com**



*Abel Regueiro Fernández es doctorando de la Universidad de Salamanca (USAL), departamento de Lengua Española, bajo la tutela de María del Rosario Llorente Pinto, profesora de dicha universidad. Ha trabajado como lector de español en Claremont McKenna College, California (EE. UU.), y como profesor de ELE y corrector y diseñador de exámenes DELE para Cursos Internacionales de la USAL. Actualmente compagina su*

*investigación con su labor como funcionario docente para la Consejería de Educación de Madrid.*

### Resumen

El manejo de los turnos de habla son un elemento clave a la hora de comunicarnos, especialmente en las conversaciones en grupos numerosos. Las características de dicho manejo son especialmente notorias en nuestro idioma, sobre todo para hablantes de lenguas como el inglés, el chino o el alemán. Los alumnos deben estar preparados para su efectiva incorporación a su competencia comunicativa.

### Abstract

The control of speaking in turns is a key element at the moment of expressing ourselves, especially during conversations in large groups. The characteristics of said control are particularly evident in our language, and above all for speakers of languages such as English, Chinese, or German. The students should be prepared for their effective incorporation into their communicative competence.

### Palabras clave

competencia sociolingüística, expresión oral, estrategias de expresión, interculturalidad, tareas

### Keywords

sociolinguistic competence, oral production, production/expression strategies, interculturality, tasks

## Introducción

El buen manejo de los turnos de habla resulta un elemento indispensable en la competencia comunicativa de un hablante eficaz. En este artículo se muestra por qué su enseñanza es especialmente necesaria en la clase de ELE, frente a otros idiomas.

Briz (2000) enfatiza que la palabra “turno es sinónima de orden”, “un mecanismo de orden en la vida y en el lenguaje”. Una estrategia que nos permite llevar a cabo un intercambio lingüístico inteligible, sistematizado, ya que los turnos de habla, según este autor, se rigen en general “por principios de cooperación, de cortesía, de pertinencia o relevancia”, que pueden verse transgredidos en aras de conseguir unos “efectos comunicativos determinados”. Uno de estos efectos es lo que el autor denomina “autoselección” o robo de turno. Es decir, aunque en la teoría debería ser un proceso ordenado y cooperativo, muchas veces se dan interrupciones e, incluso, solapamiento de voces. Además, pueden darse también “desórdenes”, “provocados por errores de interpretación en la cesión de turnos”.

En este artículo se expondrá que todos estos elementos que rompen dicho orden hacen que la efectividad comunicativa de un hablante no nativo se vea mermada a la hora de participar en conversaciones grupales, en mayor o menor medida, dependiendo de muchos factores, como su propia lengua materna, su edad o el contexto comunicativo.

Primero, analicemos qué son los turnos de habla y cómo se organizan, para luego pasar a analizar cómo trabajar con los alumnos estrategias para solventar los problemas causados por la aparición de elementos que rompen el orden natural de los turnos de habla.

## Qué son los turnos de habla y cómo se configuran

Antes de analizar su impacto en clase de ELE, debemos comprender a qué nos referimos exactamente con “turnos de habla”.

### ¿Qué son?

Como nos explica Moreno Fernández (1998), la unidad mínima de la comunicación es denominada *microacontecimiento* o *acto comunicativo*. Cada uno de estos actos cumple una o varias funciones de diferente tipología. Estas funciones pueden responder a la mantención de relaciones sociales (como saludos e invitaciones), a la expresión de sentimientos, gustos, aficiones u opiniones, a la realización de acciones (como obligaciones o permisos) y actos que afectan a los propios procesos de interacción comunicativa (relativos a la conversación, a la transmisión de información, incluida la metalingüística).

Estos actos comunicativos se organizan en turnos de palabra, los cuales forman la microestructura de cada una de las categorías de la macroestructura de la conversación. Estos turnos son, por lo tanto, el elemento básico en el que se articula el reparto del discurso en alternancia de cada uno de los hablantes. En Cestero (1994) es definido como “período de tiempo que comienza cuando un conversador empieza a hablar y concluye cuando dicha persona deja de hablar”.

Pero, ¿cómo se organizan estos turnos de habla?

### Pares de adyacencia

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* “un par adyacente está formado por dos turnos conversacionales consecutivos que se caracterizan porque la presencia de la

primera parte (el primer turno) hace que se espere a continuación una segunda parte determinada” (Atienza Cerezo, E.; Cortés Moreno, E.; González Arguello, M<sup>a</sup>. V.; López Ferrero, C., Torner Castells, S.; 2008). Los turnos de palabra se suelen organizar en forma de A-B. Son turnos emparejados que se exigen el uno al otro por razones lógicas, lingüísticas o sociales. Ejemplos de estos pares son: pregunta-respuesta, ofrecimiento-aceptación/rechazo, etc.

No obstante, estos pares P-R permiten variaciones, como son las estructuras de tres turnos (pregunta-respuesta-réplica, por ejemplo) u otras variaciones. Así, podemos encontrar microestructuras con formaciones como P-P-R-R, por ejemplo:

- ¿Vas a venir con nosotros?
- ¿Tú qué crees?
- Hombre, digo yo que sí.
- Pues sí, claro que sí.

Sea cual sea la estructura de los pares de adyacencia, la alternancia entre cada uno de los elementos de los pares (es decir, cada una de las producciones de cada hablante) no se da de una manera arbitraria, sino que sigue unas reglas que todos conocemos de una manera no demasiado consciente.

### Zona de transición

Esta alternancia se lleva a cabo gracias a una zona de transición, que se produce al final de cada uno de los turnos. Estas zonas de transición poseen diferentes características, dependiendo de la lengua que se hable y otras variables, como el grupo social o el grado de formalidad.

En las zonas de transición, utilizamos distintas estrategias para marcarlas como tal a nuestro interlocutor. Son un tipo de señalización, que se lleva a cabo a través de unos recursos (lingüísticos y no lingüísticos), que se encuentran a disposición de los hablantes (Sacks y otros, 1974). Entre estas estrategias o recursos, Cestero (1994) señala, por una parte, elementos básicos o primarios: el movimiento tonal descendente, el tonema descendente o ascendente y la conclusión gramatical. Por otra parte, también señala elementos secundarios que refuerzan esta marcación de la señalización. Algunos de estos elementos son:

- Variación de la rapidez de la emisión
- Curva melódica interrogativa
- Alargamiento de sonidos finales
- Pausas
- Relajación de manos o gestos faciales
- Marcas lingüísticas de distribución de turnos

Estas estrategias nos servirán para llevar a cabo un proceso de toma de turno de habla. Este proceso está regido por una serie de normas aceptadas por la sociedad. Wilson y otros (1984) nos hablan de algunas de estas normas:

- a) Si el hablante asigna el turno a su interlocutor, este debe tomar la palabra en el lugar apropiado para la transición.

b) Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor, este puede tomar la palabra, aunque no esté obligado a ello, en un lugar apropiado para la transición.

c) Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor y este no toma la palabra en el lugar apropiado para la transición, el hablante puede retomar la palabra y emitir una nueva unidad de turno.

A las que podemos añadir de Sacks y otros (1974):

d) Si en el turno del primer hablante, este emplea técnicas de selección del hablante siguiente, el hablante elegido, y no otro, tiene el derecho y la obligación de tomar la palabra.

e) Si ningún otro usuario toma el turno, el hablante del anterior turno puede tomar uno nuevo.

f) Será el primer hablante en hablar en una zona de transición el que tenga derecho a turno de habla. Algunas veces se dará el caso de que dos hablantes comiencen juntos. Si no está claro quién comenzó primero, uno de ellos deberá ceder el turno al otro callándose y, normalmente, a través de algún tipo de comunicación, ya sea extralingüística o lingüística que indique que le cede el turno a la otra persona (por ejemplo, con la palma de la mano extendida hacia arriba y ligeramente ladeada señalando hacia el otro hablante).

### Superposición, interrupción e interrupción cooperativa

Cuando uno de los hablantes reconoce la zona de transición de otro y la utiliza para tomar el turno de palabra, muchas veces se produce un solapamiento de voces (overlap en Sacks y otros, 1974). Esto quiere decir que el segundo hablante comienza a hablar antes de que el primero haya terminado por completo y ambas voces suenan al mismo tiempo por un periodo muy breve de tiempo. Este hecho es más común en algunas culturas que en otras. En la cultura del español, no es que sea común, es que es el proceso habitual.

La interrupción, sin embargo, se produce cuando un segundo hablante toma el turno violando el derecho de palabra del otro, es decir, cuando toma el turno en una zona que el primer hablante no ha identificado como zona de transición. Puede ocurrir que el segundo hablante sí la identifique como tal (erróneamente) o que quiera interrumpir deliberadamente al primer hablante.

En grupos de cuatro o más hablantes, puede darse el caso de que, tras una interrupción, el grupo de conversación se divida en dos. Ello ocurrirá si se dan estas tres circunstancias:

a) Que el primer hablante decida hacer caso omiso de la interrupción del segundo hablante y continuar con su discurso.

b) Que el segundo hablante, tras la recuperación de turno del primer hablante, siga también con el turno que ha adquirido tras la interrupción.

c) Que ambos hablantes dispongan de oyentes, a los cuales intentarán captar a través de la mirada, ya que en el momento de recuperación de turno del primer hablante vacilarán por unos instantes a quién prestar atención.

Ciertas interrupciones son denominadas interrupciones cooperativas. Estas interrupciones tienen como finalidad terminar las frases del hablante con las mismas palabras y simultáneamente (Úcar Ventura 2007) o para reconducir el discurso del primer hablante, que puede resultar de forma exitosa o no (ejemplos en Tannen, 1992). Normalmente, el primer hablante no identificará este tipo de interrupciones como interrupciones y, por lo tanto, no sentirá violado su derecho de palabra.

Las interrupciones son consideradas normalmente “alternancias impropias” del turno de habla, mientras que las propias serían aquellas que se dan sin ningún tipo de interrupción. A pesar de esto, no existe un consenso en si las interrupciones cooperativas deben etiquetarse también como “alternancias impropias”.

## Por qué trabajar los turnos de habla en clase de ELE

A priori, los turnos de habla puede parecer un tema similar en todas las lenguas. Resulta obvio que deberemos trabajar los exponentes lingüísticos que tienen que ver con la asignación, recuperación y otras funciones relacionadas con los turnos. El peligro está en que podemos pensar que los alumnos pueden hacer fácilmente transferencias inconscientes de su lengua materna y que es suficiente simplemente con trabajar estos exponentes lingüísticos. Sin embargo, si es tan fácil, ¿por qué nos encontramos muchas veces con que los extranjeros, incluso aquellos con un alto nivel de competencia, apenas participan en conversaciones grupales con nativos de español?

Aunque los mecanismos de intercambio de turnos de habla son comunes a todas las lenguas, se usan de manera distinta en cada una. Lo que la cultura del español tiene de especial es que usamos la superposición mucho más habitualmente que hablantes nativos de otras lenguas.

El estudiante extranjero, cuando no está acostumbrado todavía al ritmo de las conversaciones grupales entre hablantes de español, suele esperar a esa breve pausa para comenzar su turno de habla. No obstante, lo que suele ocurrir, es que esa pausa no llega muy a menudo. Nosotros, hablantes nativos de español, solapamos las voces en las zonas de transición con mucha frecuencia y nuestros alumnos extranjeros no están acostumbrados a ello.

Esto ocurre especialmente en situaciones poco formales, como charlas de cafetería, con compañeros, amigos, familiares, etc. En situaciones más formales, como coloquios en la universidad o debates, los solapamientos no serán tan frecuentes. Sin embargo, cuando se estén tratando temas polémicos, o de especial interés para los hablantes, lo normal es que la superposición sea frecuente, sin importar tanto el grado de formalidad. Esto, como es obvio, se debe a las ganas de los hablantes de tomar el turno, ya que, como hemos visto, se adquiere por simple rapidez.

Por lo tanto, deberemos tratar y practicar este aspecto en el aula si queremos que nuestros alumnos participen en grupos de charla. Si no lo hacemos, el resultado es unos extranjeros aparentemente tímidos que solo hablan cuando se les pide que lo hagan.

Entonces, ¿qué tiene que ver esto con la competencia comunicativa? ¿Realmente afecta a la eficiencia de nuestros alumnos a la hora de comunicarse?

## Turnos de habla y competencia comunicativa

Osuchukwu, C.N., Ogayi M.C. y Nwode, G.C. (2019) equiparan en su obra la importancia de los turnos de habla con la entonación o los canales para una comunicación exitosa: “Cuando un grupo de personas involucradas en una conversación interactúa entre sí, hay

transferencia y replicación de ideas. Esto no sería posible si no se pusieran en juego algunas características de la conversación. Estas características, como la toma de turnos, los canales y la entonación ayudan a compartir información para la comprensión mutua. Las habilidades de conversación con la ayuda de tomar turnos hacen que la interacción sea efectiva.”

De hecho, según Kato, F. (2000) la toma de turnos es el sistema de planificación básico para una conversación: “el entorno básico para el desarrollo del lenguaje es la interacción oral, y tomar turnos es su forma central de organización”. Este hecho entra en consonancia con lo afirmado por Kostaki-Psoma (2016) en cuanto a que “el mecanismo de turnos de habla es la manera que tienen los hablantes de mantener y ceder la palabra cuando están participando en una interacción comunicativa”. En caso de no conocer el sistema, la comunicación no sería tan fluida, para Cook (1989), “una falta de conocimiento de las convenciones de los turnos de habla elevaría la dificultad para los estudiantes de idiomas”.

Esto se pone de manifiesto en el estudio realizado por Yguico Kern (2009) con alumnos japoneses de inglés. En dicho estudio, los alumnos que no son capaces de manejar los turnos de habla, tampoco son capaces de participar con éxito en un intercambio lingüístico oral grupal. También se pone de manifiesto que elementos como el sexo y la personalidad juegan un papel determinante. Kostaki-Psoma (2016) asegura que tiene que ver también con el grado de formalidad del contexto comunicativo: “Una toma de turnos suave y apropiada es característica de una conversación formal y asegura que nadie domina la interacción y que existen los mínimos vacíos y superposiciones posibles”.

Podemos asumir, entonces, que el sistema de control de turnos de habla no es siempre igual, ¿pero por qué no podemos “exportar” el de nuestra lengua materna, con sus convenciones y reglas? Según Buckley, B. (2003), el cuidador de un niño lo inicia en el proceso de intercambio de turnos desde el primer momento, haciendo preguntas e invitándolo a la conversación de diferentes maneras, aunque el bebé solamente sea capaz de emitir sonidos: “la madre lleva a cabo prácticamente todas las producciones, pero acepta las respuestas del niño como legítimas en el ritual de intercambio de turnos. Según el niño va creciendo, la madre transfiere más responsabilidad a la hora de continuar el diálogo al niño”. Sin embargo, las convenciones que adquirimos en nuestra lengua materna no siempre tienen por qué ser utilizables en otras. Huth, T. & Taleghani-Nikazm, C. (2006) nos aseguran que los sistemas de turnos pueden variar según los contextos culturales y Tarone, E. & Yule, G. (1989) afirman, por su parte, que la transferencia de tales convenciones de un idioma a otro puede dificultar la comunicación exitosa.

Además, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* señala, en su descripción de la competencia pragmática funcional, que “la competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación”. Pone el ejemplo de los modelos de intercambio verbal, es decir, los pares de adyacencia, y cómo utilizarlos durante la secuenciación de los turnos de habla.

Todo esto nos lleva a pensar que el manejo de los turnos de habla está íntimamente ligado al éxito en una interacción oral, especialmente grupal, y que varía dependiendo del contexto, pero también de la cultura origen del idioma. Los turnos de habla, por lo tanto, tienen mucho que ver con la competencia sociolingüística, componente esencial de la competencia comunicativa y, específicamente, con la habilidad de interacción oral.

De hecho, el solapamiento de voces es algo habitual en la cultura del español y que no se produce de la misma manera siempre, sino que depende de cada hablante en concreto, de los grupos de hablantes y también de la situación en la que se dé la

conversación. A continuación profundizaremos en estos aspectos sociolingüísticos entorno a los turnos de habla.

## **Punto de vista sociolingüístico de los turnos de habla**

Los turnos de habla se ven realmente afectados por los condicionantes sociolingüísticos de la situación comunicativa concreta. A continuación, se analizan dichas características según el sexo de los hablantes, su edad y las primeras impresiones que se generan.

### **Aspectos generales en cuanto al sexo**

En Tannen (1992) vemos referencias a diversos estudios de los que podemos extraer ciertas conclusiones en cuanto a la relación entre el sexo de la persona y la toma del turno de habla.

#### **a) Conversaciones de hombres con hombres y de mujeres con mujeres**

Los estudios a los que Cestero hace referencia en sus artículos parecen demostrar que, mientras los hombres prefieren conversaciones de a uno, las mujeres son más proclives a la superposición y la interrupción cooperativa. Además, en las conversaciones entre mujeres se alternan turnos con mucha más frecuencia que en las conversaciones entre hombres y son conversaciones más rápidas.

#### **b) Conversaciones de hombres y mujeres**

Como afirma Tannen (1992), a pesar del estereotipo formado de que las mujeres interrumpen mucho a los hombres, estudios basados en grabaciones de conversaciones demuestran que son los hombres los que más interrumpen a las mujeres.

Muchas veces estos estudios no toman en consideración la situación en que se produce la conversación, tomando como interrupciones intervenciones como una en la que el hombre interrumpe a la mujer para avisarla de que no toque cierto objeto, desviándose de la conversación. Así, Cestero en su artículo “Alternancia de turnos de habla en lengua española: La influencia del sexo y la edad y la edad de los interlocutores” señala que podemos distinguir “alternancias impropias con interrupción justificada” y “con interrupción injustificada”. La primera es la que se daría con una razón que puede ser incluso extralingüística, como intentar detener una acción que está realizando el hablante. La segunda, sin embargo, se daría con la intención consciente de cambiar el tema del que el primer hablante está hablando, por el motivo que pueda tener el segundo hablante (aburrimiento, imponer su punto de vista, etc.).

En conversaciones donde intervienen varias mujeres y varios hombres, se ha podido demostrar, con estudios (a los que se hace referencia en Cestero, 1994-2), que las mujeres intervienen más en aquellas partes de la conversación con carácter afectivo. Son precisamente en estas partes donde más superposiciones encontramos, mientras que en partes de carácter informativo, donde el discurso se organiza en turnos de a uno, son los hombres los que toman la mayor parte del número de turnos.

## **Relación entre edad y alternancia de turnos de habla**

Cestero (...) hace referencia a unos estudios con hablantes españoles llevados a cabo para medir el número de alternancias según la edad de los participantes. Estos estudios se han



llevado a cabo con tres grupos: uno de 24 a 34 años, otro de 35 a 54 años y otro de 55 años o más.

Estas investigaciones demuestran que el primer grupo de edad son los que menos alternancias realizan (26%), mientras que el segundo grupo son los que más (42%) y el tercer grupo de edad equilibra la diferencia (con un 32%). La alternancia de turnos con superposición se da más en gente mayor que en gente joven (un 44% frente a un 36%).

Las mujeres de mayor edad, además, producen más alternancias propias (o lo que es lo mismo, sin interrumpir), que las mujeres jóvenes. En el caso de los hombres, es al contrario. Esto nos hace pensar que la tendencia de la gente joven es a equilibrar esa diferencia entre sexos, aunque siguen siendo las mujeres jóvenes las que realizan más alternancias que los hombres jóvenes. Esto nos demuestra que las mujeres son más conecedoras y las que más uso dan a estas estrategias de transferencia de turno.

Son especialmente interesantes los resultados en cuanto al número de alternancias impropias y su relación con el sexo y la edad de los hablantes. Estas alternancias impropias justificadas en las mujeres son más numerosas (26%) que en los hombres (20%). Sin embargo, son más hombres (21%) los que realizan interrupciones injustificadas que las mujeres (18%). En grupos de hombres, son los mayores los que producen más alternancias de este tipo.

Esto viene a reforzar lo afirmado por Tannen (1992), los hombres parecen ser menos respetuosos con las normas de interacción que las mujeres. Además, la edad parece estar íntimamente en relación con el poder y ello se refleja en la comunicación: a mayor edad, mayor autoridad en el discurso y mayor uso de superposiciones y de interrupciones (justificadas e injustificadas).

Pero, ¿por qué relacionar la actitud en cuanto a la alternancia de turnos de habla con valores como el respeto?

### **Turnos de habla y primeras impresiones**

El uso que una persona haga de los turnos de habla marcará la impresión general que los otros hablantes construyan de esa persona. Así, muchas veces cuando hablamos por primera vez con una persona, nos creamos una cierta imagen de la forma de ser de esa persona, no por las cosas que ha dicho, sino por la manera en que lo ha dicho.

Este uso de los turnos de habla se regirá por aspectos como la seguridad en sí mismo, la seguridad respecto al tema que se está tratando y también por los propios valores de la persona. En especial algunos, como son la solidaridad y la democracia.

Esto es conocido por los hablantes de una manera no consciente y será este conocimiento inconsciente el que propicie la creación de esas primeras impresiones al hablar con una persona.

De esta manera, dependiendo de la manera de tomar el turno de habla crearemos distintas impresiones del hablante:

Cuando nos encontramos ante una persona que realiza muchas interrupciones, lo lógico es que creamos la imagen de que alguien autoritario, por la relación de los turnos de habla con el valor de democracia. Dependiendo de su tono y de otros aspectos, será muy común también que nos parezca una persona prepotente, con una gran autoestima y que infravalora a los otros hablantes.

Por otra parte, una persona que hace un gran uso de estrategias para ceder el turno a otros hablantes y es respetuosa con los turnos de los otros sin realizar interrupciones, creará la imagen de alguien solidario, bien educada e interesada por el resto.

También respecto a la cantidad de toma de turnos crearemos impresiones distintas:

Si la persona, aunque lo haga de manera respetuosa, toma muchos turnos de habla y lo hace en el límite de violar la máxima de relevancia de Grice (1989), nos parecerá un sabelotodo, lo que conllevará a que otros hablantes no tomen en serio lo que dice.

Una persona que evita tomar el turno de habla y que incluso lo rechaza cuando se le intenta ceder, se verá como alguien tímido, introvertido, que no disfruta de las relaciones personales. Muchas veces la timidez será la principal causa de esta actitud, pero también puede ocurrir por otros motivos, como que la persona no esté interesada en el tema o que no le apetezca hablar por los motivos que sea.

## Exponentes lingüísticos, grados de formalidad y kinésica

Como he señalado, otra parte importante a la hora de trabajar los turnos de habla en el aula es hacer que los alumnos se familiaricen con el uso de una serie de estrategias que nos permitan llevar a cabo ciertas funciones relativas a los turnos. Normalmente, estas estrategias incluyen miradas, gestos y también expresiones. Debemos tratar estas últimas como unos marcadores conversacionales totalmente necesarios que nuestros alumnos deben adquirir. Para ello, propondremos actividades de presentación de léxico, de puesta en práctica y de fijación.

De todas maneras, como ya he señalado al principio, normalmente este aspecto se hace más evidente que la necesidad de trabajar los turnos de habla desde otras perspectivas.

A través de la observación directa de grupos de hablantes y de la observación de situaciones de conversaciones en medios de comunicación audiovisuales, he realizado un pequeño compendio de exponentes lingüísticos que se utilizan para realizar este tipo de funciones. Mostraré estos exponentes en una tabla, relacionados con el grado de formalidad de las situaciones en que usan y la función que desempeñan, de las señaladas en Keller (1981). Hay que recordar que, según el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, “la presentación de las marcas de registro (coloquial, formal) se inicia en B2 y es abundante en C1 y C2”.

Además, según Cobelas Cartagena (2012), “la estructura conversacional no solo se configura a través del intercambio de los turnos verbales que se produce entre los distintos participantes de una interacción”, sino que “resulta necesario observar cuál es el papel que tiene el lenguaje corporal en la organización del sistema de toma de turnos” para poder analizarlo de forma correcta y completa. Por lo tanto, se incluyen también unas anotaciones respecto al lenguaje corporal (kinésica) que puede acompañar a dichos exponentes.

He utilizado conversaciones entre amigos de la vida real y series españolas de televisión para recopilar exponentes que se usan en situaciones informales. Para exponentes propios de las situaciones formales he utilizado debates de programas de actualidad en radio y televisión, pertenecientes a diferentes medios (como por ejemplo TVE, TeleCinco, Antena 3, Radio 5, Onda Cero, Cadena SER, etc., excluyendo programas del corazón, donde la cortesía “brilla por su ausencia”). También se han usado exponentes formales que surgen en el ámbito de la clase universitaria (durante mis estudios de *Máster oficial en Enseñanza del español como lengua extranjera*, realizados en la Universidad de Salamanca, curso académico 2011-2012).

Dicho compendio es el siguiente:

FUNCIÓN	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS		
	FORMAL	NEUTRA	INFORMAL
Reclamación de turno	¿Podría interrumpirle un momento?  Me gustaría añadir algo...	Me gustaría decir algo...  Perdonen/perdonad que interrumpa, pero...	Una cosa... A ver, dejadme, hablar / decir una cosa...
Conservación de turno	Perdone que le robe un momento más, pero me gustaría añadir que...  Un segundo / momento, que ya acabo.	Perdona, pero aun no he terminado.	Perdona, pero estoy hablando yo.  Oye, que... A ver, yo te he dejado hablar, así que espera un momento.  ¿Me dejas terminar, por favor?  Déjame acabar, “porfa”.
	Kinésica: es muy común combinar uno de estos exponentes con el gesto de levantar la palma de la mano hacia la persona que intenta comenzar un nuevo turno (como el gesto de “stop”).		
Concesión de turno	Y ya no tengo nada más que añadir.	Y no tengo nada más que decir.  Y eso es todo.	Y ya está.
Rechazo de turno	Si no les importa, me mantendré al margen / no diré nada por el momento.	Gracias, pero prefiero mantenerme al margen.	Mejor no digo nada...  Eeehm, “pasopalabra”.  Paso de decir nada.
Concesión a un hablante en concreto	¿Y usted, (nombre), qué opina?  ¿(Nombre), le gustaría añadir algo?	¿(Nombre), tú qué dices / usted qué opina?	¿Tú, (nombre), no ibas a decir algo?
	Kinésica: es habitual combinarlo con un gesto con la palma de la mano hacia arriba y el brazo semiextendido en dirección a la persona que se le cede el turno.		
Abandono de la conversación	Muchas gracias por esta interesante charla, pero...		Bueno, gente/peña/tíos/chicas, me lo he pasado muy bien, pero... Pues muy interesante la charla, pero...
Reforzadores del turno de otro hablante	Hmm., interesante punto...	Ajá  Sí  Hmm.	¿Ah, sí?  ¡No jodas/fastidies...!  ¿En serio?

## Propuesta práctica

Se expone ahora una breve propuesta práctica, en la que se muestra cómo trabajar la gestión de los turnos de habla en una unidad didáctica.

### Aspectos formales

OBJETIVOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ser capaz de seguir una conversación grupal informal entre nativos con interrupciones y solapamiento de voces.</li> <li>– Participar en una conversación gestionando de forma efectiva los turnos de habla, utilizando los exponentes lingüísticos correspondientes.</li> </ul>	<p>A través de la observación directa, se puede anotar, sobre cada alumno, el grado de éxito en los siguientes ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprende la idea general de una conversación entre nativos con solapamiento de voces.</li> <li>– Capta detalles e información concreta en una conversación con solapamiento de voces.</li> </ul>
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Texto oral en el cual se produce solapamiento de voces y se utilizan expresiones para gestionar los turnos de habla.</li> <li>– Exponentes lingüísticos para la gestión de los turnos de habla.</li> <li>– El solapamiento de voces como fenómeno cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Está familiarizado con el uso de exponentes lingüísticos para la gestión de los turnos de habla.</li> <li>– Es capaz de participar en una conversación grupal, gestionando los turnos de habla apropiadamente.</li> <li>– Respeta el solapamiento de voces como fenómeno cultural característico del español en ciertos grupos de hablantes.</li> </ul>

### Actividad 1: presentación (5 minutos)

Se inicia la sesión pidiendo a los alumnos que escuchen un audio<sup>1</sup> de una conversación grupal entre nativos donde se producen interrupciones, solapamiento de voces y se utilizan expresiones para gestionar los turnos de habla.

Tras el primer visionado, se les realizan las siguientes preguntas:

- ¿Qué sensación te produce esta conversación? ¿Es ordenada o caótica para ti?
- ¿Crees que pasa mucho tiempo entre que termina de hablar una persona y comienza la otra?
- En tu lengua materna y con un grupo parecido de hablantes, ¿habría más o menos interrupciones?
- ¿Crees que estas interrupciones se dan en cualquier contexto con cualquier tipo de hablantes? ¿En cuáles crees que no?

### Actividad 2: comprensión oral (10 minutos)

<sup>1</sup> El enlace para poder descargar dicho audio es el siguiente:  
<https://drive.google.com/file/d/1RVOandoj5pS10NOwpVAJiWP56vBoU0Ty/view?usp=sharing>

El audio se reproduce de nuevo para que los alumnos puedan contestar a una serie de preguntas de comprensión oral para captar la idea general e información concreta de lo que los hablantes están debatiendo. Posteriormente, se ponen en común las respuestas y, si es necesario, se acude al momento del audio en el que se puede escuchar la respuesta para que los alumnos estén seguros de haber captado la información correcta. Una propuesta de preguntas sería la siguiente:

1. ¿De qué habla este grupo de personas?
2. ¿Qué tipo de relación crees que tienen?
3. ¿Qué problemas ponen algunos de los hablantes para ir a la Tomatina?
4. ¿Por qué insiste uno de los hablantes en ir a la Semana Santa de Andalucía?
5. ¿Por qué descarta otro de los hablantes ir a los Sanfermines?
6. ¿Consiguen llegar a un acuerdo? ¿Qué solución se propone?
7. ¿Qué crees que puede significar *emperifollada*? ¿Crees que puede ser lenguaje formal?

Solucionario:

1. Hablan de organizar un viaje grupal.
2. Son un grupo de amigos.
3. Que hace demasiado calor. // Que te ensucias demasiado.
4. Porque quiere cogerse las vacaciones en Semana Santa.
5. Por si les pillan un toro.
6. No llegan a un acuerdo, pero resuelven hablarlo otro día después de haberlo pensado mejor.
7. Significa que la gente va muy arreglada y es lenguaje informal.

### Actividad 3: explicitación de los elementos lingüísticos a utilizar (15 minutos)

Por equipos de tres o cuatro alumnos, se elabora una tabla común en la que los alumnos deben escribir elementos lingüísticos informales para la gestión de turnos de habla, que hayan escuchado durante el audio o que ellos ya conozcan. Se les envía el audio para que puedan reproducirlo en sus móviles las veces que quieran y sean capaces de captar las expresiones. Luego, intentan buscar un equivalente formal y se ponen las diferentes tablas en común con una tabla general que incluya los diferentes elementos que cada equipo ha pensado.

Ejemplo de tabla a realizar con los exponentes que aparecen en el audio **en negrita**:

FUNCIÓN	EXPONENTE INFORMAL	EXPONENTE FORMAL
Reclamación de turno	<b>Escúchame una cosa...</b> <b>Oye, pero...</b> <b>Oye, chicos...</b> <b>Pero vamos a ver...</b> <b>A ver, dejadme decir una cosa...</b> <b>Una cosa...</b>	¿Podría interrumpirle un momento?  Me gustaría añadir algo...

Conservación de turno	<b>Perdona, estaba hablando yo...</b>	Perdone que le robe un momento más, pero me gustaría añadir que...  Un segundo / momento, que ya acabo.
Concesión de turno	¿A ti qué te parece?  ¿Tú qué piensas?	Y ya no tengo nada más que añadir.  ¿Y usted, (nombre), qué opina?
Abandono de la conversación	<b>O si no, lo dejamos, lo pensamos y lo vamos viendo.</b>  <b>Bueno, lo dejamos y le damos una vuelta.</b>	Muchas gracias por esta interesante charla, pero...

#### Actividad 4: práctica guiada para practicar el correcto uso de dichos elementos (20 minutos)

Trabajando en los mismos equipos, los alumnos deberán escribir un breve diálogo en el que utilicen algunos de los elementos de la tabla de la actividad anterior. Se les explica que, para representar las interrupciones, podrán hacer uso de los puntos suspensivos (...). El profesor se ocupará de visitar cada equipo y asistirlos en las dudas que puedan surgir, así como ir revisando el correcto uso de los elementos lingüísticos para la gestión de los turnos. Más tarde, cada equipo representará su propio diálogo.

#### Actividad 5: producción – interacción oral (15 minutos)

Se propone un juego de rol donde un grupo de cuatro amigos tiene que decidir a qué festividad española ir de vacaciones y cuándo. Las opciones son: la Tomatina, los Sanfermines, el Festival de música folclórica de Ortigueira y la Semana Santa. Pueden utilizar sus móviles para buscar información sobre dichas fiestas (fecha y localización) durante cinco minutos previos a la realización de la actividad.

A cada alumno se le otorgará una de las siguientes tarjetas que se corresponde con sus preferencias en el juego de rol y se les recordará que deben usar los exponentes lingüísticos aprendidos (pueden tener la tabla delante).

ALUMNO 1 Piensas trabajar en agosto. Te lo pasas genial en los festivales de música.	ALUMNO 2 Viste “La Tomatina” en televisión y parecía muy divertida. Viajar en agosto te vendría mejor.
ALUMNO 3 Te gustaría gastar la menor cantidad de dinero posible. Nunca has visto una fiesta religiosa cristiana y estás muy interesado en hacerlo.	ALUMNO 4 Te gusta mucho correr. Te encantan las actividades de adrenalina y deportes extremos.

El profesor tomará notas de la expresión oral de sus alumnos.

## Conclusiones

Será crucial que los alumnos extranjeros se habitúen a gestionar los turnos de habla, especialmente para aquéllos en cuyas primeras lenguas no se dé tanto el fenómeno del solapamiento de voces.

Como hemos visto, este fenómeno depende en gran manera de los aspectos sociolingüísticos del contexto mismo de la conversación. Los nuevos hablantes del idioma deben estar preparados para poder interactuar en conversaciones grupales con todo tipo de hablantes y, por lo tanto, es indispensable que practiquen este aspecto en el aula.

¿Podríamos considerar que nuestros alumnos avanzados poseen un alto grado de competencia comunicativa si son incapaces de participar en muchas de las conversaciones informales entre amigos? Es decir, ¿se sentirían exitosos como hablantes si no pudieran encontrar su momento para aportar algo en conversaciones grupales entre compañeros de universidad o entre colegas, en el bar, después del trabajo, por ejemplo? Deben prepararse para poder desempeñar una vida cómoda en un contexto de habla del español y nosotros, como profesores, tenemos la responsabilidad de proveerlos con las herramientas necesarias. Entre ellas, la gestión de los turnos de habla y, muy especialmente, la familiarización con el fenómeno del solapamiento de voces. Para ello podremos llevar a cabo pequeñas sesiones como la que se muestra en la parte final de este artículo.

## Bibliografía

ATIENZA CERESO, E.; CORTÉS MORENO, E.; GONZÁLEZ ARGUELLO, M<sup>a</sup>. V.; LÓPEZ FERRERO, C., TORNER CASTELLS, S. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. SGEL.

BRIZ, Antonio (2000), “Turno y alternancia de turno en la conversación” *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 9-32.

BUCKLEY, Belinda (2003), *Children's Communication Skills: From Birth to Five Years*. Routledge.

CESTERO, Ana María (1994), Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española, *Lingüística*, 24 pp. 77-99. Recuperado el 05/02/2020 en:

[https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialect.unirioja.es%2Fservlet%2Fdcfichero\\_articulo%3Fcodigo%3D41293%26orden%3D71590&ei=6NyST4-9Eemx0QXqlOHMAQ&usg=AFQjCNHQAe350Eqitkxcwvy7SNkLgFG9hQ&sig2=qz-XB2oiwiwejIxC1byM6A](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialect.unirioja.es%2Fservlet%2Fdcfichero_articulo%3Fcodigo%3D41293%26orden%3D71590&ei=6NyST4-9Eemx0QXqlOHMAQ&usg=AFQjCNHQAe350Eqitkxcwvy7SNkLgFG9hQ&sig2=qz-XB2oiwiwejIxC1byM6A)

CESTERO, Ana María (1994-2), Alternancia de turnos de habla en lengua española: La influencia del sexo y la edad de los interlocutores. *Pragmalingüística*. 2, pp. 123-150.

COBELAS CARTAGENA, María Ángeles (2012), “El papel del lenguaje corporal en el sistema de toma de turnos: aportaciones desde el análisis conversacional del habla infantil”. Universidad de Santiago de Compostela.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado el 22/02/2021 en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- COOK, Guy. (1989), *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- GRICE, Paul (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard University.
- HUTH, Thorsten & TALEGHANI-NIKAZM, Carmen (2006), How can insights from conversation analytics be directly applied to teaching L2 pragmatics? *Language Teaching Research*, 10 (1), 53-79.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Versión electrónica recuperada el 22/02/21 en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- KATO, Fuyuko (2000), *Discourse approach to turn-taking from the perspective of tone choice between speakers*. Unpublished dissertation, University of Birmingham.
- KOSTAKI-PSOMA, Elisavet (2016), Raising awareness and developing the turn-taking mechanism to improve interactive communication for Greek learners. Recuperado en: [https://www.academia.edu/31614362/Turn-taking\\_mechanism\\_and\\_interactive\\_communication](https://www.academia.edu/31614362/Turn-taking_mechanism_and_interactive_communication)
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel, Barcelona.
- SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel y JEFFERSON, Gail (1974), The simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation, *Language*, 50, pp. 696-731.
- OSUCHUKWU, Caroline Nonye, OGAYI, Martin y NWODE, Goodluck Chigbo (2019), Teaching Speaking Skills and the Rule of Turn Taking For Effective Communication: A Pragmatic Approach. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, Volume 24, Issue 12, Series. 3 78-83. Recuperado en: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.%2024%20Issue12/Series-3/I2412037883.pdf>
- TANNEN, Deborah (1992), *Tú no me entiendes. Por qué es tan difícil el diálogo hombre-mujer*. Madrid, Círculo de Lectores.
- TARONE, Elaine & YULE, George (1989), *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- ÚCAR VENTURA, Pilar: (2007), La interrupción del turno de palabra en algunas obras del teatro español contemporáneo. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) : Logroño 27-30 de septiembre de 2006. Recuperado en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_1035.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1035.pdf)
- WILSON, Thomas P., WWIEMAN John M. y ZIMMERMAN, Don H. (1984), Models of turn taking in conversational interaction, *Journal of Language and Social Psychology*, 3, pp. 159-183.
- YGUICO KERN, Jennie (2009), To follow or to flout? Communicative competence and the rules of turn-taking. *The language teacher*, 33.9. Jalt Publications. Recuperado en: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/33.09-art1.pdf>





## **La evaluación educativa, de los principios generales a una aplicación significativa en el aula de ELE marfileña**

Educative assessment, from general principles to meaningful application of SFL in Ivorian classroom

**Jean-Roch-Donald Abi**  
**Doctorando**

**Universidad Félix Houphouët-Boigny (Costa de Marfil)**  
jeanrochabi4278@gmail.com



*Jean-Roch-Donald Abi es natural de Costa de Marfil, licenciado en Filología Hispánica y está acabando su tesis en la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan (Costa de Marfil). Actualmente disfruta de una beca Erasmus+ KA 107 en la Universidad de Granada. En su línea de investigación le preocupa especialmente la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de ELE en Costa de Marfil.*

### **Resumen**

Uno de los temas que ha sido más desarrollado en el campo de la educación en estos últimos años es el de la evaluación, como componente no solo importante sino inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluar una lengua extranjera es una práctica que queda muy compleja de llevar a cabo. La presente reflexión nos ofrece una aproximación de índole descriptiva de las nociones básicas en el campo de la evaluación educativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Así pues, partimos de los principios generales de la evaluación hasta llegar a su aplicación en el aula de ELE.

### **Abstract**

One of the topics which has been the most developed in the field of education in recent years is the evaluation, as not only an important but inherent component in the teaching-learning process. Assessing a foreign language is a very complex practice to carry out. The present reflection offers us a descriptive approach to basic notions in the field of educational evaluation, in a context of teaching-learning of Spanish as a foreign language in Ivory Coast. Thus, we start from the general principles of evaluation term until its application in the SFL classroom.

## Palabras clave

Evaluación, enseñanza secundaria, español L2, pruebas, actividades comunicativas.

## Keywords

Assessment, secondary education, spanish as second language, tests, communicative activities.

## Introducción

En un contexto global, la enseñanza de la lengua extranjera ha supuesto una renovación con valor imprescindible en el ámbito de la educación escolar. En esta última, no cabe duda el hecho de que algunos de sus componentes han suscitado muchas voces en las últimas décadas. La evaluación como componente de la misma siempre ha sido problemática en el campo de la enseñanza-aprendizaje -en adelante E/A- desde su aparición hasta hoy. De hecho, se ha convertido en uno de los elementos centrales dentro del ámbito de la didáctica (Antón, 2013; Arredondo y Diago, 2003; Bordón, 2006; Consejo de Europa, 2002; Ezeiza, 2006; Eres y Tiba 2010; Perrenoud, 2008). En este ámbito, la evaluación pretende ser de ayuda fiable al proceso de E/A para responder a las necesidades del sistema educativo.

Todo proceso de E/A está relacionado con una dinámica evaluativa que permita verificar los conocimientos adquiridos por los alumnos. Dicho de otro modo, la noción de *evaluación* se inscribe en el centro de dicho proceso y determina la interconectividad de los términos enseñanza - aprendizaje – evaluación, de manera que el desarrollo continuo del sistema educativo descansa en la colaboración entre estos componentes, lo cual supone que la evaluación está indiscutiblemente asociada al proceso de E/A tal y como lo sostienen Coll, Barberà y Onrubia cuando escriben:

De la misma manera que no tiene mucho sentido, en el ámbito de la educación escolar, desgajar la enseñanza del aprendizaje, tampoco lo tiene desvincular la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que indefectiblemente se refiere y de los que inevitablemente forma parte [...] Las situaciones y actividades actualizadas para evaluar qué han aprendido los alumnos forman parte, a todos los efectos, del conjunto de situaciones y actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula" (Coll, Barberà y Onrubia, 2000: 112).

Siendo una herramienta ineludible del proceso de E/A, su aplicación se dirigía, antiguamente, a la medición de lo enseñado al alumnado, mediante su denominación *examen* que se desarrollaba al final del programa educativo. Consecuentemente, este procedimiento ha encontrado límites por centrarse solo en el *producto*. Ha ocurrido necesario, años después, abordar la cuestión de la dimensión *procesual* de la misma hasta llegar a integrar el concepto de *competencias básicas*. De ahí, la nueva denominación de *test* para referirse a todo instrumento formal que mida el nivel de conocimiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Estos *tests* se presentan bajo una diversidad de ítems a la hora de evaluar la materia -el español en nuestro caso y en adelante ELE- en el aula marfileña de la enseñanza secundaria. Durante muchos años, se ha memorizado en la conducta del profesorado marfileño de ELE una actuación tradicional de la enseñanza, a la que se ha adicionado la práctica de la evaluación, de modo que, hasta hoy, se evalúa, en algunas aulas de ELE, siguiendo las normas del método anterior<sup>1</sup>.

En el método comunicativo, la evaluación de la lengua va cumpliendo una función a la vez continua e integradora de manera a favorecer la comunicación en el aula. Para realizarlo,

<sup>1</sup> El método de enseñanza-aprendizaje y evaluación en vigor en Costa de Marfil es el método comunicativo que promueve las actividades de interacción en el aula (en parejas y en grupos). Sin embargo, hemos observado que en algunas prácticas docentes se sigue evaluando según la Pedagogía Por Objetivos, una práctica tachada de "tradicional" por no haber favorecido la comunicación en el aula.

es significativa la aportación del manual escolar. En el aula marfileña de ELE, desde la introducción de la asignatura en el sistema educativo hasta hoy, varios libros de textos han sido utilizados y la mayoría de estos ha sido elaborada por Francia<sup>2</sup>. Los actuales en vigor son las colecciones *Horizontes*<sup>3</sup> y *Ya estamos*<sup>4</sup>, ambos elaborados en Costa de Marfil. El último del que hemos extraído los corpus de nuestro estudio, parece muy actualizado y a cada fin de unidad didáctica encontramos una serie de actividades que sirven también de evaluación continua. A la hora de evaluar el ELE en el aula marfileña, entran en juego varios factores que, muy a menudo, dificultan la práctica de la evaluación, la cual, antes, resultaba difícil de ejecutar. En el sistema educativo de Costa de Marfil, como en el de casi todos los países, la evaluación de la lengua extranjera sigue siendo un concepto problemático por generar, primero, divergencias por parte de los profesionales y luego por la dificultad del alumnado para desenvolverse con soltura frente a ella. Uno de los factores que puede explicar el desacuerdo entre los profesionales del ámbito educativo es, en gran medida, la cuestión de la elaboración y/o selección de instrumentos para evaluar los aprendizajes<sup>5</sup>. La ampliación del ámbito escolar -desde la elaboración de materiales pedagógicos, pasando por el mismo proceso de E/A hasta llegar al rendimiento de los alumnos- ha favorecido un nuevo clima en el que las prácticas evaluativas se han desarrollado a todos los niveles<sup>6</sup> de manera muy preocupante. La masificación de las aulas que no favorece la movilidad del docente, la carencia de material para desarrollar y evaluar la comprensión y expresión orales en el aula, el número muy reducido del horario de clase -tres horas semanales-, el carácter mucho más formalizado de la práctica docente son tantos factores que limitan el éxito de la práctica evaluativa en el aula marfileña de ELE.

¿Qué es evaluar y cómo ha evolucionado el concepto desde que se incorporó en la educación hasta su actual realidad? ¿Cuál es la situación actual de la evaluación en el aula marfileña de ELE y en qué ítems se basa su actuación a la hora de medir los conocimientos de los aprendices? Finalmente, ¿qué observación hacemos a la vista de dicha situación? Estas son las preguntas a las que intentará contestar este estudio que pretende ser descriptivo. La presente reflexión quiere alcanzar los tres objetivos siguientes:

- Ofrecer una aproximación al panorama de la evaluación en un contexto de E/A.
- Describir la situación actual de la práctica de la evaluación en el aula marfileña de ELE e identificar los elementos en los que se basan los ítems de evaluación.
- Aportar nuestra visión crítica sobre la realidad actual de la práctica evaluativa en el aula marfileña de ELE.

<sup>2</sup> Antes, Costa de Marfil no tenía leyes que determinen la enseñanza de lenguas en el país ni siquiera manuales pedagógicos elaborados por sí misma. Por lo que todo lo tocante al proceso de E/A se desarrollaba con acordes a lo realizado en Francia, la antigua metrópoli.

<sup>3</sup> Es el primer manual elaborado por el país en 1998. Desde aquel período hasta hoy, este sigue siendo en vigor en todo el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

<sup>4</sup> Es el más reciente de los manuales de ELE en Costa de Marfil. Actualmente se utiliza en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

<sup>5</sup> Los instrumentos de evaluación son los medios con los cuales los docentes obtienen la información para verificar el nivel de aprendizaje de los alumnos. El sistema educativo marfileño cuenta con dos tipos de instrumentos de evaluación: los instrumentos de carácter formativo y los de carácter sumativo. En el primer caso, son actividades que se desarrollan durante el proceso de E/A. Se denominan *Interrogación Escrita* (IE) e *Interrogación oral* (IO) que duran entre 15 y 20 minutos y se componen, generalmente, de ítems objetivos, en relación con los elementos lingüísticos estudiados durante el curso anterior. El segundo caso tiene que ver con el examen final y otra prueba supervisada. Esta última tiene lugar al final de cada unidad didáctica, bajo la estructura del examen final. Ambos instrumentos contienen tanto ítems objetivos como subjetivos, tal y como lo veremos a continuación.

<sup>6</sup> En el sistema educativo marfileño el español se imparte a partir del tercer curso de la enseñanza secundaria como disciplina optativa en competencia con el alemán; pues los alumnos pasan por cinco niveles estudiando la materia hasta obtener el bachillerato de opción literaria.

## Aproximación al concepto de evaluación

La descripción del concepto de evaluación es uno de los objetivos que quiere alcanzar la presente reflexión. Como tal, adjuntarlo al desarrollo de la misma, mediante las ventajosas aportaciones de numerosas investigaciones, nos ha permitido trazar las bases de este estudio. Por eso, pensamos con certeza que es casi imposible llevar a cabo una labor educativa basada en la práctica evaluativa, sin referirse a algunas normas básicas que caracterizan el concepto de evaluación desde sus inicios en la educación hasta su percepción actual.

## Definiciones y evolución de la evaluación en la educación

La evaluación es una palabra que se utiliza, generalmente, en diversos componentes de la sociedad, para valorar o estimar el rendimiento de algo. Desde hace pocas décadas, este concepto ha cobrado importancia indiscutible en la educación y se considera como una prueba, que consiste en un conjunto de preguntas, para comprobar el aprovechamiento de los estudios de un aprendiz. Este concepto apareció en la educación a principios del pasado siglo y designaba aquel proceso que permite dar valor a una cosa para alcanzar unos objetivos definidos. Hoy en día, este concepto ha evolucionado siguiendo la inexorable competición a la que la globalización impone a todos los ámbitos de la sociedad. De este modo, la evaluación, en tanto como guía referencial, desempeña un papel primordial en la educación, en general, y en el proceso de E/A, en particular, tal y como lo defiende el Consejo de Europa (2002) cuando afirma que “en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, hay necesariamente una dinámica de verificación de los conocimientos”. Su ampliación y su importancia han generado una diversidad de concepciones teóricas -muy a menudo concepciones diferentes- que dificultan su aproximación. En esta línea, intentamos enumerar algunas de ellas que la consideran como:

- Una práctica que debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas que son el objetivo y la razón de ser de la actuación educativa (Arredondo y Bolívar, 2002);
- La emisión de un juicio de valor (Gutiérrez, 2000);
- Una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubiesen especificado con antelación (Lafourcade, 1985);
- Una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general (Benedito, 1981);
- El proceso y resultado de la recogida de la información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a la situación de enseñanza (Diéguez, 1979);
- El proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza (Tyler, 1950).

Ante estas concepciones -no exhaustivas-, es sustancial afirmar que la evaluación, antes de ser definida como anteriormente, es, de buenas a primeras, una reflexión, una actitud, un comportamiento y una conducta que comprometen a todos los componentes de la sociedad educativa de acuerdo con la noción de la ética profesional, porque sí, la evaluación es una

responsabilidad tanto del profesorado y del alumnado como del propio sistema educativo<sup>7</sup>. En concreto y según opinamos, la práctica de la evaluación no solo debe limitarse a conceptos escolares sino extenderse a todas las actividades sociales, teniendo en cuenta su carácter educativo-formativo. Siendo un elemento determinante en el proceso de E/A, su función se ajusta a los objetivos del contenido curricular y ha evolucionado observando seis grandes momentos, que Arredondo y Diago (2003) presentan en el siguiente cuadro:

	<i>Períodos</i>	<i>Evaluación entendida como</i>
1	Hasta los años 20	Medida
2	Años 30-40	Grado de consecución de objetivos
3	Hasta finales de los 60	Totalidad del sistema educativo
4	Década de los 70	Valoración del cambio ocurrido en el alumno
5	Década de los 80	Cuantitativa / cualitativa
6	Década de los 90	Formativa /diferenciada /integradora

Evolución del concepto de evaluación (Arredondo y Diago, 2003: 5)

Los autores sitúan el primer período denominado *la evaluación como medida* entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En aquel período, la evaluación se basaba en criterios de la Psicología Conductista inaugurada por Watson<sup>8</sup> y se centraba específicamente en establecer diferencias individuales entre personas mediante la aplicación de tests tanto a nivel individual como colectivo. En este modelo, la evaluación poco se ajustaba con los contenidos enseñados en el aula.

El segundo período se denomina *la evaluación como grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución* y se sitúa entre los años 30 y 40. Tyler es quien aportó un cambio en la concepción de la práctica de la evaluación pasando de su carácter conductista a una percepción sistemática basada en el desarrollo tecnológico del currículo concibiendo la evaluación como un mecanismo que permite comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos. De hecho, la evaluación se centraba en el uso de objetivos bien definidos, utilizando los instrumentos de evaluación apropiados.

En el tercer período, la evaluación era considerada como un elemento presente en la totalidad del ámbito o sistema educativo. Esta concepción fue desarrollada hasta finales de los años 60 en Estados Unidos, bajo la influencia del movimiento que protesta a favor de la “Responsabilidad escolar” y en él la evaluación afectaba no sólo el rendimiento de los alumnos sino a todos los actores y factores que intervienen en el campo del programa educativo, es decir, el profesor, el contenido, los métodos, los manuales, las actividades, etc. Es importante nombrar a dos figuras relevantes de este periodo, cuyas contribuciones han permitido dar un paso adelante en la concepción de la evaluación. Son Cronbach y Scriven, que se centran en la evaluación como un proceso que permite recopilar la información para luego tomar decisiones fijándose en los objetivos previamente establecidos.

El cuarto período, el de la década de los 70, vio el auge de la taxonomía de Bloom y presentó nuevos enfoques en la evaluación en los que esta se centraba en aquellos dos niveles: primero, en los alumnos y la toma de decisiones sobre el programa o el método; luego, en la valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática a través de la mejor formulación de los objetivos educativos previos. De hecho, la evaluación ha sido exclusivamente orientada hacia la valorización del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos.

<sup>7</sup> Desde mediados del pasado siglo, se ha extendido la evaluación a todos los componentes de la sociedad educativa, desde el alumno hasta el sistema. Pero este estudio toma en cuenta solo la del aprendizaje, que consideramos como uno de los elementos clave del proceso de E/A.

<sup>8</sup> Watson (1913) en su obra *La psicología tal y como la ve un conductista* plantea los fundamentos del conductismo como corriente psicológica del aprendizaje.

El quinto período, situado en la década de los 80, se dedicó a la proliferación de modelos de acuerdo con los dos grandes paradigmas sobre la evaluación: el modelo cuantitativo y el modelo cualitativo. Este período vio la necesidad de concederle al docente el doble papel de guía e investigador y en él se elaboró el concepto de “autoevaluación” basado en la capacidad del sujeto para medir sus propios conocimientos.

En el sexto período, que empieza a partir de la década de los 90, la evaluación pasa a cumplir funciones que respondan a cuestiones actuales sobre la misma. Se trata de un enfoque sistémico e integrado de la práctica evaluativa dentro del proceso de E/A.

El breve recuerdo de la evolución del concepto de evaluación, así como sus enfoques conceptuales, muestra la complejidad de la temática. Sin embargo, se puede observar claramente, que más allá de estas divergencias, algunos puntos se muestran comunes para definir, de forma sencilla, la evaluación como uno de los elementos esenciales del proceso de E/A. De hecho, el primer privilegio es el hecho de ver a la evaluación como una actividad o una práctica dinámica que reúne tres puntos fundamentales a lo largo de su desarrollo: la recogida de la información, la formulación de juicios de valor y la toma de decisiones. Todos estos tienen lugar en un momento apropiado que determina el tipo de evaluación.

## Tipos de la evaluación educativa

### Evaluación inicial o diagnóstica

Lo diagnóstico, según su etimología *dia-gnosis* tiene que ver con los saberes que permiten discernir o distinguir. Es, entonces, un procedimiento que tiene lugar a inicios del programa educativo para obtener informaciones sobre lo adquirido previamente por el alumnado. Esos conocimientos que son competencias básicas sirven de guía al profesorado para diagnosticar, pronosticar o provisionar antes de empezar el proceso de E/A, y no para calificar a los aprendientes. A este efecto, desarrollando este tipo de evaluación, Arredondo y Diago (2003: 144) ven al profesor más como un médico, que como un juez. Según ellos, “en el primer caso, detecta, explora, diagnostica y propone un tratamiento de recuperación o de refuerzo didáctico para la eliminación de las deficiencias específicas del alumno”; mientras que, en el segundo, en función de juez, el profesor “somete al alumno a pruebas y exámenes, le califica y le entrega el acta de notas, pero las dificultades de aprendizaje siguen existiendo e irán aumentando”. Centrada en competencias básicas, la evaluación diagnóstica, también llamada *evaluación cero*, porque es el punto de partida, no solo analiza y valora los conocimientos previos de los alumnos sino determina los niveles de desarrollo conseguidos por los mismos en las diferentes materias de acuerdo con los contenidos curriculares, para luego aplicarlos en situaciones reales de su vida. Esas competencias deben ser una base sólida que represente el verdadero punto de partida de la práctica docente a las que se puede añadir otros conocimientos. Es esta idea que sostiene David Ausubel (1968), citado por Hornillos (2016: 72), en su teoría *del aprendizaje significativo*<sup>9</sup>. Esta evaluación es fundamental en la medida en que los conocimientos básicos tal y como los percibe Fernández (2014) son de relevancia capital por ser núcleo de referencia que ayude a interrelacionar los elementos del currículo. Por eso, la evaluación diagnóstica debe ser un instrumento privilegiado para la mejora del proceso de E/A.

---

<sup>9</sup> Basándose en los trabajos de Piaget y Bruner, Ausubel desarrolla la teoría del aprendizaje significativo, que promueve la estructura cognitiva del alumno defendiendo que este tiene conocimientos previos en los que se adjuntan los nuevos.

## Evaluación procesual o formativa

La evaluación educativa, en su sentido más amplio, debe estar al servicio permanente del proceso de E/A en el que se valoran los conocimientos de cada alumno a lo largo de su formación. Es esta percepción la que determina y consolida las características de la evaluación procesual o formativa, que tiene lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje con metas de orientar y regular la práctica docente en el aula. Siendo un instrumento de uso imprescindible en la educación, este tipo de evaluación, más allá del carácter diagnóstico, elabora algunos criterios que sirven de identificación de las debilidades y fuerzas tanto de los aprendientes como de los profesores para mejorar y actualizar progresivamente esta labor pedagógica. Tiene una doble función, que es informar, primero, al aprendiz sobre el nivel de sus conocimientos en relación con los objetivos de la clase, y luego, servir de guía al profesor para orientar su práctica a partir de las deficiencias presentadas por los alumnos. El auge de la evaluación formativa reside en su carácter interactivo, colaborativo y cooperativo entre los actores y para alcanzar sus objetivos, debe ser cada vez más *continua* (Consejo de Europa, 2002, citado por Bordón, 2006: 49). Al lado de estas funciones fundamentales, Arredondo y Diago (2003: 146) han desarrollado seis puntos -funciones- que corresponden también a la evaluación formativa:

- Hacer un seguimiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.
- Obtener datos del desarrollo de dicho proceso.
- Conocer el nivel real de aprovechamiento de cada alumno.
- Facilitar al profesor elementos de juicio suficientes acerca del nivel de logro de los objetivos de la materia.
- Reconducir actuaciones o comportamientos, caso de ser necesario.
- Orientar y regular el proceso educativo individualizado.

Para poder ejecutar la evaluación formativa siguiendo esta propuesta, es obvio el uso de técnicas e instrumentos didácticos para realizar tareas que permitan al profesor verificar si los alumnos van actuando de acuerdo con las normas previas que han sido el objeto de su aprendizaje.

## Evaluación final o sumativa

La evaluación sumativa se percibe como el resultado del proceso de E/A, por centrarse más en el producto que en el proceso. Se sitúa al fin de dicho proceso y reúne todos los requisitos transmitidos a los aprendientes durante su actividad formativa para comprobar sus competencias. Es en este contexto que la toma de decisiones tiene todo su sentido y le toca al profesor tener objetividad para llevar a cabo esta labor determinante del proceso, que pretende ser calificativa y promocional. Por lo tanto, el docente pasa de la función de médico -en lo diagnóstico- a la de juez para valorar lo adquirido y trazar las bases del próximo aprendizaje. Esta evaluación de carácter sumativo suele hacerse a finales de un programa educativo -unidad didáctica, trimestre- y su aplicación puede extenderse al final del curso académico para certificar o calificar, es decir, aportar un juicio sobre la suficiencia o insuficiencia referente a los conocimientos de los alumnos tras haber presentado una prueba, para luego decidir del avance al curso superior o no de los mismos en función del carácter cuantitativo de esta evaluación -la nota conseguida-.

Lo visto anteriormente pone de manifiesto las características de los tres tipos esenciales e imprescindibles de la evaluación educativa en los que descansan las materias de todo sistema educativo, en nuestro caso, del español como lengua extranjera en Costa de Marfil.



## La evaluación en el aula de ELE en Costa de Marfil

Introducimos este apartado por la presentación del esquema de clase<sup>10</sup> para ver dónde se sitúa la evaluación en el aula marfileña de ELE.

<i>Fases de aprendizaje</i>	<i>Actividades desarrolladas</i>
Presentación (10 min) 18%	Etapas inicial y motivación <sup>11</sup>
	Repaso <sup>12</sup>
	Ejercicio introductorio <sup>13</sup>
Desarrollo (25 min) 45%	Lectura del profesor y reconstitución <sup>14</sup>
	-Lectura de los alumnos <sup>15</sup>
	Gramática <sup>16</sup>
	Actividad en parejas
	Actividad en grupos
Evaluación <sup>17</sup> (15 min), 27%	Evaluación 1
	Evaluación 2
Apuntes (5 min), 9%	Apuntes <sup>18</sup>

Esquema de clase de ELE en la enseñanza secundaria (MENET, 2018: 29)

La práctica de la evaluación en el aula de ELE ha sufrido transformaciones según los cambios metodológicos que ha conocido el sistema educativo marfileño, desde el método tradicional hasta el actual método comunicativo; este último, presentado como el *paradigma salvador* que facilita la interacción en el aula, sobre todo durante las actividades en parejas y en grupos. La evaluación como resultado del proceso de E/A sigue las pautas de este paradigma del que derivan pruebas, que son instrumentos usados para medir el nivel de adquisición de los alumnos (comprensión lectora, expresión escrita, expresión e interacción orales, etc.). En el aula de ELE de la enseñanza media en Costa de Marfil, los ítems de la evaluación se centran en dos tipos de tests, que van a constituir el hilo conductor de este apartado: las pruebas objetivas y las subjetivas.

<sup>10</sup> El principal material didáctico utilizado para la E/A de ELE en Costa de Marfil es el libro de textos (*Ya estamos en nuestro caso*) del que se extraen textos por estudiar durante exactamente 55 minutos por sesión. Este esquema consta de unas cuantas actividades que son el hilo conductor de la práctica docente.

<sup>11</sup> El docente empieza dialogando con los alumnos sobre civilidades, pregunta sobre la fecha e intenta motivarlos mediante una canción, un poema u otro en relación con la función lingüística que deben estudiar.

<sup>12</sup> Con la ayuda del docente, los alumnos repasan los conocimientos adquiridos anteriormente. En la mayoría de los casos, esta fase sirve de corrección de la evaluación 2.

<sup>13</sup> Mediante una situación de aprendizaje, el docente introduce la función lingüística, poniendo énfasis en el vocabulario relativo a dicha función.

<sup>14</sup> El docente procede a la lectura expresiva del texto seguida de situaciones y preguntas que permiten la comprensión de los alumnos.

<sup>15</sup> Tras la lectura de docente, los alumnos leen el texto (el docente selecciona entre dos y tres alumnos).

<sup>16</sup> El docente interviene sobre el funcionamiento de la estructura gramatical en relación con la función lingüística estudiada.

<sup>17</sup> En el aula de ELE marfileña, la evaluación 1 corresponde, generalmente, a la práctica realizada en presencial; mientras que la segunda tiene carácter de ejercicio de casa.

<sup>18</sup> Finalmente, los alumnos apuntan en sus cuadernos el contenido de la clase.

## Las pruebas objetivas

Caracterizados como *despojos de la subjetividad* por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), los tests de carácter objetivo son aquellos cuyas preguntas son cerradas y tienen solo una respuesta correcta. En estos, los ítems presentan una situación estructurada en la que al alumno se le ofrece la posibilidad de actuar mediante la selección de la respuesta que le convenga y proporcionando una contestación con mayor brevedad. El panorama de las pruebas objetivas en el aula marfileña de ELE agrupa múltiples ítems que presentamos a continuación.

### - Los ítems de verdadero / falso

Se suele llamarlo también *ítems de afirmación con dos alternativas*. Es un test construido de manera sencilla, que se compone de una lista de ideas a las que el alumno ha de contestar por verdadero o por falso. El beneficio en estos ítems es que facilita al aprendiz la manipulación de sus conocimientos y en comparación a los demás tipos de tests objetivos, estos parecen relativamente muy fáciles de elaborar y más rápido de contestar por los alumnos (Ebel et al., 1991, citados por Muñoz et al., 2015: 1).

Nº	Enunciados	V	F
1	Abdul tendrá 14 años.		
2	El día de la fiesta es el lunes.		
3	Abdul invita a un amigo.		
4	Los padres de Abdul le ofrecen una fiesta.		
5	Ema está ausente a la fiesta.		
6	La fiesta va a terminar a las 10 de la noche.		

Ítems de verdadero / falso (Niango et al., 2019: 21)

### - Los ítems con emparejamiento

También denominados *tipo de preguntas de relacionar columnas*, los ítems de tipo emparejamiento abarcan un contenido de nombres u oraciones que se han de relacionar con otra lista de componentes correspondientes.

A	B
1. Creer 2. Estar de acuerdo 3. Rechazar 4. Estar en contra de 5. Aceptar	a. Estar a favor de b. Aprobar c. No ver así d. Desaprobar e. pensar

Ítems con emparejamiento (Niango et al., 2019: 58)

### - Los ítems de selección u opción múltiple

En este tipo de test, el alumno se enfrenta con una variedad de ítems de los que se debe de extraer la respuesta correcta en competición con los distractores que representan la mayor parte de los ítems. Generalmente, consta de cuatro opciones de contestación dentro de las cuales solo una es correcta.

¿Dónde se encontraron los protagonistas?

- a. Se encontraron en casa de Dulcinea.
- b. Se encontraron en la librería.
- c. Se encontraron en Toledo.
- d. Se encontraron en la biblioteca.

Ítems de selección múltiple (Niango et al., 2019: 53)

- *Los ítems de tipo ordenamiento*

En este tipo de prueba, el alumno se enfrenta con un listado de elementos desordenados y que ha de ordenar de manera a obtener una secuencia válida que esté de acuerdo con los criterios previamente establecidos.

Ordenad las frases siguientes según el orden cronológico de las ideas del texto.

- a. Había un accidente en la autopista.
- b. Sita y su padre llegaron con retraso al aeropuerto.
- c. El padre de Sita no pensó en los imprevistos.
- d. Hubo un atasco en la autopista.
- e. La familia de Sita vive a unos kilómetros del aeropuerto.
- f. Sita se va al extranjero para los estudios.

Ítems de tipo ordenamiento (Niango et al., 2019: 38)

## Las pruebas subjetivas

Se denominan *subjetivas* porque incluyen los tests que se desarrollan para medir y valorar la calidad de los conocimientos del alumnado frente a una situación determinada. En estas, aparecen preguntas o ejercicios en los que las respuestas pueden variar de acuerdo con la actuación del alumno. Observando la dimensión abierta de los tests, los ítems presentan, en este caso, preguntas para la medición de destrezas complejas ofreciendo al alumno la oportunidad de poder contestar con mayor libertad y creatividad. En el aula marfileña de ELE, el principal test subjetivo con el cual se evalúan las competencias de los alumnos es la situación de evaluación elaborada por la asociación del contexto -aspectos espacio-temporales- y la circunstancia -elemento que suscita el acto-. Lo ventajoso en este test es que incrementa la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, favorece una retroalimentación eficaz de los mismos y valora la autoevaluación. En ella, podemos encontrar preguntas que necesitan respuestas tanto cortas como elaboradas, relacionadas a la vida cotidiana, escolar o social de los alumnos.

Martes 20 de noviembre es el Día Internacional del Niño. Una ONG reparte regalos a los niños de tu barrio. Tú asistes a la ceremonia. Al descubrir los regalos, algunos niños están contentos, otros no. Las reacciones te divierten. Tú decides dar cuenta de la ceremonia en el periódico del club de español para informar a tus amigos/as.

1. Cita algunas expresiones de alegría y otras de tristeza. (respuesta corta)
2. Redacta el artículo. (respuesta elaborada)

Test subjetivo (Niango et al., 2019: 71)

En este apartado hemos puesto de relieve la situación de la evaluación en el aula marfileña de ELE poniendo énfasis en los ítems que sirven de base para la elaboración de los tests. Los criterios que venimos apuntando son idénticos según pasamos de un nivel de estudio a otro, adaptándolos a los contenidos curriculares de cada uno de dichos niveles. Referente a los tipos de evaluación, podemos comentar que estos criterios también sirven tanto para evaluar el proceso, es decir la evaluación formativa como el producto<sup>19</sup> -la evaluación final o sumativa. La dificultad se sitúa a nivel de la evaluación inicial y la de la expresión y comprensión orales. En el siguiente apartado, intentaremos decir lo que pensamos de esta situación.

## Lo que pensamos

La práctica de la evaluación resulta muy compleja en varios sentidos, pues lo más importante es poner a disposición de quien la realice una guía que permita formular o elaborar con mayor precisión y objetividad los ítems necesarios para llevarla a cabo. Es por lo que el estricto respeto de los componentes de los tests que venimos presentando son oportunos e importantes. Tras la identificación de los ítems, cabe señalar que estos se aplican solo a la evaluación de la destreza escrita en el aula de ELE en Costa de Marfil, pues en lo tocante a la evaluación de la destreza oral, es muy triste notar que la realidad es otra ya que la práctica de esta última muy poco se ha desarrollado hasta hoy. Es esta situación que tratan de denunciar Djandue (2017: 102), citado por Koffi (2019: 14) cuando postula este último que, “en el aula marfileña de ELE, la evaluación de la expresión oral sufre discriminación, gozando de créditos más bajos que la escrita”. En la enseñanza secundaria marfileña, la evaluación de la expresión oral de ELE solo tiene lugar, oficialmente, durante la selectividad del examen nacional del bachillerato, en el que, a partir de un corpus escrito, se evalúa la competencia oral del alumnado. Lo cual resulta mucho más inadaptable a la era del método comunicativo. Esta realidad triste se puede explicar por la carencia de material en audio para desarrollar la comprensión y la expresión orales en el aula.

La cuestión de evaluación diagnóstica de las competencias básicas es uno de los elementos clave en el desarrollo del acto educativo, pues evaluar el rendimiento de los alumnos en determinadas competencias básicas en todos los casos, es proporcionar un conocimiento riguroso sobre el funcionamiento del sistema educativo para poder mejorar la actuación docente (Cobo, 2013). Como tal, su aplicación es fundamental a la hora de empezar el curso. En el aula de ELE, la realidad es otra porque lo observado en Costa de Marfil muestra que el profesorado tiende a minimizar este procedimiento tan importante. En la mayoría de los casos y tal como se ha previsto en el desarrollo del programa educativo, se suele hacer a inicios del curso escolar un *repaso general* -bajo la forma de una clase a veces no participativa- que generalmente se apoya en la realización de actividades esencialmente gramaticales. Una de las dificultades en esta actuación, es el carácter común de sus contenidos a los cinco niveles de estudio, por lo que la identificación de los objetivos proporcionales a cada nivel de estudio resulta muy difícil de definir. De hecho, más allá de lo mencionado, proponemos una evaluación significativa del momento -en vez de una clase de repasos-, que diagnostique las verdaderas dificultades del alumnado, antes de entrar de lleno en el desarrollo del curso y, planificar la misma a principios de cada unidad didáctica. ¿Pero cómo evaluar las competencias básicas en un sistema educativo que limita al máximo la libre actuación docente? Esta es la gran incógnita a la que se enfrenta la realización de la evaluación diagnóstica en el aula marfileña de ELE, ya que se le impone al docente una metodología que no le permite una libre actuación para orientar su clase en función de las debilidades diagnosticadas por parte de los aprendices. Esto es uno de los retos que ha de superar la evaluación en la E/A de ELE en Costa de Marfil, porque si va limitada la autonomía

---

<sup>19</sup> El test de la evaluación sumativa de ELE consta de tres partes: comprensión, producción y competencia lingüística o uso de la lengua. En la parte comprensión y en algunos casos en la competencia lingüística, se suele utilizar ítems objetivos mientras que la parte de producción incluye los ítems subjetivos.

docente frente a las dificultades de los alumnos, cierto es que la evaluación en el aula no podrá alcanzar sus objetivos. De esta manera, de acuerdo con Tiana (2011), es necesario que tengamos en cuenta una evaluación que se ajuste a las competencias básicas como criterios actualizados de los conocimientos de los alumnos.

## Conclusión

La reflexión sobre el tema de la evaluación en el aula de ELE marfileña nos ha permitido realizar un estudio centrado en tres puntos esenciales. Primero, mediante trabajos realizados en el campo, hemos podido llevar a cabo un estudio fundamentalmente retrospectivo y actualizado sobre los principios generales de la evaluación educativa. Luego, hemos contextualizado estos últimos en el aula marfileña de ELE poniendo de manifiesto los ítems necesarios para su realización. Por fin, a la luz de lo ocurrido en el aula, hemos hablado de lo que, a nuestro parecer, ralentiza el éxito de la evaluación en el aula. Tras esta breve crítica, no podemos afirmar, con cierto grado, que esta presentación sea exhaustiva y perfecta porque son numerosos los problemas que necesitan una atención particular a la hora de evaluar. Sin embargo, más allá de las dificultades con las que se encuentran los actores del sistema educativo a la hora de evaluar los aprendizajes, es importante reconocer los esfuerzos de los mismos para llevar a cabo una evaluación de carácter significativo que necesite mejorarse progresivamente, frente a una actividad difícil de realizar por tener muy variada su percepción. La presente reflexión no pretende ser definitiva, sino abrir el camino a futuros estudios en el campo de la didáctica de ELE, los cuales puedan posibilitar propuestas que mejoren la práctica de la evaluación en la E/A de ELE en Costa de Marfil. A continuación, listamos algunas líneas de investigación a las que nos dedicaremos:

1. La autonomía docente para aplicar decisiones frente a las numerosas dificultades de los aprendices en el aula ELE.
2. La importancia de evaluar las competencias básicas en el aula de ELE.
3. Las estrategias para alcanzar una evaluación significativa de la comprensión y expresión orales.
4. El desarrollo del concepto de “movilidad de la enseñanza” que se ajuste a los criterios del método comunicativo.

## Referencias bibliográficas

ANTÓN, M., 2013. *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid, Arco Libros. ISBN 978-84-7635-867-2.

ARREDONDO, S., Bolívar, A., 2002. *Compromisos didácticos de la evaluación educativa*. Madrid, Pearson Educación. ISBN 8420535621.

ARREDONDO, S., DIAGO, J., 2003. *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, Pearson Educación. ISBN 84-205-3834-5.

BAZTÁN, A., 2008. “Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua”, En *La evaluación, un reto*, PIUG, F., Marco ELE pp. 53-69.

BENEDITO, V. et al. (1981). *Evaluación aplicada a la enseñanza*. Barcelona, Ceac. ISBN 978-84-329-9302-2.

- BOISSARD, P., 2016. L'évaluation formative : un outil de progression. *Synergie France*. Número 10, pp. 123-132. ISBN 2260-7846 Disponible en : [gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf](http://gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf) [5 junio 2020]
- BORDÓN, T., 2006. *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid, Arco Libros. ISBN 84-7635-644-7.
- CABO, E., 2013. *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid, Editorial Síntesis. ISBN 978-84-995896-9-5.
- COLL, C., BARBERA, E., ONRUBIA, J., 2000. La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, pp. 111-132.
- CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN 84-667-1618-1. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [8 abril 2020]
- CRONBACH, L. 1963. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, pp. 672-685.
- DIEGUEZ, R., 1979. *Técnicas de evaluación educativa*. Valencia, Nau Llibres. ISBN 84-85630-09-2.
- DJANDUE, B.D., 2017. La evaluación de la competencia comunicativa oral en la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil, *Revue baobab*. número 21, pp. 97-109. ISBN 1996-1898. Disponible en: <http://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab22/article%209.pdf> [5 marzo 2020]
- ERES, F., TIBA, B., 2010. *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid, Arco Libros. ISBN 978-84-7635-798-9.
- EZEIZA, R., 2006. "Instrumentos para la evaluación formativa en los programas de enseñanza de lengua con fines específicos", En MARTÍNEZ, I., (ed. lit.), Vol. 1, *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* ISBN 978-84-614-2969-1, pp. 391-408.
- FERNÁNDEZ, J., 2014. *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Murcia, Universidad de Murcia.
- GUTIERREZ, H., 2000. *La evaluación como experiencia total*. Santa Fe De Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio. ISBN 9789582005559.
- HORNILLOS, R., 2016. *Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- KOFFI, H.K., 2019. La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos: el caso de ELE en Costa de Marfil, *Red ELE* número 31, ISBN 1571-4667. Disponible en: [www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numero-actual.html](http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numero-actual.html) [21 abril 2020]
- LAFOURCADE, P., 1985. *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, Cincel. ISBN 8470460145.
- MENETFP, 2018. *Formation des professeurs d'espagnol*. Archives de la Coordination Nationale Disciplinaire MENETFP, Session 2018.

MUÑOZ, D. et al., 2015. Reactivos de pruebas objetivas: verdadero y falso. *Educación continua* Disponible en: [urriolafrancisco.weebly.com/uploads/3/0/2/9/30297729/Item\\_verdadero\\_o\\_falso](http://urriolafrancisco.weebly.com/uploads/3/0/2/9/30297729/Item_verdadero_o_falso). [18 junio 2020]

NIANGO, C. et al., 2019. *Ya estamos 3e*. Abidjan, NEI/CEDA. ISBN 978-2-84487-864-9.

PERRENOUD, Ph., 2008. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue. ISBN 9505638019.

TIANA, A., 2011. Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 63. (1), pp. 63-75.

TYLER, R., 1950. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago Press.

## **El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende?**

Spanish as a Foreign Language in Ivory Coast:  
why and what is it learned for?

**Bi Drombé Djanué**  
**Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan**  
bathestyd@yahoo.fr



*Bi Drombé Djanué es natural de Costa de Marfil. Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan (2005), doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Granada en España (2012). Como antiguo alumno de la Escuela Normal Superior de Abidjan (2005-2007), su profesión docente empezó en la enseñanza secundaria (2007-2014) y se desarrolla actualmente en la Universidad Félix Houphouët-Boigny.*

*También es traductor e intérprete freelance, consejero de la asociación marfileña de los profesores de español de enseñanza secundaria (APESCI), así como de la asociación de las mujeres marfileñas hispanófonas (AFIH). Su actividad investigadora ha dado lugar a numerosos artículos en español y francés sobre la situación del Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil, la cual analiza en sus escritos tanto desde el punto de vista didáctico como desde el punto de vista sociolingüístico.*

### **Resumen**

Siempre sorprende a los hispanohablantes nativos que pisan el continente por primera vez, empezando por los propios españoles, el gran interés que existe por su idioma en África negra en general y particularmente en Costa de Marfil, líder africano en este ámbito. Tanto es así que en los encuentros formales e informales de todo tipo suelen hacer dos preguntas al descubrir la realidad: ¿por qué y para qué aprendemos la lengua de Cervantes? Pero al calor de la conversación espontánea, las respuestas muy a menudo pecan de superficialidad. Ahondando entonces algo más la reflexión, la presente contribución se elabora en torno a tres argumentos esenciales como posibles pistas para explicar mejor la fuerte presencia del español en Costa de Marfil: la temprana institucionalización de su estudio, su progresiva enculturación en un nuevo contexto sociocultural y el gran aporte del proceso mundial de la globalización.



## Abstract

Native Spanish speakers, who set foot on the continent for the first time, starting with the Spaniards themselves, are always surprised by the great interest that exists in their language in black Africa in general and particularly in Ivory Coast, the African leader in this field. So much so that in formal and informal encounters of all kinds they usually ask two questions when discovering the reality: why and what is it learned for the language of Cervantes? But in the heat of the spontaneous conversation, the answers very often sin of superficiality. Then, deepening the reflection a little more, this contribution is elaborated around three essential arguments as possible clues to better explain the strong presence of Spanish in Ivory Coast: the early institutionalization of its study, its progressive enculturation in a new sociocultural context and the great contribution of the world process of globalization.

## Palabras clave

aprendizaje de la lengua, interculturalidad, contexto, motivación, objetivos

## Keywords

language learning, interculturality, context, motivation, objectives

## Introducción

¿Por qué y para qué tantas personas aprenden la lengua de Cervantes en África subsahariana? Estas dos preguntas se habían planteado durante el “Primer encuentro de hispanistas africanos y españoles” celebrado en Las Palmas de Gran Canaria del 11 al 13 de noviembre de 2019, especialmente en la mesa redonda sobre “El español en África Subsahariana: el caso de Benín, Costa de Marfil, Gabón, Mauritania y Senegal”. Unas semanas después, durante una recepción en Abidjan, alguien volvió a hacer la pregunta del por qué a los participantes para suscitar la conversación. Tocante al motivo de tanto interés por el español en Costa de Marfil, país francófono de 26 000 000 de habitantes en la parte occidental de África, algunos hablaron del parentesco lingüístico entre el español y el francés, la música, las canciones, el fútbol y las telenovelas; otros mencionaron la gran riqueza de la cultura española, etc.

En su informe de 2020 sobre la situación del español en el mundo, el Instituto Cervantes (2020: 13) sitúa a Costa de Marfil en séptima posición. Es el país con más estudiantes de ELE en toda África: 563 091 alumnos en la enseñanza secundaria y 3 087 en la enseñanza universitaria. O sea un total de 566 178 estudiantes. Esta cifra sube a 567 656 al incluir a los 1 314 estudiantes de otras carreras que aprenden el español como materia opcional en nuestras universidades públicas en Abidjan, Bouaké y Korhogo, y a sus 164 compañeros que lo hacen en diferentes academias (Djandué, 2018b: 7-8)<sup>1</sup>. En el sistema educativo marfileño, el español es la segunda lengua viva en competencia con el alemán a partir del tercer año de secundaria, después del inglés,

<sup>1</sup> *École Supérieure d'Interprétation et de Traduction* (ESIT, 26 estudiantes en 2018), *École hôtelière de Grand-Bassam* (88 estudiantes en 2018) y *Groupe Intellect Afrique Cocody-Abidjan* (50 estudiantes en 2018). (Djandué, 2018b: 8)

obligatorio para todo el alumnado ya desde el primer año. Hasta 2018, eran 2 319 profesores de ELE en esta rama de la educación, que cuenta además con dos grandes asociaciones: la *Association des Professeurs d'Espagnol du Secondaire de Côte d'Ivoire* (APESCI) y la *Association des Femmes Ivoiriennes Hispanophones* (AFIH)<sup>2</sup>. Recientemente, como prueba del compromiso que existe por la enseñanza-aprendizaje-evaluación del español a nivel estatal, se han actualizado los libros de texto de ELE, pasando de la colección de manuales *Horizontes* a *¡Ya estamos!* (2018, 2019) para el primer ciclo (ESO) y *¡Más allá!* (2020) para el segundo ciclo (Bachillerato) (Djuandué, Djé & Kumon, 2019). En la enseñanza superior son cerca de 60 profesores entre el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan, el Departamento de Español de la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké y la Escuela Normal Superior de Abidjan (Djuandué, 2018b: 7). Todas estas cifras experimentan una tendencia alcista por el crecimiento poblacional que redundará en una demanda creciente de educación. En los próximos años, otras universidades públicas se van a dotar también de un departamento de español, empezando probablemente por la Universidad Péléforo Gon Coulibaly de Korhogo en el norte, para atender la fuerte demanda de estudios hispánicos en esta parte del país.

Volviendo a las preguntas que nos ocupan en este estudio tras la necesaria contextualización del tema, digamos que a pesar de las respuestas aportadas para explicar el gran interés por el español en Costa de Marfil, nuestra impresión general es que resulta bastante difícil contestar de manera satisfactoria a estas preguntas sin previa preparación, por la simple razón de que nadie se las suele hacer entre las miles de personas que aprenden y enseñan el español en nuestros países; y a lo mejor la situación del español en el subcontinente está como está justamente porque nadie se plantea habitualmente estas preguntas. Dicho en términos más claros, en África subsahariana en general, y en Costa de Marfil en concreto, sin duda no seríamos tan numerosos en interesarnos por la lengua española si nos preguntásemos siempre por qué y para qué la aprendemos o la enseñamos. No obstante esta salvedad, ¿cómo es posible invertir tanto tiempo, dinero y energía en una actividad sin nunca plantearse con seriedad los motivos y los objetivos perseguidos? Si el español llegó a nuestras aulas sin haberlo pedido expresamente nosotros, ¿por qué sigue allí decenios más tarde como otras tantas herencias de la colonización francesa? ¿Será por la simple costumbre de hacer las cosas o porque realmente necesitamos seguir aprendiendo este idioma?

Al salir entonces de la recepción en Abidjan en la que se había planteado esa pregunta, se nos ocurrió analizar detenidamente la cuestión, lejos de las limitaciones propias de una situación de comunicación oral espontánea e improvisada, para intentar aportar respuestas más pertinentes a unas preguntas tan habituales en los encuentros formales e informales. La presente reflexión se construye en torno a tres ideas esenciales, las cuales permiten aclarar los motivos y los objetivos de la enseñanza-aprendizaje del ELE en Costa de Marfil en el siglo XXI como ejemplificación de lo que se hace y se vive globalmente en África subsahariana: la fuerte institucionalización de la enseñanza del español que garantiza su presencia en los currículos de la educación reglada, la influencia de la globalización como un proceso en el cual las lenguas desempeñan un papel sumamente importante y la enculturación del mismo idioma español en el contexto sociocultural marfileño.

---

<sup>2</sup> Asociación de los Profesores de Español de Enseñanza Secundaria de Costa de Marfil (APESCI) y Asociación de las Mujeres Marfileñas Hispanófonas (AFIH).

## La institucionalización de la enseñanza del español

En una conferencia impartida en Cartagena (Colombia), decía el gran hispanista senegalés Ndoye (2007) que “Las condiciones subjetivas existen para desarrollar la lengua española en África. Quedan por inventar las objetivas”. En esta afirmación histórica subyace la idea de que la mayoría de los africanos nos interesamos al español porque nos gusta, nos habla, nos atrae y seduce. Y nos ponemos a aprenderlo sin, a priori, esperar nada a cambio o, al menos, sin saber adónde vamos a parar, hacia qué rumbo nos va a llevar. Por eso es por lo que nos resulta más difícil todavía explicar el para qué que el porqué de su estudio. De verdad, una serie de factores independientes nos condicionan positivamente para interesarnos por el español, pero llámense música, fútbol, telenovelas, similitudes con el francés, estos factores que nos hacen llegar la lengua española al corazón no son suficientes para explicar objetivamente por qué Costa de Marfil es el país de África subsahariana más “ELEnizado”, según el citado informe del Instituto Cervantes (2020) y estudios complementarios realizados por Djandué (2018b).

En lenguaje menos diplomático, a ningún marfileño se le ocurre apuntarse en una academia para aprender español por ser hinchas del FC Barcelona o del Real Madrid, por ser un aficionado de la salsa cubana o un nostálgico de Celia Cruz, o porque le guste muchísimo las telenovelas latinoamericanas. Pues, al fin y al cabo, dichas telenovelas nos llegan siempre en su versión francesa de la misma forma que escuchamos los comentarios de los partidos de la Liga española o de los campeonatos europeos en nuestra primera lengua. En cuanto a la música, en muchas ocasiones ni necesitamos comprender la letra para enamorarnos de Julio o Enrique Iglesias o de las grandes orquestas latinoamericanas de salsa o rumba; nos dejamos simplemente llevar por el ritmo y la melodía. Dicho esto, no hay ninguna duda que, en este caso concreto de la música, disfruten dos veces aquellos que saben español. Incluso puede decirse que para la gran mayoría de entre nosotros, el estudio del ELE es más bien lo que nos hace apreciar la música o las telenovelas hispánicas y no al revés.

Con lo anterior queremos traer a colación que existe un motivo obvio y objetivo del gran interés por el ELE que remite al hecho de que sea enseñado como asignatura en la educación reglada marfileña. La fuerte institucionalización de la enseñanza del español es por lo tanto el verdadero motivo del gran número de alumnos que lo estudian, no solo en Costa de Marfil sino también en países como Benín, Camerún, Senegal o Gabón. Y las diferencias demográficas entre estos países y otras variables marcan luego la diferencia.

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en África Subsahariana es compleja de trazar globalmente y por ello es mejor analizarla país a país. No obstante, y dejando de lado el estatus problemático de la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial, detallado más adelante, puede generalizarse que la enseñanza de ELE se institucionaliza en la educación reglada en gran parte de África francófona hacia mediados del XX, y en general se ha mantenido después de las independencias de los años sesenta, por ejemplo en Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Madagascar o Senegal. (Serrano, 2014: 16)<sup>3</sup>

De tal forma que, de cara al perfil general del alumnado, quizá resulte importante distinguir entre los alumnos que eligen estudiar la lengua de Cervantes porque desde el principio les guste. Ellos serían los apasionados. Y aquellos a quienes les toca en suerte porque el sistema los obliga a estudiar una segunda lengua extranjera

<sup>3</sup> <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm> [28 sept. 2020]

después del inglés. Estos constituyen el gran grupo de los resignados de la lengua española, muchos de los cuales la abandonan luego para emprender otras carreras.

Lo que sí tenemos que reconocer, sin embargo, debido justamente a las “condiciones subjetivas” arriba mencionadas, especialmente la cercanía entre el español y el francés, es que se trata en muchos casos de resignados felices, algunos de los cuales incluso pasan luego a formar parte de los apasionados como el que está escribiendo estas líneas. Pero que quede claro que en el sistema educativo marfileño, son muy pocos los que eligen estudiar español. Es la misma lengua española la que elige a sus futuros aprendices, la que se propone cuando el centro cuenta también con profesores de alemán o se impone cuando no. Y si ello coincide con la inclinación natural de la persona, ¡alabado sea Dios! A nosotros por ejemplo nos tocó estudiar español en tercero de secundaria porque la clase en la que estábamos tenía un número par (4<sup>ème</sup> 2), en el marco de una distribución aleatoria de los alumnos entre las clases de español y las clases de alemán.

Al ser así tan institucionalizada la enseñanza del español, su estudio resulta hoy en día como algo tan natural para los marfileños que ni nos da tiempo para pensar en el porqué. Paralelamente, generaciones ininterrumpidas de docentes formados durante más de medio siglo para enseñar la asignatura en los centros escolares y universitarios han hecho del profesor de español una figura ya cristalizada en el tejido socio-profesional nacional. Aunque el número de más de 3000 individuos entre profesores de secundaria y universitarios parece simbólico comparado a una población que ronda los 26 000 000 de habitantes, la estructura de las familias africanas y sus numerosas ramificaciones permiten suponer que en Costa de Marfil millones de niños, hombres y mujeres viven directa o indirectamente gracias a la lengua española. He aquí sin duda la primera respuesta al para qué de su estudio en la actualidad. El ELE se ha convertido con el tiempo en un factor de inserción social.

## La inevitable influencia de la globalización

En el segundo tomo de un libro dedicado a la historia de la educación en Costa de Marfil, especialmente desde la Conferencia de Brazzaville hasta 1984, se puede leer la siguiente propuesta del autor:

La priorité donnée à l'anglais, du fait de l'importance de cette langue dans le domaine de la recherche scientifique et sur le continent africain, apparaît comme l'option la plus souhaitable, mais, dans une perspective africaine, il aurait peut-être été intéressant de donner une place aux enseignements du portugais, de l'arabe et des langues africaines. D'une façon plus générale, les objectifs de l'enseignement des langues secondes gagneraient à être précisés. (Désalmand, 2004: 433)

O sea que si se entiende la prioridad dada al inglés debido a su importancia en la investigación científica y en África, convendría precisar los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en Costa de Marfil en general, y supuestamente la de un idioma como el español en un contexto donde hubiera sido más interesante dar cabida al portugués, al árabe y a las lenguas africanas, con miras a fortalecer la integración de los pueblos del continente. En efecto, cuando la humilde Guinea Ecuatorial constituye el único país hispanohablante en África subsahariana, cinco países del subcontinente hablan el portugués como lengua oficial (Cabo Verde, Guinea-Bissau, Angola, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe), y las naciones del Magreb y del Cuerno de África se expresan mayoritariamente en árabe. Pero, puede que lo que no se consigue

con el español a escala continental en términos de integración entre los países sea posible en una escala superior entre África y América.

De hecho, con el transcurso de los años nos hemos acostumbrado a la globalización, a la vez como concepto y como fenómeno político, económico y social que influye cada vez más en nuestros modos de vivir, de ser y estar en el mundo; así como a las tecnologías de la información y la comunicación que le han dado al proceso un impulso brutal en los albores del siglo XXI. Si bien el término aparece en los años 70 del pasado siglo para traducir la idea de ver al mundo como un lugar único y unitario, la “aldea global” donde se intensifican las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre los países (Ribas, 2002), el fenómeno así denominado parece tan viejo como el propio mundo. En realidad, la globalización empezó como un proceso informal ligado en parte al natural deseo del ser humano de ir hacia los demás, para luego ir formalizándose de acuerdo con los intereses comerciales y geoestratégicos de las potencias mundiales de cada época.

Por su parte, al costear el viaje de Cristóbal Colón que iba a desembocar en el descubrimiento de América en 1492, España pisó el acelerador del proceso ya en marcha de la globalización. Al mismo tiempo, el gran acontecimiento histórico le brindaba a su idioma una oportunidad única para no solo internacionalizarse sino también enriquecerse en contacto con otras lenguas-culturas del mundo en aquello que Yao N’guetta (2020) denomina “coloquio universal de lenguas”. Con la aceleración de la globalización han nacido nuevas necesidades, expectativas y oportunidades. Al mismo tiempo que se están reforzando “las condiciones subjetivas para desarrollar la lengua española en África”, “las objetivas” también se están diversificando. Es de esperar por lo tanto que en los años venideros la docencia ya no constituya la única salida profesional para los aprendices del español y que la ampliación del horizonte laboral aporte más respuestas todavía a la pregunta del para qué de su aprendizaje.

Si bien estudiar español en Costa de Marfil favorece la inserción socio-profesional de las personas más allá de la docencia, en profesiones para las cuales la lengua extranjera no sirve directamente como instrumento de trabajo en un país francófono (Djanué, 2012), la globalización amplía todavía más tanto el porqué como el para qué de su estudio en el África del siglo XXI. En la aldea global en que se ha convertido progresivamente el mundo, cuando la relativa caída de las fronteras y el aligeramiento de las barreras aduaneras agilizan la circulación de las personas y las mercancías, el aprendizaje y el conocimiento de lenguas es el que realmente le da a la globalización un rostro más humano al fomentar la interculturalidad. Porque los usuarios de lenguas extranjeras constituyen puentes vivientes entre los pueblos de distintos idiomas y culturas (Djanué, 2014), al favorecer la intercomprensión y la interconexión de mundos separados desde el derrumbamiento de la Torre de Babel. Con razón decía Nelson Mandela: “Hablarle a alguien en un idioma que entiende permite llegar a su cerebro, pero hablarle en su lengua materna significa llegar a su corazón” (citado por Bokova, 2012). Como tal, aprender y hablar español nos permite potencialmente, desde África, llegar al corazón de “casi 489 millones de personas” que lo tienen como lengua materna en el planeta (Instituto Cervantes, 2020: 5), entre ellas muchos hijos e hijas de África pasados al otro lado del Atlántico con motivo de la trata negrera.

Como todas las mujeres del mundo, en efecto, la Historia también a veces da a luz por cesárea. La trata negrera y los millones de africanos esclavizados en el Nuevo mundo hicieron posible que parte de nuestras raíces se encontrara en América y se expresara en español (Ndoye, 2007). Así las cosas, aprender este idioma de gran mestizaje permite al africano tener un acceso directo a la parte suya que se ha colado y

plasmado en Hispanoamérica para, de alguna manera, aliviar los dolores del desgarramiento histórico con los colores de la cultura y los tambores de la música. Se promueve cada vez más la idea de que los humanos podamos enriquecernos de nuestras diferencias, lo cual supone que el reto al que se enfrenta ahora la globalización es la globalización de las mentes. Las culturas se transmiten ante todo por las lenguas, y entonces el conocimiento de una lengua global como el español es fundamental para globalizar las mentes, para formar a ciudadanos tolerantes, respetuosos de los demás y abiertos al mundo que les rodea.

Pero la globalización también hace que las personas se muevan mucho tanto por las rutas físicas que conectan las diferentes partes del planeta entre sí, como por las rutas virtuales que conectan entre sí a los ciudadanos del mundo gracias al internet. Dentro de estas interconexiones múltiples, las informaciones se transmiten en lenguas. El conocimiento de las lenguas es el que posibilita entonces la comunicación. Si Francia sigue siendo el destino preferido de los marfileños deseosos de emigrar por el tema de la lengua, hoy en día también muchos miran hacia España y América del norte y del sur porque saben español. Cuando deciden quedarse en su país y viven en Abidjan por ejemplo, aparte de la docencia en centros públicos o concertados, también pueden ganarse la vida en la traducción y la interpretación, actividades estas que con el pleno desarrollo del turismo en el futuro y el crecimiento cuantitativo y cualitativo de las empresas españolas e hispanoamericanas en el país pueden abrir más puertas de las que abren en la actualidad.

### Entre la hispanización de lo marfileño y la marfileñización del español

La idea, en resumidas cuentas, es que podamos hacer cosas concretas con el español que aprendemos y hablamos, que nos sirva para algo, para ganarnos la vida (Koffi, 2020). Pero lo primero que se hace y se vive con una lengua es comunicar, intercambiar, relacionarse con su entorno y con los demás. Y se sabe que vivir ante todo es convivir. A falta de ser el español un idioma vehicular entre los más de sesenta que cuenta Costa de Marfil, y para sacar algún provecho inmediato de su aprendizaje, los marfileños han incorporado unos cuarenta hispanismos en el *nouchi*, el argot juvenil nacional, hispanismos utilizados hoy tanto por los que han estudiado español como por los que no lo han estudiado (Yao, 2015; 2017; Djandué y Toa, 2019; Ékou, 2019). Valgan como muestra de este fenómeno sociolingüístico estos hispanismos identificados por Djandué y Toa (2019: 163) como los más utilizados por los hablantes del *nouchi*: *gracias, adiós, ¿Qué pasa?, la vida, madre, amigo, padre, basta, hasta la vista, fiesta, señor, coche, problema, nada*, etc.; en enunciados como aquellos que se recogen en la tabla a continuación:

Enunciados *nouchi* y su traducción al español

Enunciados <i>nouchi</i>	Traducción
C'est comment <i>amigo</i> , et la <i>madre</i> ?	¿Qué tal <i>amigo</i> , y la <i>madre</i> ?
Est-ce que tu as vu la nouvelle <i>coche</i> du prof?	¿Has visto el nuevo <i>coche</i> del <i>profe</i> ?
Regarde par la fenêtre pour voir si le <i>padre</i> est là.	Mira por la ventana a ver si está el <i>padre</i> .
Je rentre à la <i>casa</i> .	Voy a <i>casa</i> .
Il a porté des <i>gafas</i> .	Ha llevado <i>gafas</i> .
Ma chérie, <i>gracias</i> !!!	¡ <i>Gracias</i> , <i>querida</i> !
<i>Amigo</i> , bonjour.	Buenos días, <i>amigo</i> .
<i>Hasta la vista</i> , mademoiselle.	<i>Hasta la vista</i> , <i>señorita</i> .
La <i>vida</i> d'aujourd'hui est très difficile.	La <i>vida</i> de hoy es muy <i>difícil</i> .

C'est comment, <i>hombre</i> ?	¿Qué tal, hombre?
¿ <i>Qué pasa</i> ?	¿Qué pasa?
Mes amis et moi allons faire la <i>fiesta</i> .	Mis amigos y yo vamos de fiesta.
Ma petite, c'est <i>como</i> ?	¿Qué tal, niña?

Fuente: Cf. Djandué y Toa (2019: 171-172)

Así pues, el español se encuentra tan enraizado en Costa de Marfil, tan presente en nuestro imaginario colectivo, que constituye en la actualidad un componente indiscutible de la identidad lingüístico-cultural del joven marfileño del siglo XXI, pasando de esta forma de ser una lengua extranjera en el sentido más riguroso del término a verse en adelante como un idioma bastante familiar.

Hay más. El español no solo es audible sino también visible y legible en el entorno inmediato del marfileño dentro del gran flujo de inscripciones que le ayudan a orientarse, situarse o informarse, especialmente si vive en una gran ciudad como Abidjan. Como bien lo demuestra Djandué (2020) en un artículo dedicado al tema, la presencia de cada vez más empresas españolas en la capital económica de Costa de Marfil, entre otros factores de tipo local como la hispanización de nombres y apellidos, permite que el español escrito también nos acompañe en nuestro vivir diario, sepamos leerlo o no, a través de envases o latas de productos de consumo diversos (vinos, refrescos, jabones, etc.), letreros o soportes móviles como son coches o camiones. En palabras del citado autor, el fenómeno de los letreros en español en las calles de Abidjan no es una casualidad, sino la punta visible de un iceberg. Se debe tanto a la creciente presencia de empresas españolas en el país como a la sólida implantación del español en el sistema educativo marfileño, combinada con la importancia a nivel internacional del idioma en la dinámica actual de la globalización. Además, por muy anecdótico que pueda parecer, ello contribuye a su manera a crear y mantener un ambiente psicoafectivo muy favorable al aprendizaje del ELE.

La enculturación del español en Costa de Marfil tiene por lo tanto dos materializaciones. Por un lado, la relativa hispanización de lo marfileño, se trate del argot juvenil conocido como *nouchi*, de la música marfileña desde los inicios de su largo proceso de modernización (Djandué, 2021), de nuestros espacios físicos de vida y convivencia o de nuestros nombres y apodos. Por el otro lado está la marfileñización del español, entendida como la necesaria adaptación del ELE a los caprichos del sustrato lingüístico local, lo cual abarca todos los aspectos del uso lingüístico desde lo fonológico con la eterna cuestión del acento extranjero hasta el léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y el componente no verbal. Partiendo en efecto de la interlengua particular de los usuarios marfileños de ELE como punto de partida de un nuevo dialecto del español más allá de la comisión de errores, Djandué (2018a) y Bayoko (2021) han estrenado en los últimos años la investigación sobre un posible español marfileño.

Partiendo del concepto de interlengua en sus planteamientos lingüístico, psico y sociolingüístico, hemos propuesto ver en la interlengua de los usuarios marfileños de ELE, particular entre todas las interlenguas de los ELE-hablantes del mundo por muchos rasgos comunes que puedan compartir, la génesis de una variedad del español, sobre todo en el terreno del lenguaje coloquial. Esta dinámica de marfileñización del español se presenta como un proceso inconsciente en sus dimensiones fonológica, kinésica y paralingüística; y debería manifestarse también de manera consciente en una dimensión léxico-semántica gracias a la plena asunción por nuestra parte de la influencia de nuestras lenguas autóctonas, de alguna forma similar a como no nos molesta el uso sistemático de marfileñismos en el francés coloquial marfileño. (Djandué, 2018a: 137)

La lengua sirve además para crear, instrumento de comunicación y, como tal, también de creación literaria y artística. Así es como vive, evoluciona, se adopta, se adapta y se actualiza. Los hispanistas de países africanos no hispanohablantes como Camerún, Benín, Senegal, Congo están uniendo sus voces y letras a las de los escritores de Guinea Ecuatorial, único país hispanohablante de la región, para hacer que cada vez más África se cuente y se exprese también en lengua española. En Costa de Marfil, autores como Koné (2008; 2018), Yaow (2016), Djandué (2017) o Keffa (2019; 2020) escriben poesías y ensayos en español y otros están siguiendo el paso. Por su parte, como ya se ha mencionado arriba, la música marfileña lleva huellas de hispanidad desde que inició su largo proceso de modernización en los años 50-60 del pasado siglo, especialmente por la temprana influencia de los ritmos latinoamericanos. Y desde siempre, estas huellas hispánicas se reflejan en la onomástica (nombres de cantantes u orquestas), palabras o expresiones españolas sueltas, el ritmo o el género musical, o en canciones enteramente compuestas en lengua española por personas que la han estudiado o aprendido por otros medios (Djandué, 2021).

## Conclusión

De lo hasta aquí expuesto se desprende que el principal motivo del gran número de aprendices de español en Costa de Marfil es la institucionalización de su enseñanza y aprendizaje al heredar nuestro país del sistema educativo francés a finales de los años 1940. En la mayoría de los casos, si bien los adolescentes marfileños no son quienes eligen estudiar español, son unos resignados felices por la cercanía de esta lengua con el francés que facilita el aprendizaje en los primeros años, y por moverse más generalmente en un contexto sociocultural en el que la música, el fútbol, las telenovelas y la insoslayable globalización siguen haciendo del español una lengua menos extranjera, en la práctica, de lo que era hasta finales de la década 1990. Hoy en Costa de Marfil, aprender español es algo tan natural como comer *attiéké*<sup>4</sup>, y si la docencia es todavía la principal salida profesional de sus estudiosos, las promesas de la globalización permiten esperar que la situación cambie positivamente en un futuro no tan lejano. Mientras tanto, esta lengua global contribuye sobremanera a que desde Abidjan, Yamoussoukro, Bouaké, Man, Korhogo, Abengourou, Gagnoa, etc., nos sintamos plenamente ciudadanos del mundo. Y no nos parece poco.

## Referencias bibliográficas

BAYOKO, Abou Sampha, 2021. Rasgos morfosintácticos y lexicales del español de Costa de Marfil. *Revue Nzassa*, Número especial. ISSN 2706-5405, *Actas de la I Jornada Científica de Bouaké: La globalización a la luz del español y del portugués: cambios e intercambios*, Universidad Alassane Ouattara, 7 de noviembre de 2019.

---

<sup>4</sup> El *attiéké* es una comida típica y emblemática de Costa de Marfil, una receta de la gastronomía de los pueblos del sur a base de yuca (cuscús de yuca) que se ha popularizado en toda la geografía nacional y más allá de nuestras fronteras. Se come con pescado o carne frito o asado y tiene la particularidad de ser apreciada por las personas de todas las clases sociales.



BOKOVA, Irina, 2012. Día Internacional de la Lengua Materna. Mensaje de la Directora General de la UNESCO. Disponible en: <[https://www.un.org/es/events/motherlanguage/day/2012/unesco\\_message.shtml](https://www.un.org/es/events/motherlanguage/day/2012/unesco_message.shtml)> [26 sept. 2020]

DÉSALMAND, Paul, 2004. *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 2. De la Conférence de Brazzaville à 1984*. Abidjan, Les Éditions du CERAP. ISBN 9782915352016.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2012. La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *redELE*, 24. ISSN: 1571-4667. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:be44f257-ee78-4043-8f20-7c0542299c16/2012-redele-24-07bidromb-djandue-pdf.pdf>> [26 sept. 2020]

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2014. Pourquoi apprendre les langues étrangères? La réponse d'un chat qui avait appris à aboyer. *Nodus Sciendi*, Vol. 3. ISSN: 2308-7676. Disponible en: <[file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/nzassa\\_ArticleDrDJANDUE.pdf](file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/nzassa_ArticleDrDJANDUE.pdf)> [26 sept. 2020]

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2017. *Las mujeres africanas ayer, hoy y mañana*. SL, Editorial Académica Española. ISBN 978-3841757791.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2018a. “De la interlengua de los usuarios marfileños de ELE a un español marfileño asumible”, en ÉKOU, W. J. & ZARANDONA, J. M. (eds.), *Actas del I Coloquio Internacional Hispanoaficano de Lingüística, Literatura y Traducción: España en contacto con África, su) pueblos y sus culturas*, Abidjan, Tradhuc/Afrilenguas, pp. 127-140.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2018b. El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor. *Nodus Sciendi*, Volume 23. ISSN: 2308-7676. Disponible en: <[file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/2019\\_DrDJANDUEBi\\_01\\_2019.pdf](file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/2019_DrDJANDUEBi_01_2019.pdf)> [26 sept. 2020]

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2020. L'espagnol dans le paysage urbain abidjanais, *Ziglobitha*, 01. ISSN 2708-390X. Disponible en: <<http://ziglobitha.com/wp-content/uploads/2020/12/06-Bi-Drombe%CC%81-DJANDUE.pdf>> [11 feb. 2021]

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2021. Huellas de hispanidad en la música marfileña de siempre. *Revue Nzassa*, Número especial. ISSN 2706-5405, *Actas de la I Jornada Científica de Bouaké: La globalización a la luz del español y del portugués: cambios e intercambios*, Universidad Alassane Ouattara, 7 de noviembre de 2019.

DJANDUÉ, Bi Drombé & TOA, Bi Zoan Sylvain, 2019. El español lengua extranjera en Costa de Marfil: desbordando el ámbito escolar y universitario. *Káñina XLIII/ 2*. ISSN 2215-2636. Disponible en: <<file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/40301-Texto%20del%20art%C3%ADculo-141888-1-10-20200107.pdf>> [26 sept. 2020]

DJANDUÉ, Bi Drombé, DJÉ, Ana Maria & KUMON, Anougba Simplicie (2019). De *Horizontes a ¡Ya estamos!*: Lo que ha cambiado. *Revue Nzassa*, Núm. 2. ISSN 2706-5405. Disponible en: <<https://www.nzassa-revue.net/admin/img/paper/9.%20DJANDU%C3%89%20Bi%20Dromb%C3%A9%20et%20al..pdf>> [12 feb. 2020]

ÉKOU, Williams Jacob, 2019. Aspects sémantiques des hispanismes dans le nouchi de Côte d'Ivoire. *Canadian Social Science* 15 (1). ISSN 1923-6697 [Online]. Disponible en: <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/10580-23916-1-PB.pdf> [26 sept. 2020]

INSTITUTO CERVANTES, 2020. *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Madrid, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes, Edición digital. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\_lengua\_viva/pdf/espanol\_lengua\_viva\_2020.pdf> [12 feb. 2021]

KEFFA, Droh Joel Arnauld, 2019. *Travesía de una memoria negra*. Sevilla, Punto Rojo. ISBN 978-84-18161-91-9.

KEFFA, Droh Joel Arnauld, 2020. *Si Dios en el cielo durmiera con una mujer*. Sevilla, Punto Rojo. ISBN 9788418361586.

KOFFI, Konan Hervé, 2020. El aprendizaje del español en Costa de Marfil: del entusiasmo al reto del utilitarismo. *Revue Baobab*, Premier semestre. ISSN 1996-1898 [Online]. Disponible en: <http://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab28/article%2010.pdf> [01 abr. 2021]

KONÉ, Seydou, 2008. *Rébellion de la conscience (Rebelión de la conciencia)*. Salamanca, Celya. ISBN 978-84-96482-50-X.

NDOYE, El Hadji Amadou, 2007. La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto. *Congresos*. Disponible en: <https://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\_3/35/amadou\_ndoye\_el\_hadji.htm> [15 jul. 2020]

RIBAS MATEOS, Natalia, 2002. *El debate sobre la globalización*. Barcelona, Bellaterra Edicions. ISBN 978-84-7290-198-8.

SERRANO AVILÉS, Javier (ed.), 2014. *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid, Catarata. ISBN 978-84-8319-944-2.

YAO, Firmin, 2015. Préstamos del español al nouchi hablado en Costa de Marfil. *Baobab* 17. ISSN 1996-1898. Disponible en: <https://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab17/article5.pdf> [26 sept. 2020]

YAO, Koffi, 2017. Anglicismos e hispanismos en la jerga nouchi de costa de marfil: aspectos lingüísticos y sociolingüísticos. *Revue de l'ILA*, 41. ISSN 2107-5646. Disponible en: <http://www.ila.ci/upload/ila/article/9ArticleYAO41.pdf> [25 sept. 2020]

YAO, Ngétã, 2016. *Bosoqë / Boule de feu / Bola de fuego*. Madrid: Assata Ediciones. ISBN 978-84-940977-8-2.

YAO, N'guetta, 2020. "Coloquio universal de lenguas", en ÉKOU, W. J. & ZARANDONA, J. M. (coord.), *Actas del II Coloquio internacional hispanoaficano de lingüística, literatura, civilización y traducción: Panhispanoaficanismo: Realidades del presente, retos del futuro*, Université Félix Houphouet-Boigny Abidjan, Côte d'Ivoire, pp. 481-504.



## Ser/estar es (muy) fácil

*Ser/estar is (very) easy*

**Rosa María Martínez Fernández**  
**Profesora/formadora – E/LE. Campus Lenguajes, Valencia**  
**codigoseryestar@gmail.com**

*Licenciada en Psicopedagogía por la Universitat de València, ha dedicado varios de los más de veinte años que lleva en la docencia de E/LE a la coordinación y formación de profesores (ponencias, talleres y organización de cursos, jornadas y eventos) donde la pedagogía lúdica y la dinamización de equipos han constituido el eje de la mayoría de estos proyectos (Brasil y España). Cuenta en esta línea con algunas publicaciones —en TodoELE, SGEL y DidactiRed—. Actualmente se interesa por las posibilidades que ofrece la perspectiva cognitivo-pragmática para el análisis de, en concreto, los contenidos gramaticales que en E/LE se presentan en forma de contraste: por/para, ir/venir —traer/llevar—, indefinido/imperfecto, indicativo/subjuntivo y, sobre todo, ser/estar.*

### Resumen

Adoptando un enfoque cognitivo-pragmático, esta propuesta presenta un novedoso recurso didáctico para el aprendizaje significativo de la distribución ser/estar. Con base en un conocimiento intuitivo de la lengua, su objetivo es discriminar las categorías de contraste *características* y *estado* en correspondencia con el léxico que las define y la intención comunicativa (IC) que realizan los predicados nominales. Es decir, sin que intervenga la variable temporal (la idea de *cambio/permanencia*).

Como hipótesis de partida asumimos la premisa de que la función atributiva es un *conocimiento previo universal* que en todo y cualquier idioma se describe en los mismos términos: por ejemplo, en inglés, *characteristics vs. state (condition, circumstance)*. Aportamos prueba replicable. Conscientes de las dificultades que conlleva toda propuesta de cambio de paradigma, la segunda parte y el Apéndice se enfocan hacia este objetivo.

### Abstract

Adopting a cognitive-pragmatic approach, this proposal presents an innovative didactic resource for meaningful learning of *ser/estar*. Based on an intuitive knowledge of the language, the ultimate goal of it is to distinguish the categories of contrast *characteristic* and *state* in correspondence with the lexicon that defines them and the communicative intent (CI) that the nominal predicates perform. That is, without the intervention of the temporal variable (the idea of *change/permanence*).

As a starting hypothesis, we assume that the attributive function is a universal prior knowledge that in every language is described in similar terms: in English,

*characteristics vs. state (condition, circumstance)*. We provide replicable evidence. Aware of the difficulties involved in any paradigm shift proposal, the second part of and the Appendix are focused towards this objective.

### Palabras clave

Conocimiento del mundo, funciones del lenguaje, corrección gramatical, lingüística contrastiva, metodología, pragmática, hipertexto.

### Keywords

World knowledge, language functions, grammatical accuracy, contrastive linguistics, methodology, pragmatics, hypertext.

## Presentación de la propuesta (*una experiencia de aprendizaje significativo*)

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983: 18).

Teniendo como recurso central el **Esquema** (mapa cognitivo) **ser/estar** que organiza los usos básicos del contraste ateniéndose a su valor funcional (perspectiva pragmática o comunicativa), esta propuesta se desarrolla en dos trayectorias, aunque convergentes, distintas:

- **Ruta 1:** Para principiantes (A1.1)

*Ejercicios en L1 + Esquema (contenido teórico)*. Esta ruta está diseñada para el reconocimiento de la función nominal (el contraste *characteristics vs. circumstance [condition]*) ya en la propia lengua materna —LM— del estudiante/grupo meta, sea cual sea esta. Ejemplificamos aquí la propuesta en inglés.

- **Ruta 2:** Para todos los demás niveles (A1-C2)

*Esquema + práctica en E/L2 (ser/estar)*. En esta otra ruta presentamos primero el Esquema y después aplicamos su teoría a los ejercicios de contraste, ya en español.

Partiendo de la premisa de que, *a priori*, todos sabemos que hay estados permanentes (*muerto*) y otros que son transitorios, concluimos este recorrido proponiendo a los docentes una reflexión sobre el concepto de «circunstancia».

### Ruta 1 [en LM]: Para *absolute beginners* (A1.1)

Did you know that the verb *to be* in Spanish has two forms? *ser* and *estar*. You can understand the main uses of these two verbs in less than five minutes by doing this simple practice.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> “¿Sabías que el verbo *to be* en español tiene dos formas? *ser* y *estar*. Puedes aprender los usos principales de estos dos verbos en menos de cinco minutos realizando esta sencilla práctica”.

## Exercises

1. If in an example like: *The door is always open* vs *The door is solid wood*, I ask you which one of them is a *physical characteristic* (0) and which one is a *condition [situation]* (1) of *the door*, you know the answer, don't you?

- ... open ( )
- ... solid wood ( )<sup>2</sup>

2. *Physical characteristic* vs *condition* (0-1):

- The T-shirt is small ( ) vs is dirty ( )
- The chair is broken ( ) vs is red ( )
- Be careful, it's hot ( )

Tabla 1. *Practice 1* [en LM]. (Solutions)<sup>3</sup>

3. Join with arrows (or write 0 or 1 next to each sentence):

1) The flower is pretty.	<i>characteristic</i> (0)	7) He's always sick.
2) The toy is broken.		8) She's not a good judge.
3) He is a broken toy.	<i>no-characteristic</i> (1) [ <i>condition, circumstance...</i> ]	9) They are alive!
4) That movie is very good!		10) I'm fine (well, ok).
5) It's a sad notice.		11) Honey, are you at home?
6) The flower is sad.		12) I'm thinking of ...

Tabla 2. *Practice 2* [en LM]. (Solutions)<sup>4</sup>

Una vez realizados estos (3) ejercicios, entregamos al estudiante novel el Esquema de la página siguiente donde se formaliza el procedimiento (heurístico) con el que, de manera intuitiva, ha resuelto la tarea, por lo general sin mayores dificultades en, literalmente, menos de dos minutos.

La resolución de dudas o las posibles autocorrecciones finales (que servirían al estudiante para, por sí mismo/a, realizar los ajustes necesarios a la norma), más la lectura y comprensión del Esquema, le llevarán otro tanto.

Siempre que sea posible, consideramos la opción más adecuada realizar el ejercicio en parejas o en trío (aprendizaje cooperativo), un recurso que, por sí mismo, prácticamente garantiza la corrección de la respuesta.

Así pues, esta actividad no prevé la intervención del docente, a quien le proponemos llevarla al aula a modo de prueba —*diagnóstico de desempeño*— para contrastar empíricamente nuestra hipótesis: “la función nominal es un conocimiento previo universal”.

En esta perspectiva, en ELE no se requiere más que [co]relacionar: L1 ⇔ L2: *characteristic* → *ser*, vs *estado (condition, circumstance)* → *estar*; 0-1: *sin más: los*

<sup>2</sup> “Si ante un ejemplo como: *La puerta siempre está abierta* vs *es de madera maciza*, te pregunto cuál es *característica física* y cuál es *estado [situación]* de *la puerta*, ¿verdad que sabes la respuesta?”: *open* (1) *solid wood* (0).

<sup>3</sup> (0-1), (1-0) y (1): “*Camiseta pequeña* vs *sucia* / *Silla rota* vs *roja* / *Ten cuidado, que está caliente*”.

<sup>4</sup> Soluciones [1-6]: 0-1-0-0-0-1; [7-12]: 1-0-1-1-1-1. Respectivamente: 1) *La flor es bonita*. 2-3) *El juguete está roto* vs [él] *Es un juguete roto*. 4-8) *La película es buena* / *No es (una) buena juez-a*. 5-6) *es/está triste*. 7) *Siempre está enfermo*. 9) *¡Están vivos!* 10) *Estoy bien*. 11) *Cari, ¿estás en casa?* 12) *Estoy pensando en...* (gerundio).

conocimientos nuevos corroboran lo que ya sabía [aprendizaje significativo]: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel 1983).<sup>5</sup>

### Esquema de la función nominal [mapa cognitivo] —contenidos mínimos—<sup>6</sup>

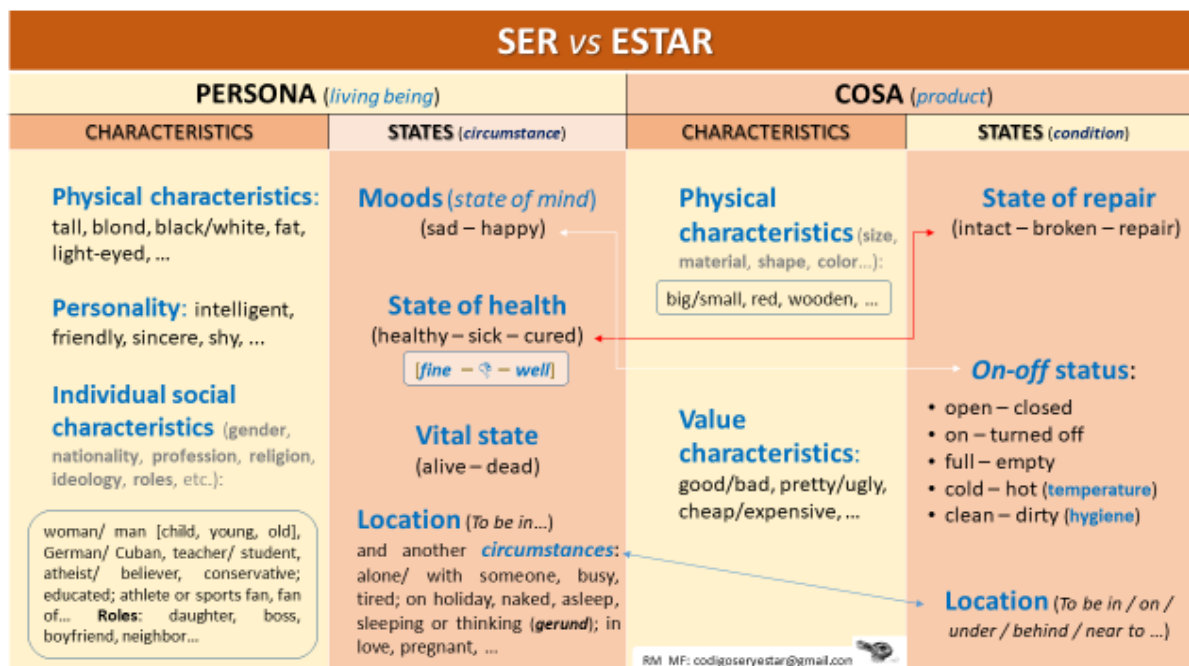


Figura 1. *Interfaz sintaxis-semántica* [Fuente: elaboración propia]: “Es más fácil «comprender» con los ojos que con la mente, es decir, estarás de acuerdo en que estaba en lo cierto Albert Einstein cuando dijo: *Si no puedo dibujarlo, es que no lo entiendo*” (García Santos, 2020: 22).

### Ruta 2: Para todos los niveles (A1-C2): Esquema + ejercicios en E/L2

Quienes ya tenemos un poco o mucho conocimiento de español, comenzamos esta actividad de *reestructuración cognitiva* con la lectura (una ‘lectura dinámica’ o inferencial) del Esquema (traducido al español), y después aplicamos el criterio que define para la selección de la cópula.

#### Ejercicio para A1-A2: *El intruso*

Completa con *es/está* (una de las dos formas verbales se repite en 10 de los 11 huecos de este ejercicio, ¿dónde está el intruso?):

<sup>5</sup> Cfr. «Aprendizaje significativo» (CVC - Instituto Cervantes, s.f.).

<sup>6</sup> Características de persona: *físicas, de personalidad y sociales*. Estados de persona: *estado de ánimo, de salud y vital*. Sujeto de no-persona: *características físicas y valorativas; estado de conservación* (o ‘estado de salud del objeto’: v. Apéndice) y *estados/estatus on-off*. *Localización = circunstancia*.

- 1) El Everest \_\_\_\_\_ en el Himalaya.
- 2) Siempre \_\_\_\_\_ abierto: \_\_\_\_\_ un 24 horas.
- 3) Su vaso nunca \_\_\_\_\_ vacío.
- 4) Esa luz \_\_\_\_\_ todo el rato encendida.
- 5) No va; \_\_\_\_\_ estropeado desde el primer día.
- 6) El café, para variar, [ \_\_\_\_\_ ] frío...
- 7) - *Mi casa siempre \_\_\_\_\_ limpia.*  
- *Pues la mía a veces sí y a veces no.*
- 8) No, [el pantalón] no \_\_\_\_\_ roto, es así.
- 9) El amor \_\_\_\_\_ en el aire.
- 10) Ya \_\_\_\_\_ todo arreglado/solucionado/resuelto; listo.

Tabla 3. Reflexión gramatical: El concepto de estado (I-0). (Solución)<sup>7</sup>

### Otros ejercicios a partir de A1

- 11) Sí, claro, otra vez \_\_\_\_\_ enfermo... ¡Ja!
- 12) Tú nunca \_\_\_\_\_ contenta con nada.
- 13) Su madre siempre \_\_\_\_\_ enfadada.
- 14) A estas horas todos los días \_\_\_\_\_ muy cansados.
- 15) (Me parece que) \_\_\_\_\_ durmiendo.
- 16) No, no \_\_\_\_\_ aquí, creo que \_\_\_\_\_ en su casa.<sup>8</sup>
- 17) ¡\_\_\_\_\_ vivos!
- 18) \_\_\_\_\_ [embarazada] de 3 meses.
- 19) (Hoy) \_\_\_\_\_ el día más aburrido de mi vida.<sup>9</sup>

- 20) \_\_\_\_\_ un bicho muy raro, siempre \_\_\_\_\_ quieto.
- 21) - ¿[Tú] \_\_\_\_\_ cómoda en esa silla?  
- Sí, \_\_\_\_\_ [una silla] muy cómoda.
- 22) ¡Qué pesadito, hijo!, siempre \_\_\_\_\_ igual. ¿Es que no vas a cambiar nunca o qué?
- 23) No se preocupe, señora. Su marido \_\_\_\_\_ estable y fuera de peligro.
- 24) Su estado de salud \_\_\_\_\_ bueno.
- 25) El médico me ha dicho que ([yo] ya) \_\_\_\_\_ bien.<sup>10</sup>

Tabla 4. El contraste ser/estar (0-1): práctica y reflexión gramatical. (Soluciones)<sup>11</sup>

<sup>7</sup> El intruso: “Es un 24 horas”.

<sup>8</sup> Si bien se prevé la respuesta con *estar* [sujeto de persona], se podría argumentar el uso de *ser* si la imagen o RM (representación mental) con que se asocia el enunciado fuera la ‘celebración de un evento’: la reunión, el *cumple*, la cena...

<sup>9</sup> Es/ Está siendo/ Ha sido o Fue [según la variante]/ Va a ser... Es decir, *característica* del sujeto (‘hoy/día’).

<sup>10</sup> Mientras que en el ejemplo anterior (nº 24) el predicado se refiere a una *característica valorativa* del sujeto gramatical (*estado de salud*), este refiere la *condición, estado* o *circunstancia* de su sujeto (*yo*).

<sup>11</sup> En (11-18) y en (22, 23 y 25), *estar*. En (19 y 24), *ser*. En (20) *es-está*, o sea, *característica* y *circunstancia* respectivamente y, en (21), al revés: *estás-es (comfortable: circunstancia* de persona [*to feel good*] vs *característica valorativa* de ‘la silla’). En varios de estos ejemplos, el sujeto admite más de una persona gramatical, p. ej., con *gerundio* (15), podría ser cualquiera.



EL GRAN LEMA PARA ESTOS NIVELES DE INICIACIÓN (Y PARA CUALQUIER NIVEL) DEBE SER: evitar por todos los medios cualquier mención, ni positiva —por supuesto— pero ni siquiera negativa, de la desgraciada regla de la accidentalidad y la permanencia, porque es tan dañina como fácil de asimilar, y por eso tan difícil de erradicar después (García Santos, 1999: mensaje 7460., punto 2).

La idea de *cambio* asociada al verbo *estar* procede de una deducción intuitiva que se le presenta prácticamente inerte a cualquier hablante que se plantee la naturaleza del contraste ser/estar (o *característica vs estado* [circunstancia]). Sin embargo, al observar el comportamiento de la distribución de la cópula, se hace evidente de manera inmediata que la realidad lingüística corrobora la hipótesis temporal-aspectual tantas veces como la desmiente (v. nota 14).

Por su parte, la experiencia docente nos muestra de forma reiterada que esta idea no logra definir operadores de contraste válidos para la selección de la cópula en ELE, sino todo lo contrario. Es precisamente aplicar la idea de *permanente/temporal* lo que da lugar a los consabidos reincidentes errores, ya clásicos, como: *\*estoy estudiante*, *\*estoy una joven de...*, *\*ser muerto*, o referir la *ubicación* de lugares con el verbo ser: *¿Dónde \*es el banco, por favor?*

En niveles avanzados y superiores serían consecuencia directa de esta misma lógica, entre otros muchos, ejemplos como: *Mira, (te) voy a \*estar sincera, ... O: Antes \*estaba una persona bastante tímida, pero ya no; ha cambiado mucho. O: Por fin \*ha estado capaz de dar la cara. O: \*Está definitivo.*

## Perspectiva dinámica (o comunicativa)

### Reflexión cognitivo-pragmática: Para docentes

Así, el docente que reconozca como falso el factor temporal, probablemente esté de acuerdo con la reinterpretación (recuperación) pragmática que proponemos del concepto «circunstancia»:

<p><b>«CIRCUNSTANCIA»</b></p> <p>“2. <b>Estado o condición</b> de una persona o cosa en un <i>momento determinado</i>”: <b>ahora, siempre, nunca, a veces</b> (ayer, hoy o mañana), siendo tan frecuentes los enunciados donde este ‘<b>momento determinado</b>’ se explicita verbalmente como aquellos en los que aparece tematizado [en general, en presente, si no se especifica lo contrario, se sobreentiende que es ‘<b>ahora</b>’].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [hoy/ ahora] Está enfermo/ malo.</li> <li>• Estoy muerto de sueño.</li> <li>• Últimamente siempre está triste.</li> <li>• Día sí y día no/ Día sí y día también, está...</li> <li>• Dice que (ya) está harta de...</li> <li>• Estoy enamoradísima de esa cantante.</li> </ul> <p>V. Tabla 4. [nº 15-18] y [nº 21 y 23-25]</p>
--	--

Figura 2. El *significado pragmático* (no-terminativo) del concepto «circunstancia» [Fuente: tomada parcialmente de *Definiciones de Oxford Languages*, acep. 2]<sup>12</sup>

El error fundamental (o *de base*) del enfoque aspectual —*cambio/permanencia*— sería el considerar (interpretar) que un ‘momento determinado’ es lo mismo que un ‘periodo de tiempo acotado’ (con principio y/o fin), atribuyendo así al concepto

<sup>12</sup> «Circunstancia», acep. 1.: “Condición o *característica* no esencial [...]”. «Característica»: “Cualidad o *circunstancia* que es propia o peculiar de una persona o una cosa” (estas definiciones son las primeras que saltan en Google al escribir los términos en el buscador. La cursiva es nuestra) [26 sept. 2020].

‘circunstancia’ un valor *perfectivo* que no le corresponde.<sup>13</sup> Como decíamos en la presentación, y como ya han señalado diversos lingüistas, sabemos que hay *estados permanentes*, no todos son *transitorios*, y también sabemos que, al igual que muchas de las *características* de los seres vivos son [relativamente] *estables*, otras son, necesariamente, *cambiantes*: p. ej., *ser pequeño-a / joven / mayor*.<sup>14</sup>



Figura 3. (Liniers, 2017). La naturaleza cambiante de los seres vivos.

Por otro lado, observamos que en enunciados como p. ej. ‘*siempre está enfermo*’, a menudo la presencia del adverbio siquiera tiene la IC —intención comunicativa—<sup>15</sup> de referir un ‘momento determinado’, es decir, no pretende un sentido literal, sino que responde a un uso retórico (hiperbólico) cuya IC es la de manifestar una crítica negativa (fastidio y/o incredulidad) [v. ejemplos nº 11, 13 y 22].<sup>16</sup>

Igualmente, pese a que todos consideramos que *ser madre* por primera vez es uno de los cambios más relevantes en la vida de una mujer, referimos este hecho con *ser*. Por su parte el hijo, que podrá *ser* biológico o adoptado, además de ser ‘*un niño muy rico* [mono]’, podría *ser rico de cuna* o *hacerse rico* de adulto y, en ambos supuestos, *seguir siéndolo* toda su vida o no, *dejar de serlo* y *acabar siendo* pobre o, al contrario, *llegar a ser* millonario, etcétera.<sup>17</sup>

### Resultados (trabajo de campo replicable)

En nuestra experiencia particular (con grupos plurilingües), hemos comprobado como los estudiantes de A1.1 (*tabula rasa*) asimilan este aprendizaje ya *el primer día de clase*, mostrándose en adelante autónomos y competentes para la articulación de

<sup>13</sup> La interpretación pragmática que hacemos de *circunstancia* preserva su coherencia interna para cuando, enseguida (en A2-B1), apelemos al término para la definición del contraste en pasado precisamente por su carácter *imperfectivo*: *circunstancias-descripción* vs *acción-narración* (valor *perfectivo* del aoristo).

<sup>14</sup> “Durante mucho tiempo, la diferencia entre ‘cualidad’ y ‘estado’ se completaba con la distinción entre ‘cualidad permanente’ y ‘estado transitorio o producto de un cambio’: 18. Pedro es madrileño 19. Pedro está enfermo. Pero ante ejemplos como: 20. Pedro es pequeño aún (cualidad transitoria puesto que algún día crecerá). 21. Pedro está muerto (estado irreversiblemente permanente) no quedaba más remedio [...] que afirmar que tanto las cualidades como los estados pueden ser permanentes o transitorios” (Aletá Alcubierre, 2008: 4). En este mismo comentario, el autor remite en una nota a De Miguel (1999), quien formaliza la distinción entre *estados permanentes* y *estados transitorios*. Otra propuesta en esta línea es la de Marín, que diferencia *estados acotados* de *estados no acotados* y, yendo más allá, aporta “una serie de pruebas que demuestran que los estados carecen de argumento eventivo, de acuerdo con Davidson (1967)” (2018).

<sup>15</sup> Cfr. «Intención comunicativa» (CVC - Instituto Cervantes, s.f.).

<sup>16</sup> O pena: *El pobre siempre está malito*, donde el uso de ‘siempre’ sigue siendo enfático: estrictamente significaría ‘muy a menudo’/ ‘muchas veces’ y no “de manera constante y sin interrupción” [v. ejemplo nº 20: *siempre está quieto*].

<sup>17</sup> “*A veces, solo a veces somos demasiado exigentes con los demás*. Es decir, usamos **ser** aunque afirmamos que se trata de algo accidental” (García Santos, 2020: 389).

ser/estar con el vocabulario correspondiente a las categorías determinadas (v. Apéndice: *dispersión léxica*).

En niveles intermedios, por lo general los estudiantes aceptan sin reservas, a menudo con entusiasmo, este nuevo modelo explicativo: *¡así es más fácil!* o *¡por fin lo entiendo!*, reacciones habituales que interpretamos como un *insight*. Es decir, reconocen el Esquema como una *forma lógica*<sup>18</sup>, descartando *motu proprio* sin vacilar la *per se* inconsistente premisa temporal con que trataban de lidiar.

Sin embargo, una vez acomodado el paradigma temporal (el modelo vigente), se produce el fenómeno contrario, esto es, la *invisibilidad* de la estructura cognitiva dibujada por el Esquema ser/estar. Este fenómeno, conocido como *ceguera* o *parálisis paradigmática* —o *efecto paradigma*— afecta a estudiantes de niveles avanzados y, quizá más, a muchos docentes y profesionales de E/L2, para quienes puede presentar dificultades tanto el reconocimiento del funcionamiento heurístico 0-1 evidenciado en la *Ruta 1* como llevar a cabo la constatación del hecho de que la realidad lingüística, *por sí misma*, ya en sus enunciados más cotidianos, refuta a la hipótesis temporal (v. nota 14 y cfr. García Santos, 1999/2000).

En resumen, por todos es sabido que es más difícil desaprender (“hacer *tabula rasa*”) que aprender, lo que en relación con nuestro recurso únicamente requiere *quitarse de la cabeza la idea de ‘cambio/permanencia’*.<sup>19</sup>

Esta conocida regla es, por lo tanto, falsa, como ya hemos señalado, y, es más: es la responsable del mayor número de errores cometidos por los hablantes de nivel avanzado. Por ello, si la conocías, debes olvidarla cuanto antes, si quieres utilizar adecuadamente estos verbos (García Santos, 2020: 389).

### Recursos para el cambio de paradigma

Los fenómenos de resistencia al cambio son tanto conscientes como inconscientes; y pseudoinconscientes, una modalidad que en nuestro contenido ilustra claramente el *sesgo de confirmación*,<sup>20</sup> mecanismo interpretativo que el enfoque semántico-temporal incorpora y cuyo ejemplo paradigmático, “*La puerta es de madera vs La puerta {siempre} está abierta*”, evidencia cómo en la praxis hemos naturalizado sin, casi, darnos cuenta, el hábito de manipular la muestra para hacerla coincidir con nuestras ideas previas. O, como diría Calviño, la combinación léxica «siempre está» “no se ve porque su visibilidad no está presupuesta en el paradigma de referencia” (2010).<sup>21</sup>

Sugerimos a estudiantes y docentes interesados en reemplazar el supuesto temporal<sup>22</sup> y superar la inercia de sesgar la muestra, la propuesta didáctica del profesor J.F. García Santos (2020), cuyo desarrollo ofrece una abundante cantidad de ejercicios

<sup>18</sup> “Diesing (1988, 1992) [...] se centra principalmente en el análisis de las operaciones de la Forma Lógica, en cuanto nivel sintáctico abstracto que funciona como interfaz entre la Sintaxis Superficial y la Representación Lógica” (Silvagni, 2017: 26).

<sup>19</sup> El “aprender a aprender” (Delors) implica el desaprender, desprenderse de certezas e ideas fijas que inhiban el procedimiento (la interpretación estática del conocimiento). Aprender *es* desaprender (cfr. Villamil, 2008: “experiencia primera” [1<sup>er</sup> obstáculo epistemológico en la clasificación de G. Bachelard]).

<sup>20</sup> “El sesgo de confirmación [o ‘sesgo de mi punto de vista’] es la tendencia de una persona a favorecer la información que confirma sus suposiciones, ideas preconcebidas o hipótesis, independientemente de que éstas sean verdaderas o no”. *Explorable.com*. Sesgo de confirmación (4 de septiembre de 2010). Recuperado de <<https://explorable.com/es/sesgo-de-confirmacion>> [10 mayo 2020]

<sup>21</sup> Prevalece la obliteración sistemática de la secuencia «siempre está» del enfoque temporal pese a que sería incompatible con nuestro cometido principal: “capacitar al aprendiente para una comunicación real” (cfr. «*Enfoque comunicativo*», en CVC - Instituto Cervantes, s.f.). El método se interpone como obstáculo “construyendo lo que estudia. No responde al objeto del conocimiento [...]. La metodología “*crea*” el objeto de su conocimiento y lo [instaura] como real” (Calviño, 2010).

<sup>22</sup> (una hipótesis metafísica, no observable).

—ejemplos de *lengua real*— compatible y adecuada para la práctica de nuestro Esquema.

Para una mejor comprensión del modelo cognitivo o paradigma interpretante que aquí representamos, es decir, para la asimilación y acomodación de este *conocimiento o procedimiento nuevo*, véase Apéndice.

## Conclusión

La *Ruta 1* nos demuestra que la función nominal se corresponde con un conocimiento previo universal (*universal prior knowledge*) y, a su vez, la *Ruta 2* permite reincorporar la ‘muestra real de lengua’ a la praxis de E/LE: en concreto, y de manera particularmente significativa, la “misteriosamente desaparecida” y no obstante muy cotidiana secuencia léxica «siempre está».

En la observación simultánea de ambas rutas, interrelacionadas e interdependientes (son solo una: la necesaria *ida y vuelta* del procesamiento de información), se define la lógica recursiva<sup>23</sup> del sistema copulativo: autoorganizado, autosuficiente y autoexplicativo, mostrándose en su dinámica interna claramente ajeno a toda idea de *cambio/permanencia*.

En último término, esta propuesta comunicativo-pragmática describe un modo de interpretación u observación de la realidad —un modelo cognitivo-relacional— que además de habernos permitido la comprensión del (sencillo) procedimiento ser/estar en sus valores de uso básico y fundamental, se presenta, en sí mismo, como método.

## Referencias

ALETÁ ALCUBIERRE, E., 2008. Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 2(3). Disponible en:

<[https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_531f3465a4789.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f3465a4789.pdf)> [23 sept. 2020]

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H., 1983. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª Ed., México, Trillas.

CALVIÑO, M., 2010. Psicología e invisibilidad. El no "extraño" caso de los públicos y las audiencias invisibles. *Psicología para América Latina* [en línea], (20), ISSN 1870-350X.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (CVC) - INSTITUTO CERVANTES, s.f. En *Diccionario de términos clave de ELE*:

- Aprendizaje significativo. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm)> [29 sept. 2020]
- Enfoque comunicativo. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)> [29 sept. 2020]
- Intención comunicativa. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm)> [6 oct. 2020]

<sup>23</sup> Sugerimos escribir en el buscador de Google el término “recursividad” o “recursión”.

GARCÍA SANTOS, J.F., 2020, “Apéndice I. Ser y estar: dos verbos problemáticos para extranjeros”, *Comunicación avanzada en español. El componente gramatical*. Ediciones Universidad de Salamanca (6 feb. 2020). ISBN-13: 978-8413111674, pp. 379-402.

\_\_\_\_\_ (10 de mayo de 1999). «Contribución a esta mesa redonda virtual» [mensaje 7460.]. Usos del verbo 'ser' [hilo]. *Foro de la lengua del Centro Virtual Cervantes*. Instituto Cervantes. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=2093](https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=2093)> [5 mayo 2020]

LINIERS (12 de noviembre de 2017). [Viñeta]. *¿Qué voy a ser cuando sea grande?* Ilustración de Señor Salme. *El País* [en línea]. Disponible en: <[https://elpais.com/elpais/2017/11/12/eps/1510441520\\_151044.html](https://elpais.com/elpais/2017/11/12/eps/1510441520_151044.html)> [29 sept. 2020]

MARÍN, R., 2018. Los estados y el argumento davidsoniano. *Borealis – An International Journal of Hispanic Linguistics*, 7(2), pp. 267-279. DOI <<https://doi.org/10.7557/1.7.2.4584>> [23 sept. 2020]

SILVAGNI, F., 2017. Entre estados y eventos. Un estudio del aspecto interno del español. Universitat Autònoma de Barcelona. [Tesis doctoral]. Disponible en: <[https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl\\_10803\\_405516/fesi1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405516/fesi1de1.pdf)> [29 sept. 2020]

VILLAMIL, L.E., 2008. La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 38(25). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/obstepis.html>> [29 sept. 2020]

## Apéndice. Procesos de significación y representación mental (RM)

### *Roto (broken)* [un primitivo semántico]<sup>24</sup>

Ilustra el funcionamiento de la lógica semántico-temporal (lineal) del criterio aspectual el análisis (o RM) de la analogía «roto-muerto» del siguiente ejemplo:<sup>25</sup>

“(8) Estados definitivos y resultantes.

*Este jarró está roto.* [Ya no se puede arreglar.]

*Carlos está muerto.* [Ya no vive.]” (Fernández López, s.f.). (Corchetes en el original).

En cambio, en una observación pragmática (dinámica), la correlación metafórica se establece entre los términos *roto* y *enfermo*:

En espejo:

<i>State of repair</i>
intacto – <b>roto</b> – arreglado
=
sano – <b>enfermo</b> – curado
<i>State of health</i>

Figura 1. Metáfora conceptual: *estado de salud del objeto*.

Es decir: *roto* ≠ *muerto*, sino que su IC refiere el *estado de deterioro* del objeto (*state of disrepair*). O, lo que es lo mismo, *roto* ≠ *estado definitivo* de (todo) objeto: ‘como ya sabemos’ —*conocimiento del mundo* o conocimientos previos— unas cosas se rompen y se pueden reparar (*ha quedado / está como nuevo*) y otras, como *la muerte*, no tienen arreglo:

«*Roto (broken)*», *dispersión léxica* (vocabulario de A1 a C2):

El juguete, el vaso o el vidrio de la ventana están rotos o quebrados (*la relación*, también); el coche está averiado, y esto, *estropeado, echado a perder*; el disco está rayado, la mesa o una silla están cojas y la rueda deshinchada o pinchada; la bombilla, fundida; un desagüe atascado (*las ideas* también); las cañerías reventadas, oxidadas... Una pared deslucida, desconchada y un filo, el cuchillo, mellado o desafilado: con la punta roma; la puerta del coche abollada; la de casa, descajada, fuera de quicio; *fuera de sí*. La madera carcomida o astillada; un papel o una tela rasgados o arrugados; esta, raída; la superficie arañada, agrietada, resquebrajada, ajada, descolorida, perforada, agujereada y los bordes mordidos, atarazados, roídos o deshilachados; la prenda descosida; el todo desmembrado, desmontado, descompuesto o *trabado*; o alguna de sus partes descolgada, suelta, floja o demasiado apretada... La casa en ruinas o el techo derruido; *el corazón partido, el barco hundido*... Descuajeringada, escacharrada, deslavazada... *descabalada la cosa*. Todo son *problemas* [RM o IC: «condición ☹ del objeto»: *damaged* (dañado); metafóricamente, *las distintas dolencias de cada cosa*].

Valida esta operatoria pragmática —procedimiento, consistencia y potencialidad del paradigma— el diagnóstico de desempeño con el que iniciamos la *Ruta 1*, es decir, observar la respuesta de los estudiantes noveles cuando, en su LM, les presentamos

<sup>24</sup> Los *primitivos semánticos* son términos que representan conceptos simples y universales (brutos), a partir de los que se generan otros más sofisticados (pulidos o matizados): p. ej., desde *roto (broken)*: → *estropeado, averiado, deteriorado, dañado, hecho polvo (damaged, spoiled, deteriorated, broken down, ruined, shattered)*; desde *cerrado*: → *cancelado, clausurado, precintado, terminado, finiquitado, censurado, cegado, blindado, confinado, ...* Llamamos *dispersión léxica* a este fenómeno semiótico.

<sup>25</sup> (Cfr. Villamil, 2008: “obstáculo animista”) [7º en la clasificación de Bachelard].

contrastes entre estos predicados y las *características* de un mismo sujeto (p. ej., en inglés):

- The vinyl is round vs. is scratched.
- The bulb is burnt out vs. is energy efficient.
- The wood is rotten vs. is an insulator.
- Etc.<sup>26</sup>

En definitiva, se propone el reconocimiento de la IC como clave o mecanismo interpretante de los predicados nominales (0-1: o *características* o *estado*) en reemplazo del poco esclarecedor argumento temporal que, con mayor o menor protagonismo en las distintas situaciones de aula (premisa de *fondo* o como *figura* expresa) [Figura 2], probablemente sea el más propagado en ELE: “Yo sé que cuando yo digo que la puerta está abierta es porque antes estaba cerrada, pero no sé cómo explicárselo a mis alumnos”, comentario de un docente (en una conversación informal) en consonancia con las bases del paradigma vigente:

Gili Gaya (1943, § 46): Con *ser* “la cualidad nos interesa sólo en su duración o permanencia, es imperfectiva: *este jarro es blanco*”. Con *estar*, “la percibimos como resultante de alguna transformación consumada o perfecta: *este jarro está roto*. La transformación puede ser real [...] o simplemente supuesta sin que se haya producido: *este jarro está intacto*” (Brucart, 2017: 23).

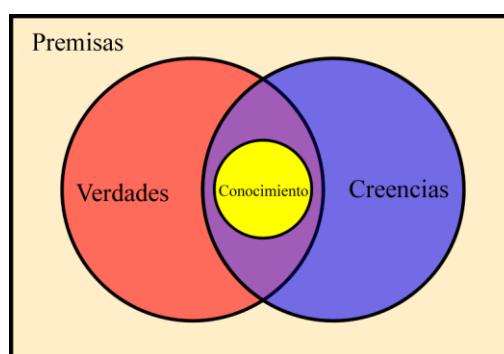


Figura 2. Definición clásica de conocimiento. Wikimedia Commons (2007 abril 28). Dominio público: <[https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Definicion\\_clasica\\_de\\_conocimiento.png](https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Definicion_clasica_de_conocimiento.png)> [29 sept. 2020]

Desde la perspectiva cognitiva, por tanto, no hallamos base empírica a estas premisas temporales asumidas *a priori*: las supuestas operaciones o mecanismos mentales subyacentes que describe este argumento, además de contravenir los principios básicos de economía (cognitiva), no refieren un fenómeno observable: no *se ve* que en ningún momento se pase por la mente del hablante —la *caja negra*— nada relacionado con el *estado anterior* de la puerta (v. notas 22 y 25) cuando dice que *está abierta* (o *it is open*). Es decir, además de su función atributiva (*característica* o *estado*), la intención (IC) subyacente que vehicula el enunciado responde, en cada situación, a algún significado de tipo pragmático, p. ej.:

- *La puerta está abierta* (IC = “adelante” o “lárgate”, según el tono/el contexto).
- *Cuando yo llegué, la puerta ya estaba abierta* (IC: constatación de un hecho anterior).
- *¿Estará abierta?* (IC = ¿Tú crees que / Sabes si (ahora) está / (más tarde) estará abierta?).

pero en ningún caso aporta información de carácter temporal/aspectual sobre el atributo predicado.

<sup>26</sup> “El disco *es* redondo vs *está* rayado” / “La bombilla *está* fundida vs *es* de bajo consumo” / “La madera *está* podrida vs *es* (un) aislante/ etcétera”.

## Referencias (Apéndice)

BRUCART, J.M., 2017. “Ser/estar, una distinción escurridiza”. XXVI Encuentro práctico de profesores de ELE en Barcelona 15-12-2017. [Presentación en diapositivas]. Disponible en:

<<https://docplayer.es/71476817-Ser-estar-una-distincion-escurridiza.html>>

[20 oct. 2020]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, J., s.f. Ser y Estar - Cómo explicar la diferencia. *Hispanoteca*. Disponible en: <[http://hispanoteca.eu/gramaticas/Gramatica española/Ser y Estar - Cómo explicar la diferencia.htm](http://hispanoteca.eu/gramaticas/Gramatica_espanola/Ser_y_Estar_-_Como_explicar_la_diferencia.htm)> [25 sept. 2020]

VILLAMIL, L.E., 2008. La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 38(25). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/obstepis.html>> [29 sept. 2020]





## **La corrección de la expresión e interacción orales a través de la transcripción de grabaciones audiovisuales en la clase de Español de los negocios**

**The correction of oral expression and interaction through the transcription of audiovisual recordings in the Business Spanish class**

**María Dolores Millán Fernández**  
**Universidad de Economía de Viena**

**Gloria Nieves Iglesias**  
**Hochschule Bremen**



*María Dolores Millán Fernández es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Trabaja desde hace ocho años como profesora de español en la Universidad de Económicas de Viena. Su experiencia en la enseñanza de ELE y de ENE desde 2006 es fruto de la colaboración con diferentes instituciones: Instituto Cervantes de Viena, Sprachenzentrum der Universität Wien, Fachhochschule des BFI Wien. Examinadora oficial DELE de todos los niveles. La motivación y el componente afectivo en el aula es un tema que desde el comienzo su formación despertó especial interés y eje de su actividad como docente*



*Gloria Nieves Iglesias es licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Complutense. Ha realizado un posgrado de ELE (UNED), el Certificado de Aptitud Pedagógica (ICE de la Universidad Complutense) y fue becada por la Fundación Baden Württemberg. Ha impartido clases de ELE en diferentes universidades en Alemania y el Instituto Cervantes de Bremen. Actualmente es docente en la Hochschule Bremen, en la Universidad de Hamburgo y en el Instituto Cervantes de Hamburgo y de Madrid. Gloria Nieves es autora de materiales ELE, formadora de profesores y colaboradora para diversas revistas y editoriales ELE. Sus líneas de investigación giran en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado a las TRIC y ha publicado diversos artículos relacionados con este campo. Ha sido invitada en distintas ocasiones a impartir comunicaciones en diversos congresos académicos de EFE y ELE*

## Resumen

Este artículo resume una experiencia práctica realizada por la Universidad de Economía de Viena y la Facultad de Económicas de la Hochschule Bremen en el marco de un curso de Español de los negocios.

El presente trabajo muestra las ventajas que ofrecen las grabaciones audiovisuales de actividades de producción oral individual y en grupo, su posterior observación y corrección a través de la transcripción del discurso oral para favorecer la competencia comunicativa. El uso de la técnica propuesta en este trabajo resta subjetividad a la función evaluadora del profesor e incrementa el grado de implicación, motivación y rendimiento del alumno en la consecución de la tarea. En este artículo, además, se abordan conceptos como autocorrección, retroalimentación y motivación que, en nuestra opinión, son de vital importancia para promover el aprendizaje autónomo del estudiante, ya que hemos concluido que la tarea evaluadora compartida con el estudiante puede tener una función propia dentro de la enseñanza de la lengua extranjera.

## Abstract

This article summarizes a practical experience carried out by the Vienna University of Economics and Business and the Bremen University of Applied Sciences in the context of a “Business Spanish” language course.

This paper tries to show the pedagogical benefits of the use of video to record the students with the aim of letting them transcript and correct/assess their own oral output.

In our view, the use of this methodology reduces the teacher’s subjective role as an evaluator and, at the same time, increases the student’s involvement, motivation and performance during the completion of the proposed tasks.

This article also deals with concepts such as self-correction, feedback and motivation, which, in our opinion, are essential to promote the student’s autonomous learning. As seen in this project, the student’s self assessment can be, on its own, an extremely useful method in the teaching of a foreign language.

## Palabras clave

Autonomía de aprendizaje, corrección gramatical, errores, evaluación, motivación, TIC

## Keywords

Learning autonomy, grammatical accuracy, errors, assessment, motivation, ICT

## Introducción

Hoy en día nadie cuestiona que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje. No obstante, en la enseñanza de idiomas no se ha llegado a integrar como una herramienta didáctica por diferentes razones como la política del centro, la metodología o el enfoque adoptado por el profesor, las creencias de este sobre el papel de la evaluación y el factor tiempo.

Este trabajo, realizado a partir de grabaciones audiovisuales de pruebas orales evaluables llevadas a cabo por los estudiantes y la posterior transcripción de sus

intervenciones junto a la autocorrección mediante el análisis de errores (AE), nació con el objetivo de integrar la evaluación de la competencia oral para que aporte un valor añadido al proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, ofrece una alternativa a los métodos de enseñanza de idiomas tradicionales que suelen aplicarse en los centros educativos con el fin de mejorar la expresión e interacción orales, así como su evaluación, favoreciendo con ello la autonomía y la reflexión sobre el aprendizaje.

Consideramos que en la evaluación de una prueba de lengua, además de tener en cuenta el desenlace final, tendría que prestarse atención también a las deficiencias que no han permitido obtener un resultado positivo, puesto que tener presente los errores que se producen en el transcurso del aprendizaje y tomar conciencia de ellos forma parte indiscutible del proceso de aprender.

Escobar y Nussbaum (2010:38) ya plantearon las insuficiencias que presenta la función que tradicionalmente se le ha atribuido a la evaluación; es decir, certificar el nivel de conocimiento alcanzado por los aprendientes al final de un periodo lectivo concreto y determinar si supera o no el curso. Para dotar a la evaluación de una óptica más global, integradora y dirigida a la acción pedagógica sugieren la creación de un portfolio oral compuesto de varias grabaciones acompañadas de tareas de auto y coevaluación como propuesta de evaluación de la interacción oral.

A partir del concepto de evaluación que presenta Alcaraz (2007:119), según el cual esta debería abarcar “desde lo que el profesor les dice o no les dice a los alumnos antes para ayudarles y motivarles a preparar la prueba pasando por el planteamiento de las actividades y métodos de recogida [...] hasta el uso posterior de la información recogida” la propuesta de evaluación de la competencia oral que planteamos para nuestra asignatura destaca el valor de esa información recopilada, otorgando al estudiante un papel protagonista dentro de la corrección y retroalimentación de su prueba. Esto se explica porque desde nuestro punto de vista, la evaluación, la corrección y la motivación son aspectos del aprendizaje que están íntimamente entrelazados e influyen entre sí. Por otra parte, opinamos que en la evaluación de una prueba de lengua, además de tener en cuenta el desenlace final, se tendría que prestar atención a las deficiencias que no han permitido obtener un resultado positivo, puesto que tener en consideración los errores que se producen en el transcurso del aprendizaje y tomar conciencia de ellos forma parte indiscutible del proceso de aprender.

Para que el error sea un instrumento didáctico efectivo es imprescindible realizar un *feedback* adecuado, es decir, aquel que permite al alumno ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y facilita las pautas a seguir informando sobre las modificaciones necesarias para mejorar su rendimiento. Con este objetivo, pretendemos ofrecer una oportunidad a los aprendientes para que ellos mismos reconozcan, en la medida de sus posibilidades y con las herramientas apropiadas, qué podrían modificar en su discurso mediante la transcripción, autocorrección y análisis de su prueba. Por otro lado, también hay que tener en cuenta, que desde una perspectiva psicocognitiva, uno de los problemas que puede plantear el uso de retroalimentación es la resistencia que puede experimentarse en un primer momento al ser recibida e interpretada como una crítica. Teniendo presente esta realidad, si el profesor revisa un trabajo previamente corregido, encontrará menos errores y de esta manera se reforzará la autoestima del estudiante, dado que ha sido capaz de autocorregirse y superar alguno de los obstáculos por sí mismo.

En el transcurso de este estudio hemos comprobado que existen numerosas publicaciones sobre corrección, autocorrección de errores y sus beneficios en textos escritos, pero pocas sobre estas prácticas en pruebas orales por medio de grabaciones. La mayoría de los estudios publicados se limitan a proponer y aconsejar el uso de estas para favorecer la corrección de determinados aspectos de la expresión oral, concretamente la pronunciación y la entonación como ocurre en los trabajos realizados por Rost (2001), Escobar y Nussbaum (2010), Cazcarro y Martínez (2011), Tomé Díez (2015), Catana (2013), Castele y Collewaert

(2016). Por el contrario, otras investigaciones se han centrado en el uso de grabaciones para analizar los elementos no verbales del discurso, como es el caso de Sabater (2017) cuyo trabajo pretende demostrar que el uso guiado de grabaciones, junto con el apoyo de una retroalimentación conveniente, abre la puerta a una multitud de posibilidades para ahondar en la corrección de errores en la expresión e interacción orales.

Hoy en día el videocurrículum, como ha quedado demostrado en el trabajo realizado por Nieves (2019), se ha convertido en una de las últimas tendencias a la hora de aspirar a un puesto de trabajo en grandes empresas. Por lo tanto, aprender a presentarse en un vídeo representa un tipo de actividad cargada de sentido por varias razones. Por un lado, porque se tienen en cuenta los contenidos del curso centrados en el mundo laboral donde se abordan los temas de búsqueda de empleo, los anuncios laborales, el perfil de los candidatos, los documentos necesarios para realizar una solicitud, así como la entrevista de trabajo y el proceso de selección hasta cómo llegar a la contratación. Por otro lado, porque es una práctica auténtica, verosímil y cercana a su realidad tanto por la temática como por las herramientas necesarias para llevarla a cabo. Como señala Lorenzo (2006:71) la realización de una tarea en segundas lenguas que parte de la identificación de un tema cercano al conocimiento previo del alumno es un medio para aumentar la inversión emocional y favorecer los procesos cognitivos.

### La evaluación de la producción oral y la motivación en la clase de idiomas

Los exámenes orales suelen ser acogidos con gran incertidumbre y no con poco recelo por algunos estudiantes debido a varios motivos como: el desconocimiento de la prueba, la inexperiencia, la falta de tiempo para preparar una respuesta frente a las pruebas escritas y porque además de tener en consideración los aspectos gramaticales, léxicos y de contenido se añaden los temores propios de la producción oral: pronunciación y fluidez. A todo esto, se le suma la presencia del profesor e incluso en algunos casos de otro estudiante aumentando el sentimiento de nerviosismo y exposición pública, lo que se conoce como el *elemento intruso*.

Hay una idea de evaluación bastante extendida entre el alumnado, probablemente fruto de un sistema educativo orientado a la búsqueda de la excelencia académica, por la cual el estudiantado cree que esta depende única o básicamente de la calidad de la ejecución de la tarea. Con lo cual, el fracaso, tiene una fuerte connotación negativa en su autoestima. En el caso de una prueba oral en otro idioma esta situación puede llegar a magnificarse.

El trabajo citado anteriormente de Alcaraz (2007:119) expone la estrecha relación entre *evaluación-motivación-corrección*. Para la autora, la actitud del estudiante hacia la prueba, e intrínsecamente su motivación e implicación en ella, viene dada por varios factores: el grado de relevancia del contenido, es decir, que el aprendiente considere útil e interesante lo que debe aprender; el grado de dificultad, o lo que es lo mismo, que la considere factible. Si el estudiante piensa que el reto es demasiado alto puede abandonar antes de intentarlo o no invertir su tiempo en algo que puede no darle frutos; el conocimiento de la prueba y de los criterios de evaluación, puesto que la motivación está relacionada según la autora con el grado de control que el alumno puede tener sobre la calificación. En el mismo trabajo Alcaraz sostiene que entre la evaluación formativa, centrada en conocer el proceso de aprendizaje y en buscar herramientas pedagógicas, y la evaluación sumativa, cuya finalidad es determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje fijados, es esta última la que implica una menor motivación a largo plazo (2007:117).

El trabajo citado anteriormente de Alcaraz (2007:119) expone la estrecha relación entre *evaluación-motivación-corrección*. Para la autora, en la actitud del estudiante hacia la prueba, e intrínsecamente su motivación e implicación en ella, intervienen varios factores. En primer lugar, el grado de relevancia del contenido, esto es, que el aprendiente considere útil e interesante lo que debe aprender. En segundo lugar, el nivel de dificultad de la tarea, es decir,

que la encuentre factible, ya que si el estudiante considera que el reto es demasiado alto puede llevar al abandono. Por último, el conocimiento de la prueba y de los criterios de evaluación, puesto que la motivación está relacionada, según Alcaraz, con el grado de control que el alumno puede tener sobre la calificación.

Este estudio se basa en los argumentos presentados por Alcaraz, quien considera que la evaluación formativa detecta desajustes, diagnostica y mediante la *retroalimentación* proporciona ayuda pedagógica. En consecuencia, entiende el proceso de aprendizaje como algo continuo, sin acotaciones. Canabal y Margalef (2017:151) inciden en la importancia de la *retroalimentación* como clave para una evaluación orientada al aprendizaje no tanto en su visión de *feedback* exclusivamente sino desde la perspectiva de *feedforward*. Esto quiere decir, no solo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores sino también para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior. En el caso que presentamos, tanto las pruebas en sí, las plantillas para clasificar errores, así como la *retroalimentación* posterior pretenden cumplir este objetivo.

Tras lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la evaluación incide en la calidad y la cantidad del aprendizaje. Ambos aspectos ligados a su vez con la motivación suponen un paso más a la hora de concebir la evaluación como una herramienta de motivación como apuntan Cebrián, Sánchez y Botella (2014). Nos encontramos pues ante una espiral a tener en cuenta si se quiere fomentar la implicación del estudiante en su propio aprendizaje. La enseñanza de ELE (español como lengua extranjera) y EFE (español para fines específicos) ha experimentado un cambio metodológico que debe reflejarse en el sistema de evaluación puesto que los métodos de evaluación pueden mejorar el rendimiento académico.

## La corrección de errores y el aprendizaje autónomo

En el apartado anterior hemos abordado la importancia de considerar la evaluación como *una oportunidad para aprender y no para ser juzgados*. Retomamos esa frase para resaltar la importancia de *aprender de los errores* puesto que el verdadero proceso de corrección es el que lleva a cabo el alumno cuando modifica su actuación y mejora con respecto a la vez anterior. Actualmente gracias al enfoque comunicativo y al cognitivismo el error se considera un síntoma de aprendizaje pues nos muestra las hipótesis sobre la lengua meta elaboradas por los aprendientes como sostiene Galindo (2016). Sin embargo, el peso de la herencia de métodos de enseñanza más ortodoxos sigue presente en el aula; el error continúa siendo un compañero no deseado en el camino del aprendizaje y eso se refleja en las creencias de los alumnos en materia de corrección.

El punto de partida para implementar la metodología de investigación AE se origina en los años 70 del siglo XX tras la publicación del artículo de S.P. Corder en 1967 “The significance of learner’s errors”. Esta corriente se centra en el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de L2 con el fin de averiguar las causas que los originan y conocer las estrategias que emplean los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

A partir de las producciones reales de los aprendientes en posteriores revisiones sobre su trabajo previo, Corder (1981) propone los siguientes pasos: identificar los errores en su contexto; clasificarlos y describirlos; buscar los mecanismos o estrategias psicolingüísticas de las fuentes de cada error para encontrar una explicación y, por último, evaluar su gravedad y buscar soluciones. La principal aportación de esta técnica es la reflexión de que los errores son una característica propia de la creatividad del individuo y del proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. El error proporciona mucha información útil al docente, informa de las estrategias de aprendizaje empleadas y ayuda a determinar las áreas que presentan mayor dificultad. La figura 1 resume la propuesta de Corder.



**Figura 1 Metodología del análisis de errores**

Concretamente para este estudio se han tomado las aportaciones del AE que estableció Corder (1981) entre *lapsus*, *falta* y *error* y la clasificación de Fernández (2017) entre:

1. Errores transitorios o de desarrollo: son el resultado de las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que hace el aprendiz, los cuales tienden a superarse en etapas posteriores.
2. Errores fosilizables: son aquellos que presentan una mayor resistencia por diferentes motivos como polisemia, interferencias de la L1 o L2. Para este trabajo tomamos un número limitado de errores que esta autora clasifica como con tendencia a la fosilización y añadimos otros propios del nivel en el que se enmarca este estudio y que pueden consultarse en el apartado de metodología:
  - Verbos: las oposiciones de los tiempos del pasado por no existir esa oposición y confusión entre 1ª y 3ª persona y porque en el alemán no existe la diferencia entre pretérito perfecto, pretérito indefinido ni pretérito imperfecto.
  - La oposición de *ser* y *estar* al no existir simetría en su lengua.
  - Preposiciones: con el tiempo el error de uso se reduce significativamente. Sin embargo, suelen resistirse y presentar confusión: *por* y *para*, *en*, *a* y la omisión o el empleo erróneo de *a + OD*.
3. Fosilizados: no parecen corregibles y hacerlo solo consigue marcar una postura de superioridad del docente sobre el aprendiz.

La adquisición del género y la concordancia entre género y número no es algo que presente una gran dificultad para los hablantes alemanes. Los errores que se cometen en este aspecto no suceden por desconocimiento de las reglas gramaticales ni se dan sistemáticamente, a excepción del caso de la concordancia de adjetivos con verbos copulativos.

La corrección de la Expresión oral (EO) presenta dos opciones, como señalan Espiñeira y Caneda (1998:477). Por un lado, la corrección inmediata (interrupción del acto de habla) y por otro lado, la corrección *a posteriori*. La primera es la elegida por los estudiantes de niveles medios y bajos como método más efectivo. Sin embargo, si el alumno aplica la corrección al ejemplo, lo más probable es que el error se repita o que tras la interrupción el miedo a este límite su producción oral. En este sentido, Molero y Barriuso (2012), tras contrastar diferentes experiencias, afirman que la propuesta de mejora que más aceptación ha tenido entre docentes y aprendientes es la recopilación de los errores cometidos y proponer al alumno o alumnos la revisión. Si se está capacitado para subsanar un error por medio de la corrección *a posteriori*, existe una mayor probabilidad de no cometerlo en el futuro. La propuesta de estas autoras es que el profesor señale mediante una serie de símbolos acordados

dónde está el error y de qué tipo de error se trata (léxico, morfológico, sintáctico ...) para que el aprendiente intente corregirlo.

Mediante la grabación de una prueba de producción oral y su posterior transcripción y corrección, como se ha llevado a cabo en este estudio, pretendemos fomentar la autonomía de nuestros estudiantes. Una primera audición permite reconocer algunos errores, la transcripción y la plantilla de identificación y autocorrección de errores los visibiliza y facilita la tarea de rectificación. Para que esto sea viable, consideramos fundamental partir de unos criterios de corrección fácilmente identificables por parte del alumnado debido a dos razones. Primero, para guiarles en el camino de la búsqueda del error y ofrecer herramientas que permitan su modificación. Segundo, para promover la reflexión sobre el origen de estos errores y evitar con ello su fosilización. Por estos motivos defendemos el uso de transcripciones puesto que refuerzan el valor didáctico que pretende el método de AE y complementa aún más la tesis de Fernández acerca de los beneficios de las grabaciones (Fernández, 2000:143):

“Escucharse o escuchar a otros a través de un medio mecánico favorece la monitorización y la toma de conciencia de las dificultades; la posibilidad de autocorregirse para mejorar la grabación hace que actúen no sólo los mecanismos cognitivos, sino también los sensoriales, coadyuvando todos al desarrollo de la expresión y a la superación de los errores”.

La afectividad es otro aspecto a tener en consideración. La autoimagen del aprendiente se ve menos dañada al recibir menos correcciones, puesto que nos encontramos con un texto revisado. Asimismo, su autoestima puede verse reforzada al comprobar su capacidad para autocorregirse. Como docente, cabe preguntarse si no sería más efectivo en términos pedagógicos compartir el papel corrector con el estudiante y tratar de que ellos mismos tomen conciencia de dónde está el problema y que perciban nuestra labor como una orientación en la tarea correctora.

## **El uso de las grabaciones audiovisuales en el aula de español de los negocios**

El avance en las diversas formas de comunicación humana e intercambio de información ha generado una sociedad fuertemente dependiente de las tecnologías. En respuesta a esto, el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aboga por mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, incentivando la introducción de estrategias educativas innovadoras y asegurando la competitividad internacional de la educación superior europea. Asimismo, la Comisión Europea en su informe *Shaping Europe's Digital Future* también apuesta por el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), pues es consciente del riesgo que entraña para la competitividad de la economía europea el desconocimiento del uso de estas, especialmente en una economía mundial cada vez más digitalizada como es la actual. Por esta razón, uno de los 11 objetivos temáticos de la política de cohesión europea para el periodo 2014-2020 se ocupa de atender las necesidades de la población europea en materia tecnológica a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Pero no solo el marco universitario centra sus esfuerzos en fortalecer sus lazos con los procesos tecnológicos sino también los niveles inferiores educativos.

Debido a lo anteriormente expuesto, en la Universidad de Económicas de Viena y en la Facultad de Económicas de la Hochschule Bremen hemos implementado una metodología de enseñanza del español para los negocios (ENE) orientada a fomentar el aprendizaje activo y reflexivo a través de la autocorrección escrita de su propio discurso oral. Para ello, se ha empleado el uso de autograbaciones audiovisuales y de aplicaciones (apps) que facilitan esta tarea.

En la actualidad existen numerosos estudios que versan sobre el uso de las grabaciones en los cursos de idiomas y sus beneficios en el aprendizaje de lenguas mediante



el empleo de medios audiovisuales en formato vídeo y/o audio. Ahora bien, lo inédito de esta investigación, lo que justifica este artículo, en contraste con los estudios publicados, es la introducción de la transcripción y el análisis de errores del corpus discursivo mediante la autocorrección de los mismos y su aportación como una herramienta de reflexión para fomentar el aprendizaje autónomo en el aula de ENE.

Tras una aproximación al objeto de estudio podemos concluir que la mayoría de las investigaciones publicadas son el resultado de lo que hemos denominamos en este trabajo *estático-instrumental* o *dinámico-participativo*. Nos referimos al término *estático-instrumental* cuando el alumno es el receptor o sujeto neutro del contenido de la grabación, la cual, al mismo tiempo se concibe como una herramienta de aprendizaje cuyas situaciones comunicativas que se originan de ellas representan los *inputs* necesarios para fomentar la producción oral. Por esto, es habitual emplear una serie de actividades de expresión e interacción orales que fomentan dicha producción oral (Nunan y Miller, 1995). Según Casañ Núñez (2009) citando a Brown y Yule (1983), las imágenes estáticas y el empleo de vídeos suponen un apoyo externo muy valioso pues aportan información al alumno sobre los interlocutores, el contexto y la relación entre ellos. Siguiendo esta línea de investigación nos encontramos también con el trabajo de Rost (2002), quien reconoce la utilidad del vídeo. Sin embargo, advierte de que esta se supedita al manejo que el docente haga de los fundamentos generales de la enseñanza de la comprensión auditiva, los cuales se resumen de la siguiente manera:

“Pre-viewing (pre-listening) activities are need to focus learners’attention, viewing tasks are required to allow for selective viewing (selective listening), the input must be divided into chunks to allow for effective processing and maximal use as “intake”, there must be opportunities for clarification of meaning, and there must be practical follow-up activities” (Rost, 2002:151).

Igualmente Catana (2013), basándose en Aguaded (1993), defiende el uso pedagógico de las grabaciones de vídeo y sostiene que:

“A pesar de que algunos medios audiovisuales no poseen prestigio, son instrumentos muy útiles en el aula, que ayudan a alcanzar multitud de objetivos que sería imposible cumplir haciendo uso únicamente de los recursos con los que estamos acostumbrados” (2013:8).

Las propuestas de Cassany, Luna y Sanz (1993), pese a que están pensadas para la enseñanza de español L1, son también aplicables a la L2, dado el carácter general de las tareas que se plantean.

Hablar de *dinámico-participativo* nos lleva al estudio de las autograbaciones y de grabaciones en formato vídeo y/o audio en las que el alumno es el objeto de la producción audiovisual o sonora. En este caso, destacan los trabajos de Castele y Collewaert (2016) y Tomé Díez (2015) que se centran en el empleo de las grabaciones audiovisuales para analizar la producción oral de los alumnos mediante observación y autoevaluación de sus intervenciones en relación con la pronunciación, la mejora de la competencia oral y la motivación en el aprendizaje de la L2. Sabater (2017) examina el lenguaje no verbal en las negociaciones comerciales a partir del discurso utilizado por estudiantes francófonos en una simulación de negocios. Las actividades propuestas por Larrañaga (2001) están relacionadas con la comprensión de los elementos paralingüísticos y extralingüísticos de las grabaciones. Asimismo, aunque el trabajo de Hermida (2013) se dirige al ámbito de la formación de profesores de lengua extranjera, no obstante, sus aportaciones en cuanto a la auto-observación como herramienta de formación del profesorado ELE son muy valiosas para promover estrategias reflexivas no solo en los futuros docentes sino también en el alumnado.

## ¿Por qué el uso de grabaciones audiovisuales?

A diferencia de los hablantes nativos que adquieren su lengua materna de manera natural, en el caso de la adquisición de una lengua extranjera no resulta igual de sencillo pues los procesos cognitivos que operan en la adquisición de esta última son, por lo general, bastante más complejos. Los aprendientes de L2, a diferencia de los de la L1, carecen de todo un abanico de posibilidades para absorber el conocimiento de la lengua meta por medio del refuerzo, la imitación, la interacción oral y social, así como de toda una serie de referentes que se manifiestan por medio del input lingüístico o una serie de elementos culturales (Nieves, 2019:86). Por ello, ante la falta de un modelo de adquisición de lengua como el descrito anteriormente que permita al estudiante de segundas lenguas recurrir a los mismos mecanismos naturales que los hablantes nativos, las grabaciones audiovisuales resultan una herramienta muy valiosa. Y esto es así porque estas contribuyen a desarrollar en los aprendientes no nativos sus propios mecanismos de adquisición del lenguaje por medio de la *acción-observación*. *Acción* dado que por una parte, como si se tratara de un actor, reproduce un discurso oral que ha de ser verosímil en un tiempo y en un marco de acción concretos. Por otra parte, debido a que por medio de la transcripción de su actuación y la posterior autocorrección de la misma el alumno adopta un papel activo en el avance de su aprendizaje. *Observación* porque tras la visualización de la autograbación puede observarse y trazar un *plan de acción*. En él, el alumno puede analizar los logros conseguidos y tomar conciencia de en qué punto de su aprendizaje se encuentra, así como detectar los errores o faltas que se hayan producido durante el transcurso de su actuación y corregirlos por sí mismo con la ayuda de diversas herramientas y materiales que se encuentran a su alcance. Además, por medio de la visualización de su actuación se incentiva la autorreflexión del aprendiente. Asimismo, y desde el punto de vista fonético, puesto que hoy en día existen numerosas apps que pueden ayudar a mejorar la fonética como es el caso de Acapela, Vocaroo o Voicenotebook las grabaciones no deberían suponer un gran problema, ya que con ellas se pueden entrenar los diferentes componentes orales de una lengua: fluidez, entonación, pronunciación, etc.

Los estudios consultados sobre el empleo de grabaciones Fernández (2000), Balzagette (1991), Corominas (1994) y Garrido (1995) destacan el aspecto motivador y lúdico que ofrecen los medios audiovisuales desde una concepción pedagógica y cognitiva. Pese a los beneficios contrastados, existe cierta reticencia por parte de algunos profesores a llevar al aula estas herramientas, especialmente, las autograbaciones. No obstante, los resultados obtenidos en este trabajo presentan las grabaciones como una herramienta útil de enseñanza en las clases de idiomas y demuestran sus ventajas con fines educativos en el aula de español de ENE. Estos beneficios se detallan a continuación.

Aspectos	Descripción
<b>Formativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuyen a una conciencia pedagógica del aprendizaje de la L2. A través de la visualización del vídeo el alumno puede detectar un error o una falta, autocorregirse y posteriormente anotarlo en un cuaderno o ficha de errores para futuras revisiones.</li> <li>• Activan procesos cognitivos y creativos.</li> <li>• Proporcionan una herramienta para el análisis de los diferentes tipos de comunicación oral, escrita y no verbal (en esta última se incluirían elementos extralingüísticos y paralingüísticos), así como los distintos registros de la lengua.</li> <li>• Promueven el uso de estrategias de aprendizaje que incentivan su autonomía: <i>autonomía del aprendizaje</i>.</li> <li>• Implican al estudiante en su proceso de aprendizaje.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A diferencia de la retroalimentación oral que se da en el aula de manera espontánea, las grabaciones audiovisuales posibilitan una retroalimentación formativa basada en datos observables y contrastables.</li> <li>• Facilitan el estudio de su actuación cuantas veces sean necesarias en un entorno abierto y cercano para el aprendiente.</li> <li>• A través de la auto-observación el alumno tiene la oportunidad de construirse una imagen real de sí mismo. Esta “expresión del yo” favorece la evaluación de sus habilidades, actitudes y nivel de participación e implicación en el desarrollo de la tarea.</li> <li>• Es un aprendizaje reflexivo; un punto de partida para que el alumno pueda reflexionar sobre el avance de su propio aprendizaje y el conocimiento de referentes y saberes culturales.</li> <li>• Favorecen una escucha activa y una observación lingüística, por ejemplo: práctica de funciones comunicativas, etc.</li> <li>• Es una tarea motivadora e innovadora; rompe con la rutina de actividades de aula que se desarrollan en contextos educativos formales. Por tanto, existe un mayor compromiso para realizar la tarea.</li> <li>• Ayudan a confrontar errores y a distinguir si se trata de errores transitorios o fosilizados, o incluso si se trata de faltas o errores esporádicos que se pueden cometer por descuidos o faltas de atención puntuales que pueden darse durante el transcurso de la actividad.</li> <li>• El estudiante comparte con el profesor la función evaluadora de manera que el docente pierde protagonismo.</li> <li>• El discurso oral es auténtico.</li> <li>• Introducen un elemento de diversión y rompen con la mecánica de actividades de producción orales que aparecen en los manuales de enseñanza de ENE.</li> <li>• El vídeo tiene una función investigadora al permitir observar las conductas de las personas (Cazcarro y Martínez, 2011:261).</li> </ul>
<b>Formales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmiten la información de forma simultánea a través de dos canales: oral y visual.</li> <li>• Dinamizan las tareas de expresión oral, escrita y auditiva.</li> <li>• Permiten medir con mayor precisión y objetividad las pruebas orales.</li> <li>• Posibilitan distintos tipos de evaluación simultáneas: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.</li> </ul>
<b>Lingüísticos y fonéticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuyen al desarrollo de la conciencia lingüística del estudiante.</li> <li>• Facilitan una revisión de la forma y el fondo del discurso oral.</li> <li>• Proporcionan al alumno información sobre su conciencia fonológica y su fluidez.</li> </ul>
<b>Temporales y espaciales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La asincronía de la grabación y el análisis del contenido del discurso grabado ofrecen mayor libertad de análisis para el estudiante, ya que este dispone de total flexibilidad para elegir el momento y lugar en el que realizar y visualizar la grabación.</li> <li>• Se puede guardar la grabación y comprobar los avances lingüísticos en cualquier momento.</li> </ul>
<b>Tecnológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumnado dispone de un dispositivo móvil: smartphone y/o tableta.</li> <li>• La mayoría del estudiantado cuenta con la competencia digital, por lo que está familiarizado con el uso de dispositivos tecnológicos. Además, el manejo de apps no requiere de grandes conocimientos tecnológicos previos.</li> <li>• Se puede retroceder, avanzar o detener la imagen y el discurso.</li> <li>• No se requieren conocimientos tecnológicos previos.</li> <li>• Existen herramientas y aplicaciones de grabación online diversas y de acceso fácil para el estudiante.</li> </ul>

**Tabla 1 Beneficios del uso de grabaciones audiovisuales. Fuente propia**

No obstante, algunos estudios también han detectado problemas relacionados con el uso didáctico de grabaciones audiovisuales. Por lo que evidentemente para que el empleo de estas surta efecto conviene evitar como sostiene Fandos-Igado (1994:91) que “el enseñante que se disponga a utilizar este medio no quede fascinado por sus ventajas y posibilidades y obvie la reflexión y la planificación necesaria para que los resultados didácticos obtenidos puedan ser los obtenidos”. Asimismo, Cazcarro y Martínez (2011) a partir de Campuzano (1992), advierten de esta cuestión y presentan una serie de medidas para tratar de paliarlos. Para contrarrestar este problema proponemos que antes de lanzarse a la aventura de las grabaciones el profesor tenga en consideración un esquema previo que contenga los elementos que se detallan a continuación:



**Figura 2** Esquema previo a la realización de autograbaciones

Para aportar una visión más completa sobre los inconvenientes que pueden surgir a la hora de trabajar con grabaciones audiovisuales y cómo afrontarlos se ha ampliado en la siguiente tabla la propuesta realizada en su día por Cazcarro y Martínez (2011:262).

Problemas	Propuestas de solución
1. Exceso de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrarse en lo esencial.</li> <li>• Dosificación.</li> </ul>
2. Selección de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis previo de las necesidades.</li> </ul>
3. Comprensión espacio-temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda del profesor. Empatía y colaboración ante posibles problemas relacionados con el momento y lugar de la grabación audiovisual.</li> </ul>
4. Interpretación de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aclaraciones previas.</li> <li>• Disposición y conocimiento previo de los criterios de evaluación.</li> </ul>
5. Contenidos actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo previo en clase y en casa.</li> </ul>
6. Credibilidad de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partir de la realidad personal y laboral.</li> <li>• Actividades propuestas para llevar al aula y situaciones verosímiles relacionadas con la realidad del estudiante.</li> </ul>
7. Tensión emocional y figura del intruso (la cámara de vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la autoconfianza del estudiante para que pierda el miedo a la cámara y pueda enfrentarse a sus errores con seguridad.</li> <li>• Garantizar la privacidad de los datos del estudiante.</li> <li>• Visualización del vídeo fuera del aula.</li> </ul>

8. Educación del gusto	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prestar atención a la estética y a la calidad del sonido y de la imagen.</li></ul>
9. Variedad de códigos y registros	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atender a los distintos tipos de códigos y registros de la lengua.</li></ul>

**Tabla 2: Problemas relacionados con el uso de las grabaciones de vídeo y audio. Fuente propia adaptada de Cazcarro y Martínez**

## Objetivos del estudio

El trabajo que se presenta responde a dos tipos de objetivos:

1. Objetivo general: Analizar los efectos de las grabaciones audiovisuales en la enseñanza de ENE mediante la transcripción de la intervención y su posterior autocorrección por medio del método del AE.
2. Objetivos específicos:
  - Comprobar si se ha producido algún tipo de cambio en las creencias del alumno acerca de sobre quién recae la función correctora y evaluadora, es decir, si este papel es exclusivamente del docente o si, por el contrario, el alumno también está capacitado para desempeñar dicha función.
  - Estudiar el impacto que produce la integración de este tipo de prueba como parte de la evaluación de la producción oral.
  - Examinar si el tipo de actividades prácticas propuestas contribuyen de algún modo en la motivación y en el rendimiento académico de los aprendientes.

## Descripción e implementación del proyecto

En este apartado se describe el perfil de los estudiantes que forman parte del estudio, así como también el marco de ejecución. Además, se especificarán las actividades propuestas, la temporización del proyecto y la metodología empleada.

### Contexto: perfil del alumno y marco de ejecución

Este estudio es el resultado del trabajo conjunto entre la Universidad de Económicas de Viena y la Facultad de Económicas de la Hochschule Bremen en un contexto universitario y en el marco de un curso de ENE. Este seminario de español se extiende a lo largo de un semestre académico que comprende cuatro meses, con una carga de cuatro horas lectivas semanales de cuarenta y cinco minutos. El modelo de evaluación final responde a una evaluación sumativa y consta de un examen escrito al terminar el curso y de la realización de este proyecto de aula al que se le asigna una nota de aprobado o suspenso en función de su participación, implicación y efectividad en el cumplimiento de los objetivos programados en él. Con ello se pretende reducir el elemento desmotivador que suele conllevar este tipo de actividades si solo se plantean en términos de aprendizaje, pero luego no tienen ningún efecto en la nota final, como sostiene Alonso Tapia (1998:179) o si por el contrario, únicamente se presta atención al resultado final sin tener en cuenta el proceso de aprendizaje.

Ambas universidades comparten algunos contenidos en esta asignatura. Este trabajo se ha centrado en los temas relacionados con el mundo laboral: presentaciones laborales, diseño de un currículum y cartas de presentación, búsqueda de empleo, descripción del perfil de trabajador y entrevistas de trabajo, por citar algunos ejemplos. Este hecho ha motivado que se eligiera el mundo laboral para el diseño de las actividades propuestas como objeto de análisis.

El nivel de conocimiento idiomático del español de los alumnos que llegan a este seminario corresponde, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, al A2/B1 (MCER).

## Metodología

Teniendo presente el corpus discursivo de los participantes en torno a las dos tareas propuestas se ha empleado el estudio de casos mediante un sistema de carácter multidimensional que integra el trabajo activo del estudiante por medio de la transcripción de las producciones orales y su posterior análisis de los errores cometidos a través de la categorización de los mismos y la búsqueda del tratamiento de estos.

Asimismo, se entregó a los alumnos durante el curso dos cuestionarios: uno previo al estudio y otro al finalizar el mismo con el fin de conocer sus primeras impresiones acerca de la importancia de la corrección de errores y sobre quién debía ejercer el papel de corrector. El objetivo de estos cuestionarios era poder contrastar posibles cambios en sus creencias previas sobre la corrección a lo largo del semestre. como consecuencia de la introducción de la autocorrección mediante las transcripciones de las grabaciones audiovisuales utilizando para ello el método de AE diseñado para tal fin.

Para el desarrollo del método de AE se han tomado los parámetros del Plan Curricular del Instituto Cervantes 2017 (PCIC) para los niveles A2/B1. Los aspectos lexicosemánticos, discursivos y gramaticales propuestos en la siguiente tabla, y que se entregó a los alumnos previamente a la celebración de la prueba oral, se fueron adaptando paulatinamente y evaluando de acuerdo al contenido del currículum del curso trabajado hasta la fecha de celebración de la prueba oral. Al mismo tiempo, los términos lingüísticos se simplificaron a categorías comprensibles para el alumnado. Esto explica la necesidad de elaborar una tabla de detección y seguimiento del error inspirada en el uso de los cuadernos de errores con el objetivo de limitar su búsqueda y aumentar su eficacia.

		Identificación del error	Corrección del error
<b>Estructura de la frase</b>	«Tenía que a las 11.00 al trabajo entrar» → «tenía que entrar al trabajo a las 11.00»		
<b>Concordancia</b>	<b>Sujeto y verbo:</b> «yo empezaste» <b>Adjetivo/participio con sustantivo:</b> «las fundada empresas ...»; «los beneficios ganado ...» → «las empresas fundadas ...»; «los beneficios ganados ...» <b>Adjetivo-sustantivo con verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>:</b> «los coches son rojo» → « <i>los coches son rojos</i> »		
<b>Tiempos verbales</b>	Conjugación de verbos regulares e irregulares en indicativo (en presente y formas pretéritas: perfecto, imperfecto, indefinido) Participios irregulares del Pretérito Perfecto de indicativo <b>Formas verbales con valor de planes y deseos:</b> <i>ir a</i> ; <i>querer</i> ; <i>pensar</i> + infinitivo y el condicional (gustaría) <b>Combinación de formas pretéritas</b> (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto)		
<b><i>Ser – Estar- Haber</i></b>	<b><i>Ser sin adjetivo:</i></b> identificativo de sí mismo; pertenencia a una clase; localización temporal; identificativo de sustantivo o de pronombre; posesión: «es mi casa»; cantidades y precios: «somos dos»; causa: «es por tu culpa»; finalidad: «es para escribir»;		

	<p>impersonal: «fue interesante»</p> <p><b>Ser con adjetivo:</b> descriptivo «la práctica fue muy interesante»</p> <p><b>Estar sin adjetivo:</b> localización espacial: «La fábrica está en Barcelona»; adverbio de modo: «bien/mal»; valor temporal: «estamos a 7 de febrero»; meteorológico: «estamos a 0 grados»</p> <p><b>Estar con adjetivo:</b> «estoy satisfecha con la experiencia»</p> <p><b>Hay:</b> uso del artículo determinado <i>-el/la/los/las-</i> en lugar del artículo indeterminado <i>-un/una/unos/unas-</i></p>		
<b>Preposiciones</b>	<p><b>Dirección:</b> <i>a, hacia</i></p> <p><b>Tiempo:</b> <i>desde, desde hace, hace</i></p> <p><b>Localización:</b> <i>en, junto a, al lado de, enfrente de, a la derecha de ...</i></p> <p><b>Finalidad:</b> <i>para y por</i></p> <p><b>Compañía:</b> <i>con</i></p>		
<b>Perífrasis verbales</b>	<p><i>ir a; empezar/comenzar a; dejar de; acabar de; volver a; soler + infinitivo</i></p> <p><i>seguir; continuar; llevar+gerundio</i></p> <p><i>seguir sin+ infinitivo</i></p>		
<b>Género y número de las palabras</b>	«la problema»→ «el problema»		
<b>Artículos</b>	<p><b>Determinados:</b> <i>el/la/los/las</i></p> <p><b>Indeterminados:</b> <i>un/una/unos/unas</i></p>		
<b>Conectores</b>	<p><b>Añaden información:</b> <i>y; además; no solo... sino también</i></p> <p><b>Causales:</b> <i>porque; debido a que; ya que; puesto que</i></p> <p><b>Consecuencia:</b> <i>así que; por lo tanto; por eso; por esa razón</i></p> <p><b>Aclaración:</b> <i>es decir; por ejemplo</i></p> <p><b>Contraposición de ideas:</b> <i>aunque; pero; sin embargo; no obstante</i></p>		
<b>Léxico</b>	Imprecisión léxica y terminológica o simplemente inexistente		

Tabla 3 Plantilla de identificación y autocorrección de errores alumno. Fuente propia

A continuación, se muestran los modelos de plantilla de evaluación y puntuación de errores para la corrección de las dos pruebas utilizados por las docentes. La primera plantilla (Tabla 4 Plantilla de evaluación docente Prueba 1) está elaborada a partir de los descriptores de las pruebas de expresión oral e interacción orales de los exámenes DELE. La segunda (Tabla 5 Plantilla de evaluación docente Prueba 2) es una adaptación de la propuesta por

Bores y Camacho (2016:135) quienes a su vez se basan en los mismos descriptores de los exámenes DELE mencionados anteriormente.

Nombre y apellidos:

Curso:

Nº Matrícula:

Cumplimiento de la tarea (vídeo y transcripción)	<b>20 puntos/ _____</b>	
Presentación del tema:	<b>20 puntos</b>	
Se ajusta a la tarea (respeto a la intención)	5	
Organización y claridad en la exposición	5	
Utiliza estrategias léxicas para solventar lagunas léxicas que le permiten no interrumpir el discurso	5	
Adecuación a la situación/ registro	5	
Habilidad lingüística	<b>40 puntos</b>	
Alcance (repertorio lingüístico)	10	
Coherencia	10	
Corrección	20	
Componentes paralingüísticos	<b>20 puntos</b>	
Fluidez	10	
Pronunciación	10	

**Tabla 4 Plantilla de evaluación docente-Prueba 1**

<b>Cumplimiento de la tarea:</b> Se ajusta a la tarea (respeto a la intención)	<b>20 puntos/ ____</b>	
<b>Presentación del tema:</b>	<b>15 puntos</b>	
Organización y claridad en la exposición	5	
Utiliza estrategias para solventar lagunas y problemas producidos durante la discusión	5	
Adecuación a la situación/registro	5	

**Pronunciación y fluidez**

**máximo 10**

A	Se comunica con relativa fluidez, y aunque hace pausas, es capaz de mantener su propio ritmo eficazmente. Su pronunciación es clara, aunque su acento extranjero es evidente y comete algunos errores.	10
B	Se expresa con relativa facilidad, aunque tiene dudas mientras busca estructuras o expresiones. Su pronunciación es clara, aunque su acento extranjero es evidente y puede	8



	presentar problemas con algunos sonidos.	
C	Las pausas son claras, ya que tiene algunos problemas para formular su discurso, pero puede seguir la conversación y la discusión. La pronunciación es clara, aunque su acento extranjero es evidente y comete bastantes errores.	6
D	Usa oraciones simples y muy cortas. Son constantes las pausas. Su pronunciación y articulación son, por lo general, bastante claras y comprensibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden hacer que su interlocutor tenga que esforzarse por comprenderle.	4
E	Únicamente utiliza oraciones simples, muy breves, aisladas y preparadas previamente en las que además necesita utilizar muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras y corregir la comunicación. Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. No es capaz de comunicarse de manera espontánea. Los interlocutores necesitan hacer un gran esfuerzo para poder comprenderle.	2

### Coherencia y cohesión

**máximo 10**

A	El discurso es coherente y cohesionado, con uso apropiado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión propios de su nivel.	10
B	Elabora enunciados enlazados por conectores habituales (ej. por eso, además, etc.).	8
C	Elabora enunciados enlazados por conectores simples (ej.: y, pero, porque, etc.).	6
D	Su discurso es limitado y casi no usa conectores.	4
E	Su discurso es confuso y está compuesto por discursos aislados, sin elementos de enlace.	2

### Corrección gramatical

**máximo 20**

A	Muestra un buen control gramatical. Intenta hacer uso de estructuras complejas, por lo que es normal que cometa errores en este tipo de construcciones (propias de un nivel más avanzado). En ocasiones corrige sus errores o los de sus compañeros.	20
B	Muestra un control gramatical razonable. Comete errores (propios de su nivel) que no provocan la incompreensión, y en ocasiones, los corrige.	16
C	Muestra un relativo control gramatical, pero presenta algunos problemas en estructuras vistas en clase: ej.: concordancia, confusiones verbales, etc..	12
D	Utiliza estructuras sencillas de forma correcta, pero comete continuos errores básicos (faltas de concordancia, confusión de formas verbales, etc.).	8
E	Muestra control insuficiente de estructuras sencillas y básicas, ej.: uso del presente, concordancia de sujeto y verbo, infinitivos en lugar de verbos conjugados, etc... Dichos errores dificultan la comunicación y el diálogo con sus compañeros.	4

### Léxico

**máximo 10**

A	Muestra un buen repertorio de vocabulario que le permite hacer descripciones claras y concisas, expresar puntos de vista sobre los temas tratados en la discusión sin necesidad de buscar las palabras u oraciones complejas para conseguirlo. Puede cometer algún error al seleccionar la palabra.	10
---	---	----

B	Su vocabulario es suficiente para poder desenvolverse en la discusión. En ocasiones, comete errores al intentar usar vocabulario más complejo.	8
C	Su vocabulario no le permite hacer descripciones ni expresarse de forma clara. Necesita buscar las palabras y comete errores. Hay algunas traducciones literales de su lengua materna.	6
D	Su vocabulario es limitado y no le permite transmitir la información requerida. Presenta bastantes imprecisiones y usa alguna que otra palabra de su lengua materna que, en ocasiones, puede afectar a la comunicación y al entendimiento.	4
E	Hace un uso de palabras muy básicas, insuficientes para transmitir la información requerida y que se produzca la comunicación con el resto de compañeros. Comete constantes errores y emplea frecuentemente las mismas palabras o palabras en su lengua materna.	2

### Interacción

máximo 15

A	Conversa con relativa facilidad y eficacia. Además, colabora con sus compañeros y los invita a participar de la conversación/discusión.	15
B	Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con sus compañeros. Invita a participar a sus compañeros cuando previamente dirige la conversación y sabe qué quiere decir.	12
C	En ocasiones necesita aclaraciones de sus compañeros o les pide repetir para confirmar su comprensión. No invita a participar a sus compañeros en la conversación/discusión. Tiene una actitud bastante pasiva.	9
D	Necesita la colaboración de los compañeros para confirmar su comprensión y poder responder a las preguntas y afirmaciones sencillas propuestas y expuestas por sus compañeros. Apenas participa en la conversación/discusión.	6
E	Precisa que sus compañeros repitan constantemente o reformulen con frecuencia sus intervenciones. Adopta una postura pasiva sin intervención en la conversación/discusión. Habla solo cuando se le pregunta.	3

Tabla 5 Plantilla de evaluación docente-Prueba 2

### Características de las actividades propuestas para las autograbaciones

El proyecto constó de dos prácticas orales: una individual y otra grupal.

La primera tarea individual a la que denominamos *Biografía educativa* consistió en una presentación personal a modo de videocurrículum. Los estudiantes recibieron un documento con la descripción de la tarea y los pasos a seguir. Las instrucciones indicaban la duración aproximada que debía tener la grabación, así como una serie de preguntas para guiar la información que tenían que incluir en su presentación. La prueba pudo ser preparada previamente en casa y se realizó en el aula.

Para la segunda tarea *Selección de personal*, de carácter grupal, se formaron grupos de 3 a 5 alumnos. Como indica el nombre de la tarea, el objetivo de la actividad consistía en seleccionar al candidato más adecuado para un puesto de trabajo seleccionado previamente por las docentes. A diferencia de la primera tarea, en esta no hubo preparación previa fuera del aula. No obstante, los estudiantes fueron informados con antelación sobre el contenido y la temática de la prueba. Para llevarla a cabo la docente entregó al grupo la misma oferta de empleo. En ella se describían las funciones a desempeñar y los requisitos exigidos para poder

aspirar al puesto. Seguidamente, repartió a cada uno de los integrantes del grupo un perfil distinto de solicitante interesado en este puesto, el cual fue diseñado y adaptado previamente por las profesoras. Estos perfiles aportaban datos sobre la formación y habilidades del aspirante al puesto, así como sus cualidades y situaciones personales. Con esta información los alumnos tenían que discutir y tratar de llegar de manera consensuada a la elección del candidato más adecuado durante un tiempo estimado de 6 a 12 minutos (dependiendo del número de estudiantes que componía el grupo).

La siguiente tabla describe de manera resumida las dos tareas propuestas y la temporización estimada para la realización de cada una de ellas.

	<b>PRIMERA TAREA: BIOGRAFÍA EDUCATIVA</b>	<b>SEGUNDA TAREA: SELECCIÓN DE PERSONAL</b>
<b>Temática de la tarea</b>	Presentación de una biografía educativa y perfil profesional del estudiante a modo de videocurrículum	Discusión y selección del aspirante más adecuado para un puesto de trabajo
<b>Duración de la grabación</b>	De 2 a 3 minutos	De 6 a 12 minutos
<b>Lugar de la grabación</b>	En clase	En clase
<b>Transcripción</b>	Sí	No
<b>Identificación y autocorrección de errores</b>	Sí	Sí
<b>Preparación previa</b>	Sí	No
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento con instrucciones y guía de preguntas</li> <li>• Plantilla corrección de errores</li> <li>• Cuestionario de reflexión y autoevaluación</li> <li>• Plan de acción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anuncio de trabajo común para los miembros del grupo</li> <li>• Perfil de candidato (uno por miembro)</li> <li>• Cuestionario de reflexión sobre la propia actuación y sobre la de los compañeros                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de acción</li> </ul> </li> </ul>
<b>Formato de la autograbación</b>	MP4 <sup>1</sup>	MP4

**Tabla 6 tareas propuestas y su temporización**

<sup>1</sup> De manera excepcional, se ofreció la posibilidad de grabaciones en formato MP3 para aquellos estudiantes que se sintieran incómodos con la grabación de su imagen. En la práctica, no hubo ningún problema al respecto y la mayoría no mostró objeción alguna a utilizar el formato MP4.

## Temporización del proyecto

El estudio se extendió a lo largo de dos meses y se resume de manera sucinta a continuación:

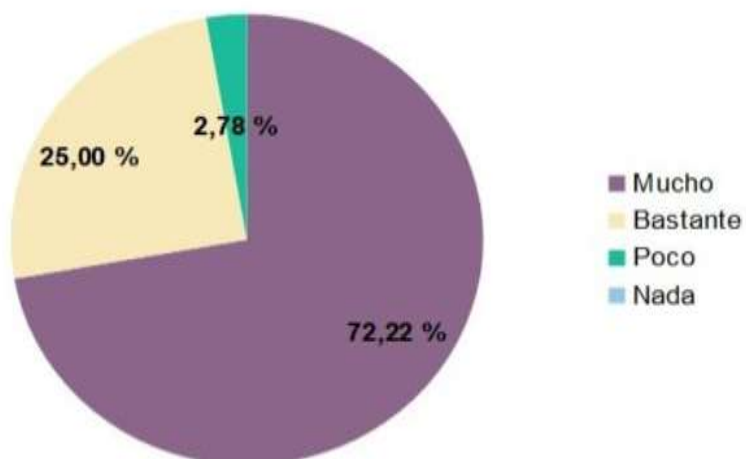
- Semana 1:
  - a) Entrega de un cuestionario sobre la función evaluadora en el aprendizaje de L2, formas de evaluación y sus conocimientos en las TIC.
  - b) Explicación de los dos proyectos.
- Semana 2 y 3: reflexión y preparación de un videocurrículum que respondiera a las siguientes preguntas: ¿quién eres?; ¿qué estudios tienes?; ¿tienes alguna experiencia laboral o has realizado alguna práctica ya?; ¿por qué has elegido estos estudios y concretamente esta universidad?; ¿qué destacarías de tu perfil? y ¿cuáles son tus planes de futuro?
- Semana 4-7:
  - a) Autograbación en el aula de la primera tarea, *Biografía educativa*, siguiendo los modelos de videocurrículums trabajados durante el curso.
  - b) Autocorrección de acuerdo a la metodología de AE mediante la transcripción de la intervención y el uso de una plantilla de identificación y autocorrección de errores del alumno.
- Semana 8: retroalimentación de la actividad en clase.
- Semana 9: grabación de la segunda tarea, *Selección de personal*.
- Semana 10 y 11: visionado de la grabación y observación de la propia actuación dentro de la discusión. Los estudiantes recibieron una plantilla de autoobservación que abordaba aspectos como el número de intervenciones, la pronunciación y la fluidez, así como los mecanismos de debate.
- Semana 12: retroalimentación de la actividad en clase.

## Análisis de resultados

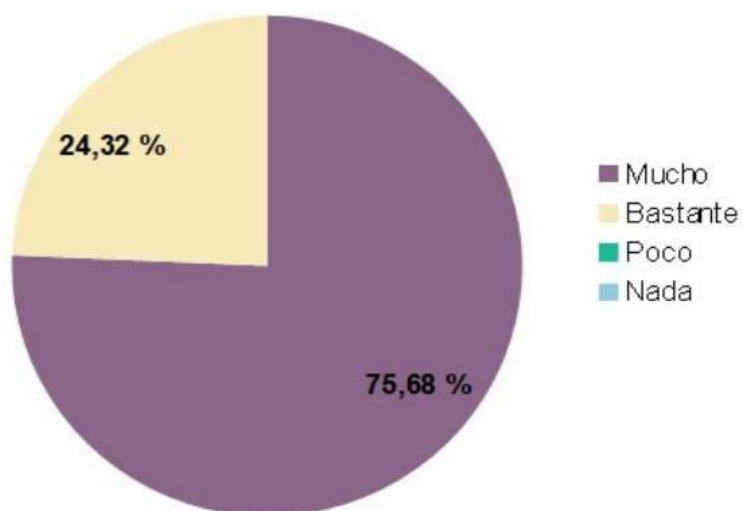
A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los dos cuestionarios: preestudio y posestudio entregados a los alumnos al comienzo del proyecto y al concluirlo.

Puesto que nuestro principal objetivo era fomentar la autocorrección y la visión positiva del error consideramos oportuno tomar como punto de partida el sentimiento que produce este y las creencias que los estudiantes tienen sobre él en lo que respecta a qué y cómo corregir y quién puede realizar la corrección. A partir del análisis del grupo de gráficas 1 y 2 se observan varias cuestiones. Primero, que el análisis de errores es un tema que suscita interés entre nuestro alumnado de ENE. Esto queda recogido en la gráfica 1 del preestudio, según la cual un 72% de los encuestados afirmó que la corrección de errores es muy importante. Segundo, que para una amplia mayoría de estos el error se concibe como parte inherente al proceso de aprendizaje y se considera útil para seguir progresando. Si comparamos los datos de las gráficas 2a) y 2.b) se observa una variación porcentual positiva de un 10%.

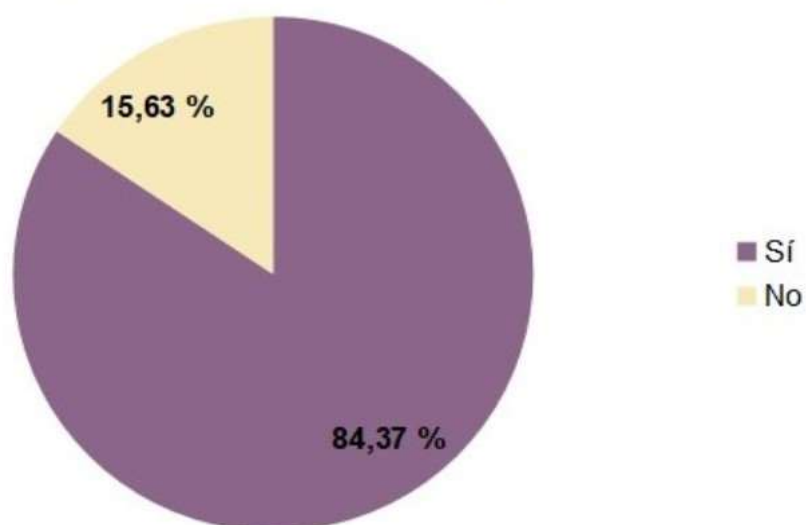
**Gráfica 1. ¿Es importante para ti la corrección de errores?**



**Gráfica 2.a). ¿Son útiles los errores en el proceso de aprendizaje?**

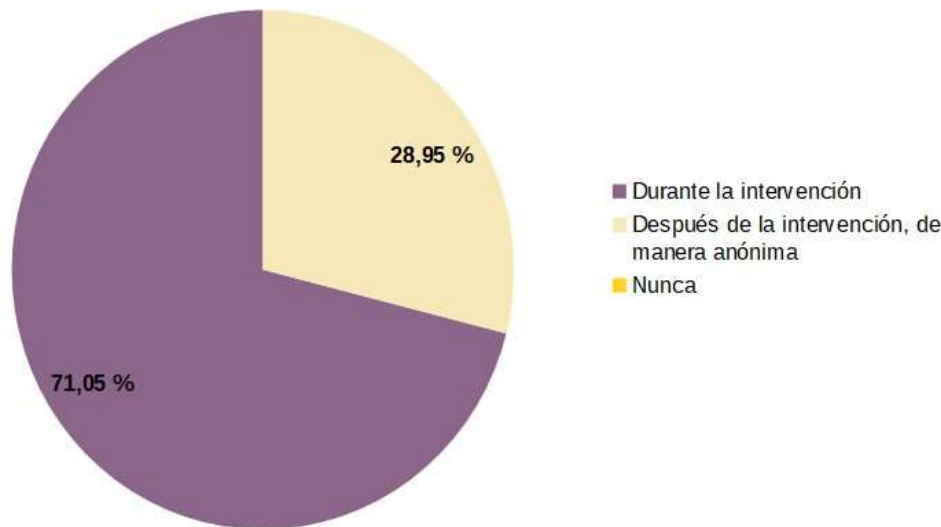


**Gráfica 2.b). En comparación con el principio del curso, ¿consideras la corrección de errores una parte normal en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?**

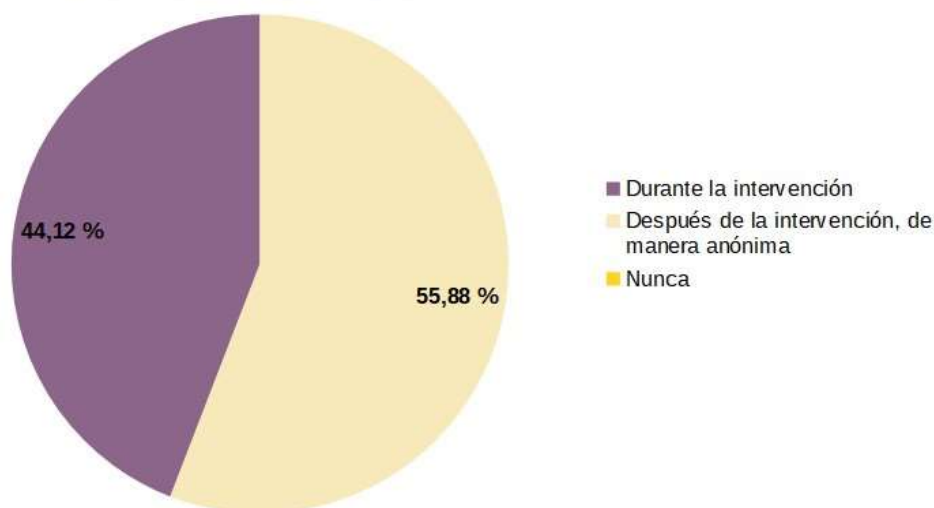


En lo que respecta al momento más adecuado para efectuar la corrección, esto es, *durante la intervención, después, de manera anónima o nunca*, los datos obtenidos en el preestudio (gráfica 3.a)) y el posestudio (gráfica 3.b)) revelan un cambio de opinión significativo. Mientras que en el preestudio solo un 28% de los alumnos se mostraba partidario de una corrección después de la intervención, al final del semestre esta cifra aumenta hasta el 56%. *A priori* puede parecer un dato positivo, ya que supone más de la mitad de los encuestados. No obstante, se constata el arraigo de las creencias de los estudiantes en relación al momento de la corrección pues un 44% continúa prefiriendo ser corregido durante la intervención.

Gráfica 3. a) preestudio. ¿Cuándo prefieres que te corrijan?

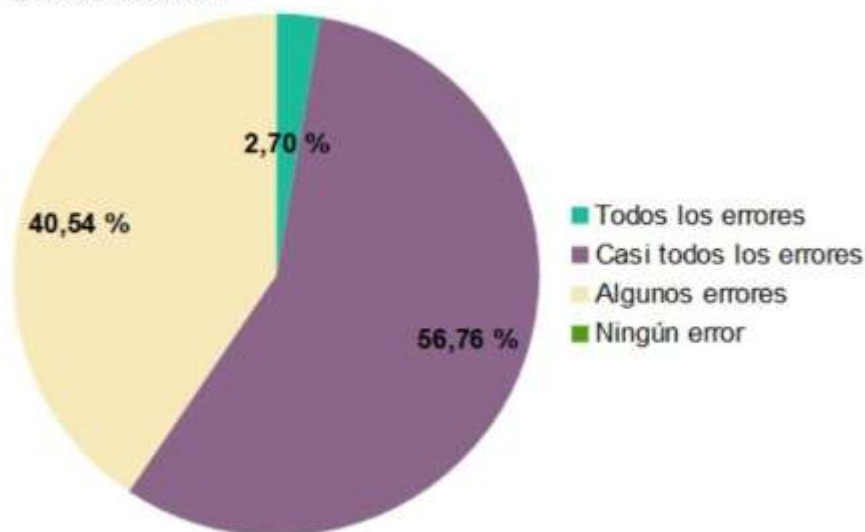


Gráfica 3. b) posestudio. ¿Cuándo prefieres que te corrijan?



Igualmente se observa un cambio de creencias en lo que respecta al número de errores a corregir. Al comienzo del curso casi el 59% del alumnado (gráfica 4.a)) se mostraba a favor de que se corrigieran todos o casi todos sus errores. Al finalizarlo, como señala la gráfica 4.b), el porcentaje de partidarios de la corrección de *todos o casi todos* disminuye un 20% y aparece un 4% a favor de la no corrección durante la intervención.

Gráfica 4.a) preestudio. ¿Cuántos errores hay que corregir en clase mientras habla el estudiante?

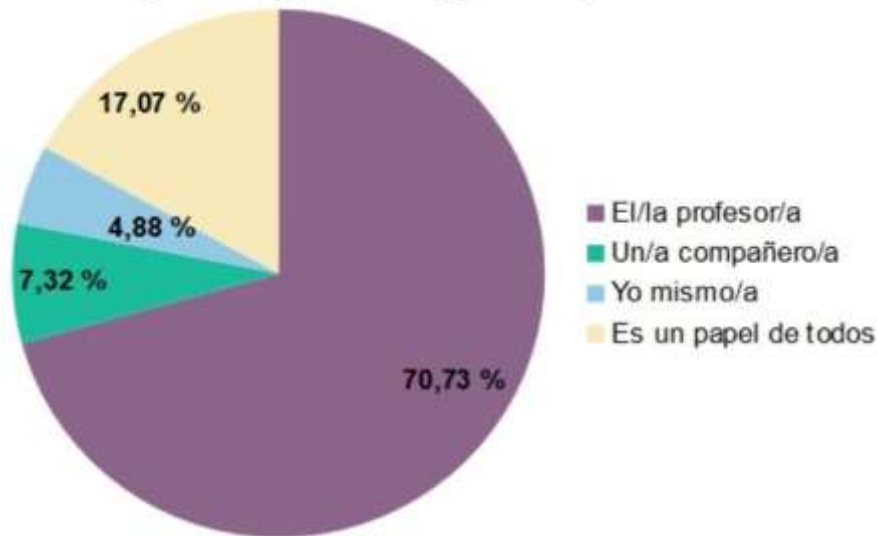


Gráfica 4.b) posestudio. ¿Cuántos errores hay que corregir en clase mientras habla el estudiante?

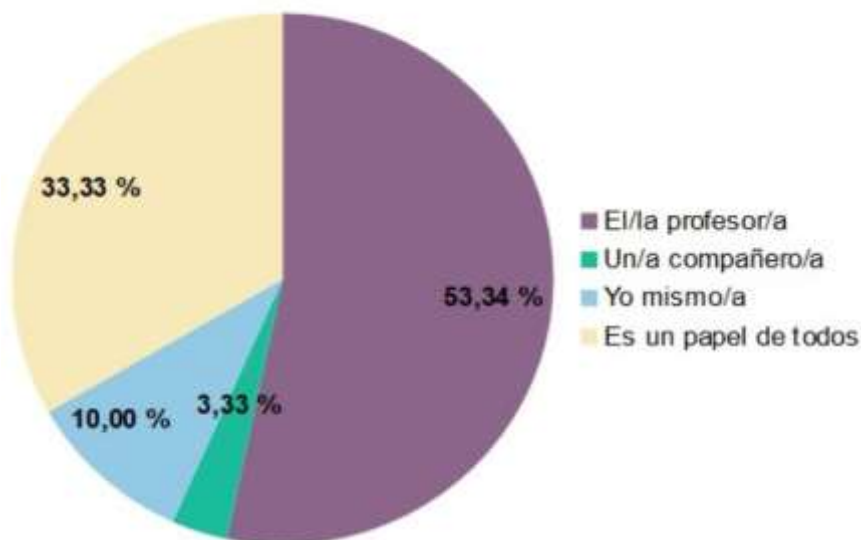


En cuanto a la cuestión de quién tiene el papel de corregir en clase, los resultados reflejan una diferencia considerable entre los datos tomados antes y después de las pruebas. A partir de la comparación de las dos gráficas siguientes (5.a) y 5.b)) se observa un descenso de un 20% de participantes que atribuyen esta función al profesor. Por otra parte, llama la atención el aumento ya que un 16% considera que es un papel de todos. Además, se observa un ligero incremento del 5% de alumnos que se atribuye esta función.

**Gráfica 5.a) preestudio. ¿Quién tiene el papel de corregir en clase?**



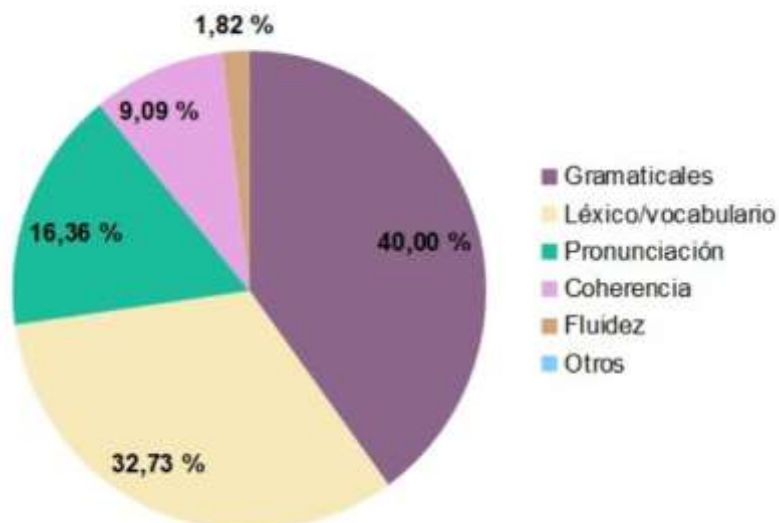
**Gráfica 5.b) posestudio. ¿Quién tiene el papel de corregir en clase?**



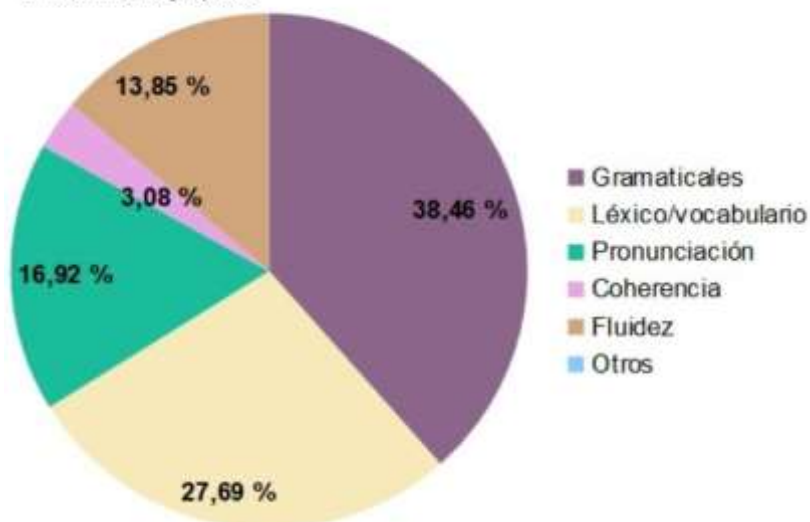
Teniendo en cuenta las características de las dos pruebas, en la primera se realizó transcripción de la producción oral y en la segunda no, resulta interesante analizar qué tipo de errores preocupan más a los estudiantes. Las gráficas 6.a) y 6.b) indican una mayor preocupación por los aspectos gramaticales seguidos de los léxicos. Al mismo tiempo, sorprende la importancia que otorgan los participantes a los aspectos relacionados más específicamente con la producción oral, en concreto, los problemas en la pronunciación y en la fluidez. Mientras que el interés por la pronunciación se mantiene con el 16% en ambos gráficos, al final del semestre los estudiantes presentan una mayor inquietud por la falta de fluidez. Puede ser que la autoobservación de las pruebas haya llevado a tomar conciencia sobre esta carencia. Por otro lado, la existencia de un cierto paralelismo entre el tipo de errores que más molestan (gráfica 6.a) y aquellos que les ha resultado más fácil de reconocer puede indicar una posible predisposición a la búsqueda de este tipo de errores (gráfica 6.c))



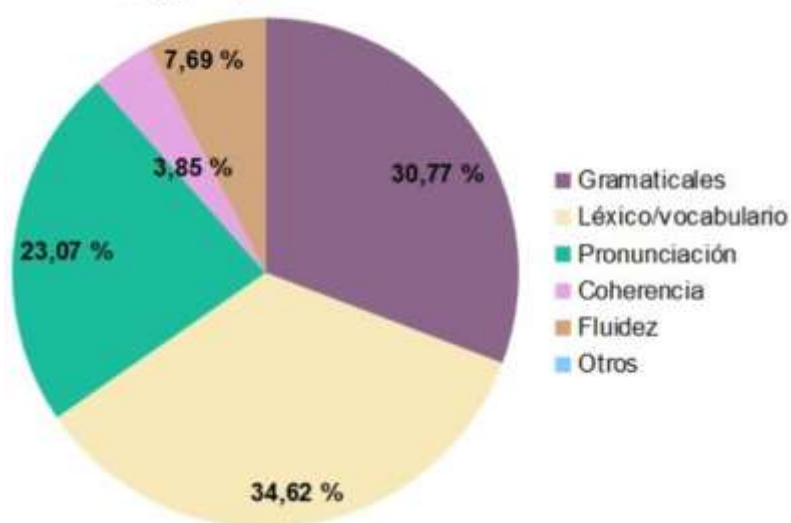
Gráfica 6.a). ¿Qué tipo de errores te molestan más en la producción oral?



Gráfica 6.b). ¿Qué errores te han molestado más en las pruebas realizadas en el proyecto?

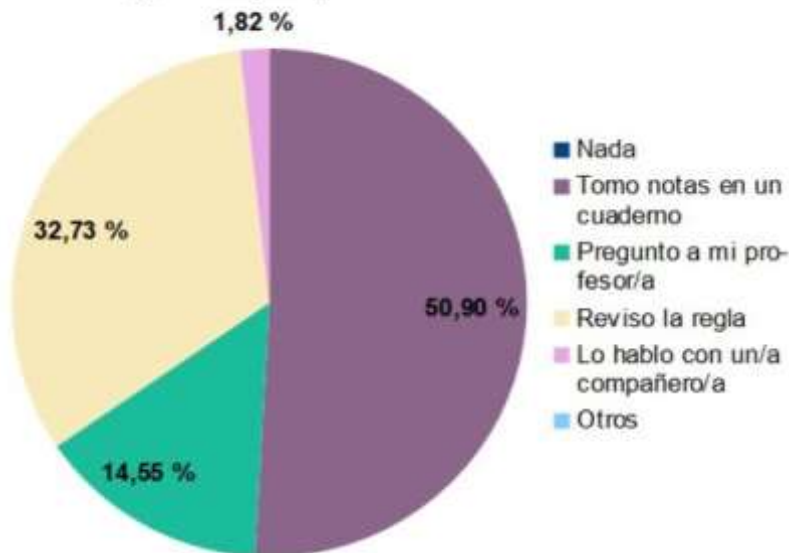


Gráfica 6.c). ¿Qué tipo de errores han sido más fáciles de reconocer?

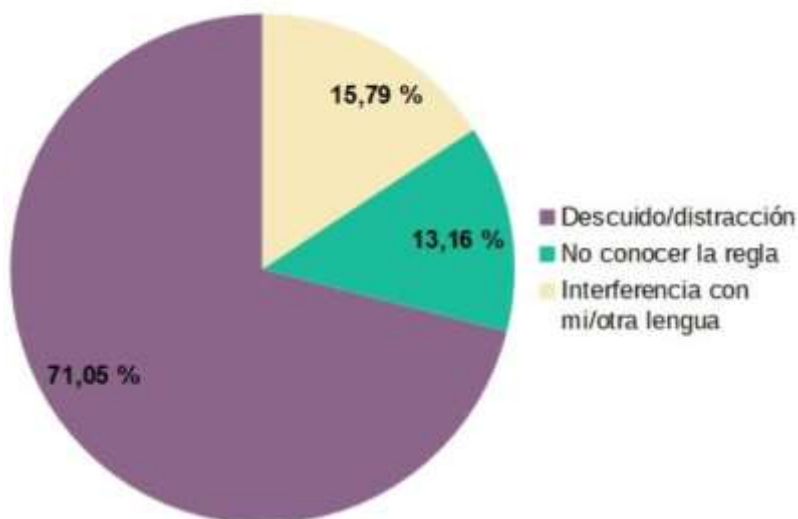


Todos los estudiantes ya admitían a principios de semestre tener una actitud activa y tomar medidas ante el error como se muestra en la gráfica 7.a). Parece ser que tomar notas en el cuaderno es lo más común entre los encuestados con un 50%. La utilización de plantillas de corrección, como las propuestas en este trabajo, sirve para guiar esa “recogida y rectificación” y reforzar esa herramienta que ya usaban antes de realizar este proyecto. Asimismo, llama la atención observar el origen de los errores en la producción oral (gráfica 7.b)) pues de acuerdo a la opinión del 71% de los participantes, los errores se producen por descuidos frente al 13% que afirma que ocurren por desconocimiento de la regla.

Gráfica 7.a). ¿Haces algo después de una corrección?



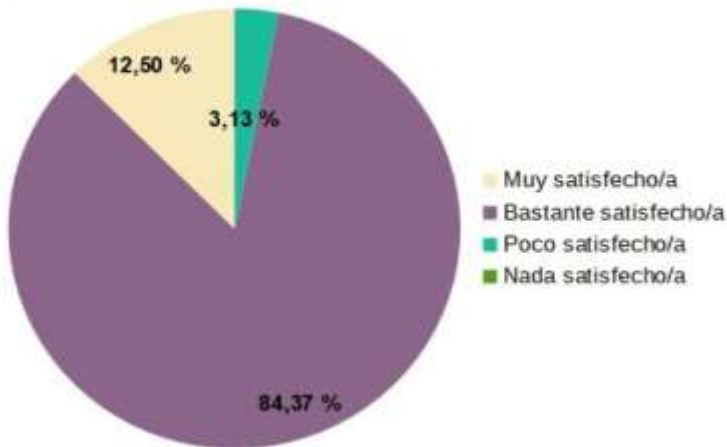
Gráfica 7.b). ¿Por qué se han producido los errores?



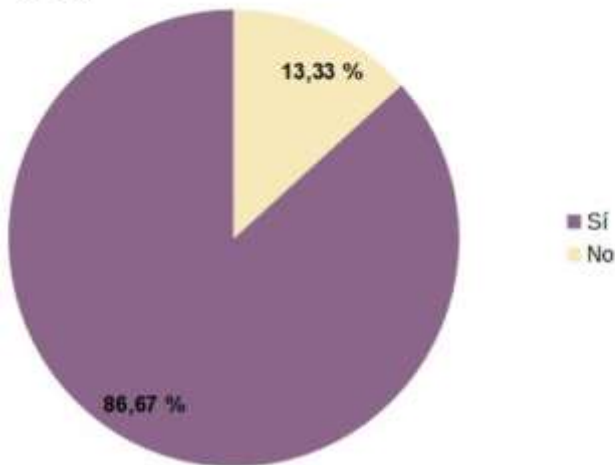
A partir de los resultados de los cuestionarios entregados a los estudiantes al concluir el curso se infiere que un tratamiento reflexivo del error y conferir más protagonismo y control al alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje son factores que contribuyen a un mayor grado de satisfacción. Esto se constata con los datos de la gráfica 8.a) que muestra como un 96% de estos manifiesta sentirse *muy o bastante satisfecho/a* con su trabajo y su capacidad para reconocer los errores. Además, se observa un aumento en la autoestima de los estudiantes, dado que casi el 87% de los participantes se siente capaz de autocorregirse - gráfica 8.b). También cabe destacar que la mayoría de ellos valoró la experiencia como

productiva y enfocada hacia un aprendizaje significativo, ya que el 91% de los participantes reconoció los beneficios de este tipo de práctica y su utilidad para el futuro como se refleja en la gráfica 8.c).

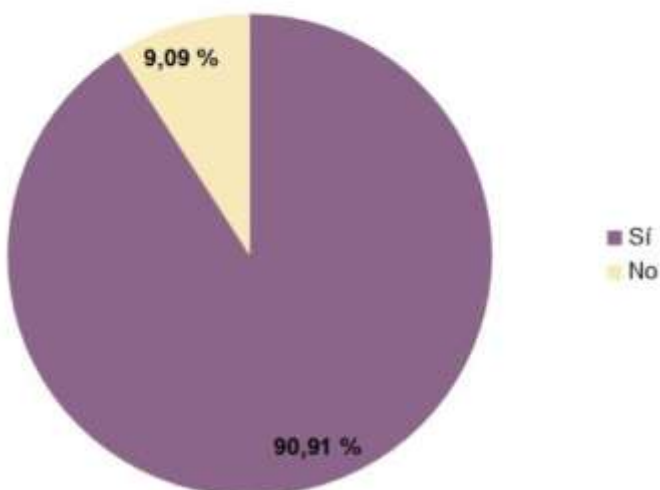
**Gráfica 8.a). ¿Cómo de satisfecho estás con tu trabajo y tu capacidad para reconocer errores?**



**Gráfica 8.b). ¿Consideras que estás capacitado para corregir tus propios errores?**

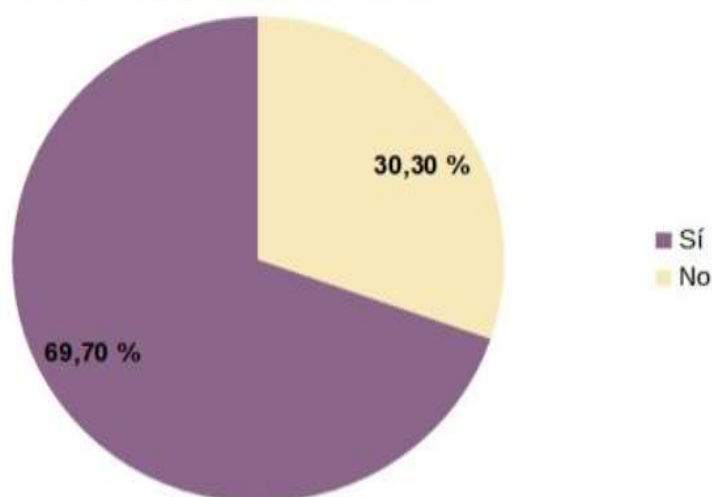


**Gráfica 8.c). ¿Conocer tus errores te ha ayudado a mejorar el español o te ayudará a hacerlo en el futuro?**



Para terminar con el análisis de datos hay que señalar que la participación del alumnado en este proyecto de aula fue del 100% y que la totalidad de este consideró la prueba como “factible”, lo cual favoreció la motivación y un mayor grado de satisfacción. Esto se refleja de manera positiva en su valoración final (véase gráfica 9) y explica el porqué del resultado. Por otro lado, un 70% de los participantes afirma que utilizará este método de autocorrección para futuras presentaciones orales de español económico.

**Gráfica 9. ¿Utilizarás este método de corrección de errores para futuras presentaciones de español económico?**



## Conclusiones

Mediante este trabajo ha quedado comprobado el potencial formativo del uso de transcripciones de grabaciones audiovisuales y su posterior autocorrección como una forma de enseñanza de idiomas integradora pues contribuye a intensificar la motivación del alumnado al presentar una alternativa diferente a los métodos tradicionales de corrección del error, los cuales, en muchas ocasiones dejan al margen del proceso de aprendizaje al propio aprendiz produciendo, en consecuencia, cierto rechazo a las tareas de corrección.

Los datos han revelado que para que se produzca una verdadera motivación el alumnado debe sentirse parte del proceso de aprendizaje. Y para que esto sea así, es necesario que el profesor diseñe pruebas factibles, con objetivos y criterios de evaluación claramente definidos, así como coherentes con el nivel que se pretende alcanzar. Además, se ha confirmado que una evaluación que atiende a todos los niveles del proceso de la prueba, que premia el esfuerzo, que no penaliza el error, que aporta soluciones a estos y que fomenta la reflexión del mismo es más enriquecedora y por ende, incrementa la motivación por aprender. En este sentido, el estudiante, al no percibir el resultado de su trabajo de transcripción y posterior corrección en términos *ganar-perder* sino *ganar-ganar* se implica más en la tarea y centra sus esfuerzos en buscar soluciones al problema.

Asimismo, se ha demostrado que una corrección compartida entre el conjunto de aprendientes y el hecho de que el docente delegue parte de la función correctora en el estudiantado puede influir positivamente su concepción del error. Por tanto, de este modo se promueve y refuerza el aprendizaje significativo al considerar que lo que se corrige tendrá alguna utilidad. También se ha observado una mejora en la seguridad y autoestima de los estudiantes, lo que revierte positivamente en beneficio de su rendimiento académico y les anima a seguir avanzando y reflexionando sobre el origen del error y cómo enfrentarse al mismo en el futuro. A lo largo del semestre, ellos mismos han desmitificado la falsa creencia

que atribuye al docente en exclusiva todo el “saber” a la hora de efectuar la tarea correctora. Este hecho y que observen que muchos de los errores se producen por descuidos puede reducir su número en el futuro.

Tras realizar esta experiencia práctica hemos observado que la preferencia de los niveles bajos e intermedios hacia una corrección inmediata en tareas de producción oral puede cambiar si se conoce y comprende que existen otras opciones y que estas aportan un mayor beneficio. Para ello, se necesita un tratamiento del error adecuado y propuestas de cómo corregirlo.

En resumen, este proyecto de curso ha ofrecido una perspectiva distinta para confrontar errores de la producción oral y su evaluación e invita a implementar una metodología centrada en el alumno y sus necesidades en un contexto universitario como en el que se enmarca esta práctica de aula.

## Bibliografía

AGUADED, J.I., 1993. *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”. ISBN 84-604-6612-4.

ALCARAZ, C., 2007. “Evaluación y motivación: una influencia recíproca”, en: *XVIII Congreso internacional de ASELE*, pp. 116-122. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0116.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0116.pdf) [4.12.2018]

ALONSO TAPIA, J., 1998. “¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?”, en: *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura CIDE, n.º 42, pp. 151-187. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=7977\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=7977_19) [4.12.2018]

BALZAGETTE, C., 1991. *Los Medios Audiovisuales en la Educación Primaria*. Madrid, MEC, Morata. ISBN 8471123606.

BORES, M. y Camacho, L., 2016. “Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de E/LE”, en: *Actas del LI Congreso Internacional de la AEPE: Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas*, pp. 131-146. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_51/congreso\\_51\\_13.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_51/congreso_51_13.pdf) [10.01.2019]

BROWN, G. y G. Yule, 1983. *Teaching the Spoken Language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: CUP. ISBN 978-0521273848.

CANABAL, C. y Margalef, L., 2017. La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol 21, nº 2, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Estudios, Avances y Experiencias, pp. 149-170. ISSN 1138-414X. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3088> [05.10.2018]

CASAÑ NÚÑEZ, C., 2009. Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, nº 9, pp. 1-141. ISSN 1885-2211. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/9/jc.casan\\_grabaciones-audiovisuales.pdf](https://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf) [05.10.2018]

CASSANY, D. M., Luna, M., y Sanz, G., 1993. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. ISBN: 84-7827-100.

CATANA, D.M., 2013. *El vídeo como herramienta para motivar y desarrollar la comprensión oral en el aula de lengua inglesa*. Trabajo fin de máster. Almería: Universidad de Almería. Disponible en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2333/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [10.10.2018]

CASTEELE, An Vande y Collewaert, K., 2016. “Las grabaciones como herramienta de auto-observación y aprendizaje en el aula de ELE”, en: *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, pp. 1019-1028. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_1019.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1019.pdf) [08.10.2018]

CAMPUZANO, A., 1992. *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal. ISBN 978-8446001515.

CAZCARRO, I. y Martínez, N., 2011. La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral. *Educatio Siglo XXI*. Murcia: Facultad de educación. Universidad de Murcia, vol. 29, nº 2, pp. 255-281. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio> [10.10.2018]

CEBRIÁN, M., Sánchez, E. y Botella, E., 2014. “El método de evaluación como mecanismo de motivación”, en: *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica de la asociación española de historia económica*, pp. 1-16. Disponible en: [https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/S7\\_1\\_Cebrian\\_Sanchez\\_Botella\\_TC.pdf](https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/S7_1_Cebrian_Sanchez_Botella_TC.pdf) [9.11.2018]

COMISIÓN EUROPEA, 2020. Shaping Europe’s digital future. ISBN 978-92-76-16362-6 . Disponible en: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020\\_en\\_4.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_en_4.pdf) [15.07.2020].

CORDER, S. P., 1967. “The Significance of Learners' Errors”. *IRAL*, 5 (1-4), pp. 161-170.

CORDER, S.P., 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press. ISBN 10019437073.

COROMINAS, A., 1994. *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona. Graó. ISBN 9788478271030.

ESCOBAR, C. y Nussbaum, L., 2010. ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? *MarcoELE*, nº 10, pp. 37-51. ISSN 1885-2211. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.escobar-nussbaum.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf) [03.11.2018]

ESPIÑEIRA, S. y Caneda, L., 1998. “El error y su corrección”, en: *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. IX Congreso internacional de ASELE*, pp. 473-481. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0476.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf) [7.11.2018]

FANDOS-IGADO, M., 1994. El vídeo y su papel didáctico en Educación Primaria. *Comunicar*, vol I, nº 2, semestre 1, pp. 90-93. ISSN: 1134-3478. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=2&articulo=02-1994-13> [05.11.2018]

FERNÁNDEZ, S., 2000. Corrección de errores en la expresión oral. *Carabela*, n.º 47, pp. 133-150. ISSN 0213-9715. Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/47/47\\_133.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_133.pdf) [7.11.2018]

FERNÁNDEZ, S., 2017. Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE*, n.º 24. pp. 1-43. ISSN 1885-2211. Disponible en:  
[https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf) [7.11.2018]

GALINDO, M., 2016. “La corrección de errores en tareas de expresión oral en el aula de idiomas: qué, cómo y por qué”, en Paolo Torresan (eds.), *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*. Lima, Instituto Italiano di Cultura, pp. 143-163.

GARRIDO, I., 1995. “Motivación biológica”, en A. Ferreras (ed.). *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*, Madrid, Ediciones Pirámide S.A., pp. 453-471.

HERMIDA, A., 2013. Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, n.º 13, pp.1-14. ISSN 1699-6569. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-grabaciones-de-clase-como-instrumento-para-facilitar-la-reflexion-y-la-autonomia-docente.html> [09.10.2018]

INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [4.12.2018]

LARRAÑAGA, A., 2001. La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para desarrollar la comprensión auditiva. *Carabela*, n.º 49, pp. 55-76. ISSN 0213-9715. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/49/49\\_055.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/49/49_055.pdf) [09.11.2018]

LORENZO, F., 2006. *Motivación y segundas lenguas*. Cuadernos de didáctica del español/ELE. Arco Libros S.L. ISBN 8476356412.

MOLERO Clara M<sup>a</sup>. y Barriuso, L., Lajo. (2012). “¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE”, en: *Actas del IX Encuentro práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, pp. 179-194. Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2012/14\\_molero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2012/14_molero.pdf) [11.11.2018]

NIEVES, G., 2019. “La evaluación de la expresión oral en la enseñanza de ELE: una herramienta de aprendizaje”. *Hispanorama*, n.º 163, pp. 86-91.

NIEVES, G., 2019. “El Currículum Digital. Una manera distinta de presentarse laboralmente”, en Carmen Ramos y Pilar Salamanca (eds.), *Competencias en el aula de español como lengua extranjera en contextos universitarios y profesionales. Actas del Congreso Internacional UniPro 2018 Múnich*, Múnich, pp. 117-134.

NUNAN, D. y Miller, L., 1995. *New ways in teaching listening*. Alexandria (EE.UU.): TESOL. ISBN 0939791587.

ROST, M., 2001. “Listening”, en R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, pp. 7-13.

SABATER, M.L., 2017. “Los elementos no verbales del discurso: el papel e importancia en las negociaciones comerciales”, en: *Actas del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos Amsterdam*, pp. 38-53. Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/06/cvc\\_ciefe\\_06\\_0007.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/06/cvc_ciefe_06_0007.pdf)  
[15.10.2018]

TOMÉ DÍEZ, M., 2015. Desarrollo, análisis y evaluación de la producción oral en clase de lengua extranjera con las nuevas tecnologías. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, vol. 30, nº 2, pp. 255-26. ISSN: 1139-9368. Disponible en:  
<https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/48663/47215> [15.10.2018]

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS, 2018. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [4.12.2018]





## **Aplicación didáctica de la teoría del ritmo silábico para el aprendizaje del ritmo del español hablado en el aula de ELE**

Didactic application of the syllable-timed rhythm theory for learning the rhythm of spoken Spanish in the Spanish as a foreign language (ELE) classroom

**Rafael Martínez Carrasco**

**Profesor colaborador del Instituto Cervantes de Hamburgo**

rafael.martinez(at)posteo.de



*Rafael Martínez Carrasco es profesor acreditado para la enseñanza de las asignaturas de Economía y Español como Lengua Extranjera en educación secundaria por el Ministerio de Cultura de Baja Sajonia (Alemania). Ha ejercido la docencia como profesor colaborador de español con fines específicos (EFE) en la Universidad de Hamburgo, y español como lengua extranjera (ELE) y gestión intercultural en el Instituto Cervantes de Hamburgo. También ha ejercido como profesor en diversos Institutos de Educación Secundaria y Escuelas de Formación Profesional de Alemania. Es licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado y diplomado en Ciencias Empresariales por la Universidad de Murcia, máster en Formación del profesorado para educación secundaria por la Universidad Internacional de la Rioja y máster en Enseñanza de español como Lengua extranjera por la Universitat Internacional Valenciana. Su área de interés es la didáctica de la pronunciación suprasegmental para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*

### **Resumen**

Al no haber sido posible demostrar empíricamente que el español, como las lenguas románicas en general, es una lengua de ritmo silábico; se ha producido una denostación y un abandono de esta teoría. En este artículo se parte del convencimiento de que, aunque se trate de una teoría no validada, no deja de ser un fenómeno perceptible de la lengua española. Este fenómeno tiene un potencial didáctico implícito que puede ser aprovechable para ilustrar a los estudiantes de ELE en el ritmo y el carácter del idioma español, y las diferencias rítmicas con el suyo propio. Un enfoque didáctico de esta teoría puede ayudar especialmente a los hablantes nativos de lenguas de ritmo acentual, como son el inglés, el ruso, las lenguas germánicas y el árabe, a espaciar su habla de manera silábica al hablar español; contrarrestando así su tendencia a la compresión de palabras alrededor de los acentos. Por tanto, rescatar este concepto con fines didácticos puede resultar en mejoras cualitativas en la producción oral en el aula de ELE.

## Abstract

The theory that Spanish language is syllable-timed has been despite and abandoned since it has not been possible to prove it empirically. This article is based on the conviction that although this theory remains unproven, syllable-timing is still a perceptible phenomenon of the Spanish language and it has therefore teaching potential. It can be used to teach the perceived rhythm of the Spanish language to Spanish language students – and, at the same time, show the rhythmic differences with their own language. The didactic use of this theory can especially help native speakers of stress-timed languages, such as English, Russian, Germanic languages and Arabic, to space out their speech properly when speaking Spanish, thus counteracting their tendency to compress words or groups of words around stresses. Therefore, rescuing this concept and using it for teaching purposes can lead to qualitative improvements in oral production in the Spanish classroom.

## Palabras clave

Comunicación verbal, rasgos suprasegmentales, competencia fonológica, didáctica, ejercicios, oralidad, ritmo, pronunciación.

## Keywords

Verbal communication, suprasegmental features, phonological competence, didactics, exercises, orality, rhythm, pronunciation.

## Aproximación teórica

El Instituto Cervantes, como expresa en su Plan curricular (PCIC) (2006), se decanta por un enfoque musical de los patrones rítmicos y melódicos del español. Nosotros vamos a establecer una aproximación teórica sobre el estado de la cuestión en lo que a la estructura rítmica se refiere, basándonos en trabajos de investigadores que han analizado el lenguaje por medios perceptivos, incluso tomando la música como referencia, y también en aquellos que han aplicado un enfoque más técnico y experimental.

### 1. El ritmo percibido del español hablado

A través de la revisión teórica que hace Cuenca Villarín (2000) de los estudios sobre el ritmo en los diferentes idiomas, comprobamos que los primeros estudios comparativos sobre el ritmo (o compás) que se llevaron a cabo, datan, el primero de 1945 (Pike), y el segundo de 1971 (Abercrombie). Ambos investigadores coincidieron en que “la estructura rítmica de los idiomas se basa en los principios de isocronía y alternancia” (Pike, 1945 y Abercrombie, 1971 citados por Almeida, 1997: 29). Para Torre (2003: 276), el principio de isocronía descansa en la repetición frecuente y más o menos constante de determinadas unidades del lenguaje que transmiten la percepción de patrón rítmico; y el principio de alternancia se refiere a la “alternancia de sílabas acentuadas e inacentuadas, o lo que es lo mismo, eurritmia”. Torre (2003: 277) añade que la eurritmia es una tendencia general debido a que “las lenguas evitan la sucesión de sílabas con el mismo grado de tensión, haciendo que se alternen las sílabas fuertes con las sílabas

débiles”. Volviendo a Pike y Abercrombie (citados en Cuenca-Villarín, 2000), distinguieron dos tipos de patrón rítmico que han sido estudiados en el pasado y que recibieron diferentes nombres según el autor que los estudiaba.

Por un lado, si el patrón rítmico viene marcado por el acento, estaríamos ante una lengua que se puede denominar “isoacentual” (Bertinetto 1989, citado por Cuenca Villarín, 2000: 43) o en inglés “stress-timed language” (Abercrombie, 1967 citado por Torre, 2003: 275); también se ha denominado ritmo “acentualmente acompasado” (Quilis y Fernandez, 1982 citados en Torre, 2003: 275). Para Torre (2003: 274) este es el caso de las lenguas germánicas, el ruso y también del árabe; y bajo esta teoría se explica “la hipotética igualdad de las distancias temporales entre los acentos”.

Por otro lado, amplía Torre (2003), tenemos el segundo tipo, las llamadas lenguas de ritmo silábico o isosilábicas, también denominadas “syllable-timed languages” o “lenguas de ritmo silábicamente acompasado” (Torre, 2003: 275) en las que se incluyen las lenguas románicas, y entre ellas, el español. Las sílabas duran lo mismo y van marcando el ritmo, de modo que la duración entre acentos varía al no existir compresión silábica. Es decir, las lenguas isosilábicas presentan anisocronía acentual (Torre, 2003: 275).

Esta diferenciación entre lenguas de ritmo acentual o ritmo silábico, aunque ha sido generalmente aceptada, no ha sido posible demostrarla, en opinión de Almeida (1997: 30), por no evidenciarse “una regularidad temporal absoluta”. Se trataría más bien de una ya mencionada “hipotética igualdad” (Torre, 2003: 274) o de una “característica tendencial” (Bertinetto 1989 citado por Cuenca Villarín, 2000: 43); o de forma más exacta, se trataría de un “fenómeno perceptivo” de acuerdo con Almeida (1997: 37, citado por Torre, 2003: 275) y a Allen (1973, citado por Torre, 2003: 275).

En una publicación conjunta, Font Rotchés y Cantero Serena (2008: 22) hacen una importante aportación al estudio del ritmo del habla en español al definir el acento como “el núcleo de las palabras fónicas, llamadas también *grupos rítmicos*”. “Estos grupos rítmicos”, en palabras de Font Rotchés y Cantero Serena (2008: 22), “tienen cierta tendencia a igualarse entre sí temporalmente, ya sea manteniendo cada sílaba una duración similar, ya sea comprimiendo o alargando sílabas, según lo necesario en cada caso. Como vemos aquí, esta característica definiría al español más como una lengua isoacentual, contradiciendo las teorías de Pike y Abercrombie. El PCIC (2006: 4) zanja esta disparidad de opiniones afirmando que el español es una “lengua con tendencia al compás silábico”; sin embargo, de “ni ritmo enteramente silábico ni ritmo acentual”.

Además del ritmo, tenemos que tomar en consideración la velocidad del español hablado o tempo de elocución, que define el *Diccionario de términos clave del Centro Virtual del Instituto Cervantes* como “la rapidez con que una persona articula las palabras a lo largo de su discurso [...] [, y esta] suele oscilar [en el español] entre ciento cincuenta y doscientas palabras por minuto”. Este valor, en términos musicales, se corresponde al tempo denominado *allegro* o sosegado (Instituto Cervantes, 2006) en el lenguaje formal. Y a “*allegretto* o *presto*” (Santamaría Busto, 2007a: 964) en el habla informal “donde la lengua se articula de forma rápida y descuidada” (Santamaría Busto, 2007a: 963). A diferencia de lo que sucede en el ritmo, la velocidad viene condicionada por los enlaces que forman grupos fónicos en la cadena hablada y que varían dependiendo de si el habla se produce en un contexto formal o informal, conteniendo más enlaces y siendo más veloz este último. Estos enlaces vienen ocasionados por tres fenómenos que marcan el carácter del ritmo del español. Para Santamaría Busto (2007) son la sinalefa y la resilabización; y para el Instituto Cervantes (2006) son los sirremas o enlaces gramaticales que no admiten pausa. Todos ellos se producen solo en el lenguaje hablado.

Para un estudiante de español no nativo, la carencia de la destreza fónica le supone una gran dificultad para comprender diálogos cotidianos en español y ocasiona frustración. La destreza fónica la define Santamaría Busto, (2007a: 965) como la “capacidad de identificar y producir la segmentación fónica de la cadena hablada”.

Como veremos en el siguiente apartado; debido a la ausencia de material didáctico para trabajar el ritmo -tendencialmente- silábico del español hablado, propondremos en este artículo una aproximación didáctica para su desarrollo el aula de ELE.

## 2. Ausencia actual de didácticas para la práctica del ritmo silábico en el aula de ELE.

Aparte de una propuesta de Laoz Bengoechea (2015: 56) donde aconseja hacer “ejercicios con poemas y canciones”, la práctica del ritmo silábico no tiene presencia actual en la didáctica de la enseñanza de ELE. Esto se debe a que la teoría del ritmo silábico del español se ha descartado de las investigaciones lingüísticas, como hemos comentado, por no haberse podido demostrar empíricamente. A pesar de ser, como se ha expuesto anteriormente, un fenómeno perceptivo o tendencial y de haber sido objeto de investigación en el pasado, actualmente se ha denostado.

Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de la música, y más concretamente en el flamenco, la didáctica incluye el estudio del ritmo silábico a partir del español hablado para aprender la esencia de las subdivisiones del ritmo en la música. En palabras de De las Heras (2017: 2-3): “el *encaje silábico* es un recurso que vincula el lenguaje con el ritmo musical (p.2)”, con el que “se trata de atribuir una sílaba a cada golpe rítmico” (p.3); y su interés radica en que “los acentos de las palabras coinciden con los acentos del pulso” (p.3). De las Heras (2017) analiza en su estudio diferentes propuestas de encaje silábico de otros autores en el ámbito de la didáctica del flamenco en las que el acento de la palabra no coincide con el acento rítmico, llegando a la conclusión de que esas propuestas no son del todo válidas por “producir confusión” (p.5). De las Heras (2017) soluciona este problema proponiendo un encaje silábico en el que “coincide el acento de la figura rítmica con el acento de la palabra” (p.5). Las tablas 1 y 2 ilustran la propuesta de De las Heras (2017: 5). Nótese que, en el caso de usar cuatro semicorcheas, De las Heras usa una palabra sobreesdrújula “*fácilmente*” para que el acento recaiga en la primera sílaba “fá” coincidiendo con el pulso (véase tabla 1):

Tabla 1

*Tabulación del encaje silábico de figuras rítmicas propuesto por De las Heras (2017: 5).*

Una negra	Dos corcheas	Cuatro semicorcheas
yo	bailo	fá-cil-men-te
♪ <sup>1</sup>	♪♪	♪♪♪♪

Y a continuación, transcribimos un ejemplo práctico de su aplicación para el compás de Seguiriya (De las Heras, 2017: 3), donde los acentos de las palabras coinciden con el pulso rítmico (tabla 2):

<sup>1</sup> Fuente símbolos: [https://www.taringa.net/+info/simbolos-and-iconos-para-copiar-y-pegar-d\\_oedeb](https://www.taringa.net/+info/simbolos-and-iconos-para-copiar-y-pegar-d_oedeb).

Tabla 2

Tabulación del encaje silábico de figuras rítmicas propuesto por De las Heras (2017, p.5).

Seguiriya	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pulsos	qué	di	fi	cil	es	el	fla	men	co	sin	rit	mo
Acentos	1		2		3			4			5	

Como muestra el esquema de los pulsos y los acentos de la seguiriya que propone De las Heras (2017: 3), los cinco acentos de las palabras deben coincidir en los pulsos: 8º (qué), 10º (fi), 12º (es), 3º (men) y 6º (rit). Dependiendo del patrón rítmico que se quiera usar, se empezará la misma frase: *¡Qué difícil es el flamenco sin ritmo!*, en lugares diferentes para que los acentos de las palabras coincidan con los del ritmo, así quedarían los tres compases musicales con el encaje silábico siguiendo el esquema de los relojes de De las Heras (2017: 4), que nosotros adaptamos a formato de tabla (véase tabla 3), para los restantes ritmos de Guajira y Alegría o Soleá:

Tabla 3

Adaptación en formato de tabla para los ritmos de Guajira y Alegría o Soleá de De las Heras (2017, p.5).

Guajira	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pulsos	es	el	fla	men	co	sin	rit	mo	qué	di	fi	cil
Acentos	1			2			3		4		5	

Alegría, soleá	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pulsos	el	fla	men	co	sin	rit	mo	qué	di	fi	cil	es
Acentos			1			2		3		4		5

### 3. Propuesta didáctica para la práctica del ritmo silábico en el aula de ELE y su implementación a través del encaje silábico del flamenco

Si damos un simple giro a esta técnica para llegar al ritmo del lenguaje a través de la técnica del ritmo silábico de la didáctica del flamenco, podemos llegar de un modo fácil e intuitivo a nuestro objetivo de pronunciación en cuanto a dotar el habla de una tendencia silábica perceptible. Para el aula de ELE, se pueden utilizar cualquiera de estos compases o todos ellos. Así, el uso de estos ritmos y su repetición frecuente propiciará la aparición del espaciado silábico que buscamos en el habla de los aprendientes de español. No será necesario usar solamente y repetir la frase de De las Heras cambiando el compás, sino que el docente buscará aquellas composiciones de palabras que encajen con los acentos y que estén en conexión con la unidad didáctica, nivel de lenguaje y contexto de enseñanza. Nosotros proponemos a continuación ejemplos que se pueden usar en el aula. Se aconseja que los alumnos acompañen con palmadas flojas los pulsos inacentuados o “pulsos” (sílabas sin golpe de voz); y con palmadas fuertes los pulsos acentuados o “acentos” (sílabas con golpe de voz), como aparecen en tablas 2, 3 y 4. En los ejemplos de la Tabla 3 se puede comprobar que, además de las sílabas aisladas, se pueden introducir enlaces como sinalefas, sirremas o resilabizaciones, dotando al habla de su velocidad natural.

Tabla 4

Ejemplos de frases para practicar el encaje silábico en clase de ELE basados en la propuesta de De las Heras (2017:4). Elaboración propia.

<i>Guajira</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Acentos	1			2			3		4		5	
Pulsos	¿Có-	Mo	te	lla-	mas?	Me	lla-	mo	Pe-	dro	Pé-	rez
Pulsos	¿Don-	de	tra-	ba-	jas?	En	don-	de	bien	me	pa-	gan
Pulsos	Rá-	pi-	do	corr-	en	los	tre-	nes.	Ca-	si	vue-	lan

<i>Seguiriya</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Acentos	1		2		3			4			5	
Pulsos	¡Qué	mal	tiem-	po	ha-	ce	en	ma-	yo	en	Ru-	sia!
Pulsos	¡Sí	que	pa-	san	ham-	bre	con	tan-	ta	po-	bre-	za!
Pulsos	¡De-	ja	ya	la	puer-	ta,	que	tiem-	bla	la	ca-	sa!

<i>Alegría, soleá</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Acentos			1			2		3		4		5
Pulsos	La	ca-	si-	ta	del	pe-	rro	tie-	ne	po	ca	luz
Pulsos	has	ta_(a)	yer	no	te	nía	ni_(i)	dea	de	“ná	de	ná”
Pulsos	Es-	ta	vez	se	lo	di-	go.	Tie-	ne	que	pa-	rar
Pulsos	Pa-	ra	ser	a-	bo	ha-	da,	tie-	nes	que-	tu-	diar
										(e)s		

Nuestra propuesta didáctica se compone de tres tipos de actividades de encaje silábico para practicar el ritmo silábico. Las actividades van aumentando en complejidad hasta llegar finalmente al enfoque de De las Heras.

En la primera actividad, se introduce el concepto de encaje silábico y se practican las formas básicas a nivel segmental. En la segunda, se realiza el encaje silábico, pero sin seguir ningún patrón musical concreto, de modo que cada frase tiene su propio ritmo, pero sin dejar de ser silábico. Y en la tercera actividad, coinciden los acentos de las palabras y de los grupos fónicos con los pulsos de ritmos conocidos. El objetivo ideal es practicar hasta alcanzar el nivel rítmico de la tercera actividad.

Seguidamente describimos las tres actividades en detalle. Debido a su corta duración (10-15 minutos), se recomienda usarlas al inicio, como transición, o al final de la sesión. Alternativamente y dependiendo del contexto de enseñanza, se podrían trabajar todas las actividades de forma intensiva en una sola sesión. En la tabla 5 encontramos los símbolos que se usan durante las actividades para representar los fenómenos fónicos.

Tabla 5

Símbolos para representar en las actividades los diferentes fenómenos fónicos.

Fenómeno fónico		Símbolo		
1.	Ligadura para representar uniones de vocales y palabras en sinalefas y otros grupos fónicos <sup>2</sup>	◡		
2.	Tabulaciones con notación musical (de tiempo) para trabajar el ritmo silábico (adaptado de De las Heras, 2017).	1	2	3
		<i>Hoy</i>	yaesa	yer
		♪	♪	♪

<sup>2</sup> Fuente del símbolo: [https://www.taringa.net/+info/simbolos-and-iconos-para-copiar-y-pegar-d\\_odeb](https://www.taringa.net/+info/simbolos-and-iconos-para-copiar-y-pegar-d_odeb).

Comenzamos con la ficha de la Actividad 1:

Nombre de la actividad:	Iniciación a la práctica del ritmo silábico.																																										
Nivel:	Apto para todos los niveles mediante adaptaciones.																																										
Duración:	10 minutos.																																										
Objetivos:	Práctica del ritmo silábico tendencial hablado del español a nivel segmental (palabras aisladas) como preparación para la práctica a nivel suprasegmental (grupos fónicos y frases).																																										
Destrezas:	Oral y auditiva																																										
Contenidos funcionales y de pronunciación:	Funcionales: Sensibilización hacia la tendencia rítmica silábica percibida del español hablado. De pronunciación: Práctica sencilla de los tipos básicos de encaje silábico.																																										
Dinámica:	En parejas y pequeños grupos.																																										
Material y recursos:	Ejemplos tabulados para ilustrar los encajes silábicos.																																										
Desarrollo de la actividad:	<p><u>Antes de comenzar la actividad:</u> Se explica a los alumnos que en la música se puede dividir el tiempo en figuras que tienen una duración de sonido determinada. Por ejemplo, en un compás de 4/4 se puede dividir el tiempo en 4 negras, 8 corcheas o 16 semicorcheas o combinaciones de ellas, dividiendo la duración de cada nota sucesivamente por su mitad. No es necesario profundizar en la teoría musical, sino de dar una noción sencilla de cómo se realizan las divisiones y subdivisiones del tiempo en la música.</p> <p><u>Inicio:</u> A continuación, se añade que, en el español, se pueden aproximar de forma sencilla la duración de las sílabas a la duración de las notas musicales. Esto es posible también en otros idiomas. Sin embargo, en el idioma español, se aproxima a la percepción del lenguaje hablado real, lo que en el inglés, alemán, ruso o árabe no ocurre.</p> <p><u>Desarrollo:</u> Se pide a los alumnos dar una palmada, que se corresponde con una nota negra y articular una palabra que contenga una sola sílaba, produciendo los encajes silábicos más elementales, por ejemplo:</p> <p>Producción I. Encaje silábico segmental de una sola sílaba:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td> </tr> <tr> <td>Pan</td><td></td><td>y</td><td></td><td>Sol.</td><td></td><td>Sol</td><td></td><td>y</td><td></td><td>mar</td> </tr> <tr> <td>↓</td><td></td><td>↓</td><td></td><td>↓</td><td></td><td>↓</td><td></td><td>↓</td><td></td><td>↓</td> </tr> </table> <p>También se pueden usar en general palabras de una sola sílaba, algunos pronombres de sujeto (yo, tú, él), conectores (y, o, con, sin), etc. Después se amplía la producción a palabras con dos sílabas para encajar en dos corcheas (2 palmadas), con el acento preferiblemente en primera posición:</p> <p>Producción II. Encaje silábico segmental de dos sílabas:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td> </tr> </table>	1		1		1		1		1		1	Pan		y		Sol.		Sol		y		mar	↓		↓		↓		↓		↓		↓	1		1		1		1		1
1		1		1		1		1		1																																	
Pan		y		Sol.		Sol		y		mar																																	
↓		↓		↓		↓		↓		↓																																	
1		1		1		1		1																																			



<i>casa</i>		<i>pincho</i>		<i>asma</i>		<i>fiesta</i>		<i>techo</i>
♪		♪		♪		♪		♪

El docente pedirá a los alumnos que proporcionen más ejemplos de palabras que encajen silábicamente de la misma forma que los ejemplos. Después se pueden usar palabras de cuatro sílabas que encajen con 4 corcheas, haciendo que el acento rote de posición (no siendo esta todavía la propuesta de De las Heras), como, por ejemplo, con la repetición de:

**Producción III. Encaje silábico segmental de cuatro sílabas:**

Acento en Posición 1		Acento en Posición 2		Acento en Posición 3		Acento en Posición 4
<i>Lén-ta-me-nte</i>		<i>A-lé-gre-men-te</i>		<i>Res-tau-ran-te</i>		<i>Vi-na-lo-pó</i>
♪♪		♪♪		♪♪		♪♪

De este modo, se pueden ir ampliando los ejemplos hasta crear pequeñas producciones pasando a nivel suprasegmental. Al estar tratando de familiarizar al alumno con el ritmo silábico, no será necesario realizar los enlaces fónicos entre palabras (sinalefas, sirremas o resilabizaciones) pero sí los diptongos:

**Producción IV. Encaje silábico suprasegmental por pasos:**

Paso 1:

1	2	3
pan	de	hoy
♪	♪	♪

Paso 2:

1	2	3	4
Quié-ro	pan	de	hoy
♪	♪	♪	♪

Paso 3:

1	2	3	4	5
Quié-ro	pan	de	hoy	ca-len-ti-to
♪	♪	♪	♪	♪♪

De nuevo, se pide a los alumnos que creen sus propias frases con encajes silábicos. Si los alumnos encuentran dificultades, el docente puede sugerir más ejemplos, como:

**“Con uno, con dos y con tres” (con repetición sucesiva):**

1	2	3	4	5	6	7	8
Con	u-	no,	con	dos	y	con	tres.
♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪

**“Yo hablo con ritmo. Con ritmo: así” (con repetición sucesiva):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Yo	ha-	blo	con	rit-	mo.	Con	rit-	mo.	a-sí.
♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪

**“Y erre que erre, y toma que toma” (con repetición sucesiva):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Y	e-	rre	que	e-	rre,	y	to-	ma	que	to-	ma.
♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪

	<u>Final de la actividad:</u> Se ponen en común las propuestas de los alumnos y el docente comprueba si las sílabas están bien encajadas de acuerdo con la duración de las notas.
--	--

Es posible practicar el ritmo silábico sin tener que hacer coincidir las frases con un compás musical, pero es recomendable usar expresiones que posean algún tipo de compás intrínseco marcado por pulsos rítmicos, para no dar una impresión de excesiva aleatoriedad. Para ello nos pueden servir los trabalenguas. Es posible también realizar encajes con otro tipo de textos que tengan una marcada componente rítmica interna como poemas o lemas protesta.

A partir de esta idea, vamos a exponer ahora una segunda actividad. El objetivo ahora será practicar el ritmo silábico y la resilabización usando trabalenguas. En este artículo se usan como ejemplo dos trabalenguas. El primero de ellos, lo proporciona un manual de ELE en el contexto de la educación secundaria de Alemania; y el segundo es de origen popular:

Nombre de la actividad:	Trabalenguas con ritmo de encaje silábico
Nivel:	A1
Duración:	5-10 minutos
Objetivos:	Ampliar una actividad de pronunciación que propone el manual <i>¡Adelante! Nivel elemental</i> , Klett (2010: 45) incorporando la práctica del resilabeo.
Destrezas:	Oral y auditiva
Contenidos:	De pronunciación: Entrenar al alumno de lengua de ritmo acentual al ritmo y al carácter del ritmo silábico y la práctica del resilabeo. Culturales: Aprendizaje de trabalenguas en español y su componente rítmico.
Dinámica:	Trabajo en parejas.
Material y recursos:	Ampliación de la actividad de trabalenguas del Manual: <i>¡Adelante! Nivel elemental</i> , Klett (2010), unidad 3, p.45.
Desarrollo de la actividad:	La actividad número 3 “Practicamos la pronunciación” (p.45) consiste, tal como la propone el manual, en un primer apartado para la práctica de las consonantes “l” y “ll”. Esta actividad también consta de un segundo apartado en el que hay que practicar un trabalenguas en parejas; y de un tercer apartado donde se practica la entonación de preguntas y respuestas. Nosotros proponemos ampliar el segundo apartado, añadiendo: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Primero: Una actividad de elaboración propia a la pronunciación y la noción de encaje silábico aplicado al resilabeo para fraseo del trabalenguas.</li> <li>2. Segundo: una repetición del encaje silábico, pero esta vez sumando una vocalización exagerada (Laoz Bengoechea, 2015).</li> <li>3. Tercero: sucesivas repeticiones del trabalenguas aumentando progresivamente la velocidad de dicción (Bedmar, 1994).</li> </ol> <p>Trabalenguas que propone el manual: “Hoy ya es ayer y ayer ya es hoy. Ya llegó el día y hoy es hoy.” Barquero, A. et al (2010: 45).</p> <p><u>Procedimientos:</u> Llegados al apartado del trabalenguas, el profesor escribe en la pizarra o proyecta (si dispone de los medios necesarios) el trabalenguas escrito como propone el manual y debajo la transcripción rítmica del mismo usando la metodología del encaje silábico (las notas musicales solo representan la</p>

duración de las sílabas y no se corresponde con la propuesta de De las Heras):

“Hoy ya es ayer y ayer ya es hoy. Ya llegó el día y hoy es hoy”.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Hoy</i>	yaesa	yer	yayer	yaes	hoy.	Ya	llegó	eldía,	yhoy	es	hoy.
♪	♪♪	♪	♪♪	♪♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪

El docente recita el trabalenguas como ejemplo para la clase: debe acompañar con palmas, tal como marcan las notas negras y las corcheas, una o dos sílabas por espacio. El docente deberá añadir que el golpe de voz se efectúa en las letras que aparecen en cursiva. Es importante que los alumnos acompañen las sílabas con los tiempos que marcan las notas, de modo que perciban que las palabras no se agrupan alrededor de los acentos, sino que el ritmo tiende a marcar la sucesión separada de sílabas, que pueden estar unidas o no por sinalefas u otros enlaces fónicos.

Los alumnos practican en parejas y después dos o tres voluntarios se ofrecen para recitar el trabalenguas:

1. Acompañando con palmas aumentando progresivamente la velocidad.
2. Acompañando con palmas exagerando progresivamente la vocalización.
3. Sin acompañamiento de palmas aumentando progresivamente la velocidad.

Para finalizar se hace una puesta en común en clase abierta.

También se pueden usar otros trabalenguas sencillos para trabajar el ritmo silábico, introduciendo progresivamente al alumno en el uso de pulsos y acentos y en la noción de ritmo silábico; aunque, como hemos dicho, el ritmo del trabalenguas no coincide ahora necesariamente con un ritmo musical concreto. Aquí añadimos los pulsos acentuados “acentos” para señalar al alumno y al docente donde se encuentran los golpes de voz:

Título: “Yo no quiero”.

“Yo no quiero que tú me quieras porque yo te quiero a ti. Queriéndome o sin quererme, yo te quiero porqué sí” (De origen popular, en Gelman, 2018).

Pulsos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Acentos	1		2			3		4			5
Letra	<i>Yo</i>	no	<i>quie-</i>	ro	que	<i>tú</i>	me	<i>quie-</i>	ras	porque	<i>yo</i>
	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪

Pulsos	12	13	14	15
Acentos		6		7
	te	<i>quie-</i>	o	a <i>ti.</i>
	♪	♪	♪	♪

Pulsos	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Acentos		8					9				10	
	Que-	<i>rién-</i>	dome	o	sin	que-	<i>rer-</i>	me,	yo	te	<i>quie-</i>	ro
	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪

Pulsos	28	29
Acentos		11

		porque	sí.	
		♪	♪	

En tercer y último lugar, proponemos una actividad que, al contrario que la primera y la segunda, se puede usar tanto en clase de música como en el aula de ELE por coincidir los acentos con los pulsos de ritmos musicales:

Nombre de la actividad:	Práctica del ritmo tendencial silábico hablado del español a través del encaje silábico de los compases musicales de doce pulsos de Guajira, Seguiriya y Alegría o Soleá.
Nivel:	Apto para todos los niveles mediante adaptaciones.
Duración:	15 minutos.
Objetivos:	Práctica del ritmo tendencial silábico hablado del español a través del encaje silábico de los compases musicales de Guajira, Seguiriya y Alegría o Soleá acorde a la propuesta de De las Heras (2017) y a nivel suprasegmental (grupos fónicos y frases).
Destrezas:	Oral y auditiva
Contenidos:	Funcionales: Mejorar la calidad de la comunicación oral del español hablado en aprendientes cuyas L1 (lengua materna) sean lenguas de ritmo acentual. De pronunciación: Entrenar al alumno en el ritmo silábico y el carácter del habla en español, así como la práctica de la resilabización. Culturales: Reconocer la fuerte conexión que existe entre el flamenco y la lengua española.
Dinámica:	Trabajo individual, en parejas y en gran grupo.
Material y recursos:	El docente ofrece diferentes frases tabuladas según ritmos y sus pulsos que coinciden con los acentos (véanse ejemplos en la tabla 4). El profesor puede trabajar con los ejemplos que aquí se ofrecen o puede realizar sus propios encajes silábicos con las frases que se necesiten según el contexto de enseñanza y el nivel del aula.
Desarrollo de la actividad:	<p><u>Antes de comenzar la actividad:</u> Se recomienda al docente buscar audios o vídeos de flamenco que contengan los ritmos de Guajira, Seguiriya y Alegría/ Soleá para escucharlos previamente en clase con los alumnos. No se trata aquí de analizar los compases desde una perspectiva musical, sino de captar el carácter del ritmo y familiarizarse con él. Nótese que nuestro foco de interés radica en el ritmo de la música con sus pulsos y acentos más que en la interpretación del <i>cantaor</i>.</p> <p><u>Inicio:</u> Después de escuchar los audios, el docente explica el contenido de la actividad, diciendo a los alumnos que van a producir diferentes frases y que van a señalar los ritmos por medio de palmadas rítmicas, marcando los pulsos que, a su vez, coinciden con los golpes de voz naturales. Aunque se puede empezar con cualquiera de ellos, se recomienda usar en primer lugar las frases asociadas a los ritmos de Guajira y Seguiriya, porque en estos dos ritmos, el primer acento o golpe de voz coincide con el primer pulso, y esto le atribuye mayor sencillez en la práctica. Dejaremos, por tanto, el ritmo de Alegría/Soleá para el final.</p> <p><u>Desarrollo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor retoma las frases y ritmos tabulados que expusimos en la tabla 4, o una selección de ellos. El formato (papel, formato digital,</li> </ol>

proyección, etc.) lo deciden los docentes.

Para la primera ronda se usarán encajes silábicos a nivel suprasegmental con ritmos que tienen el primer acento en el primer pulso:

<i>Seguiriya</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Acentos	1		2		3			4			5	
Pulsos	¡Qué	mal	tiem-	po	ha-	ce	en	ma-	yo	en	Ru-	sia!
Pulsos	¡Sí	que	pa-	san	ham-	bre	con	tan-	ta	po-	bre-	za!
Pulsos	¡De-	ja	ya	la	puer-	ta,	que	tiem-	bla	la	ca-	sa!

<i>Guajira</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Acentos	1			2			3		4		5	
Pulsos	¿Có-	mo	te	lla-	mas?	Me	lla-	mo	Pe-	dro	Pé-	rez
Pulsos	¿Don-	de	tra-	ba-	jas?	En	don-	de	bien	me	pa-	gan
Pulsos	Rá-	pi-	do	corr-	en	los	tre-	nes.	Ca-	si	vue-	lan

Y para la segunda ronda, se usarán los encajes silábicos a nivel suprasegmental con ritmos que tienen el primer acento en el tercer pulso:

<i>Alegria, soleá</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Acentos			1			2		3		4		5
Pulsos	La	ca-	si-	ta	del	pe-	rro	tie-	ne	po	ca	luz
Pulsos	has	ta_ (a)	yer	no	te	nía	ni_ (i)	dea	de	“ná	de	“ná”
Pulsos	Pa-	ra	ser	a-	bo	ha-	da,	tie-	nes	que-	tu-	diar
Pulsos	Es-	ta	vez	se	lo	di-	go.	Tie-	ne	que	pa-	rar

- Los alumnos se colocan en parejas o grupos de tres y comienzan a practicar las frases acompañando cada sílaba con una palmada, que será más fuerte cuando coincida con el pulso. Alternativamente, se podría practicar primero el ritmo con las palmadas y después superponer las frases.
- Según el nivel en que se encuentran los alumnos, se pedirá que practiquen aumentando la velocidad de dicción, hasta conseguir dos versiones de la frase con encaje silábico: una con velocidad *allegro* o sosegado para el lenguaje formal; y otra con una versión más rápida, *allegretto* o *presto*, asemejándose al lenguaje informal.
- Se pide ahora a los alumnos que produzcan las frases que han practicado pero esta vez sin la ayuda de las palmadas y, sin embargo, realizando el encaje silábico.
- Se hace una puesta en común en clase abierta.

#### Final de la actividad:

Dependiendo del nivel de la clase, se puede pedir a los alumnos que creen sus propias frases en español que funcionen con el encaje silábico en cualquiera de los tres ritmos a partir de los ejemplos que hemos propuesto en esta actividad.

Para finalizar nuestra propuesta didáctica, recomendamos orientar la evaluación de los progresos de los alumnos ELE en cuanto al ritmo del español hablado, en una rúbrica de evaluación específica para cuestiones de ritmo. La siguiente rúbrica (véase Tabla 6) no solo abarca criterios de evaluación sobre la tendencia de ritmo silábico

alcanzado, sino también se amplía a la realización correcta de enlaces fónicos por medio de sinalefas y otros elementos, y la velocidad de dicción.

Tabla 6

*Rúbrica para la evaluación del ritmo en el aula de ELE adecuada a l sistema educativo español* (Elaboración propia).

Criterios para la evaluación del ritmo			
Sobresaliente 9-10	Notable 7-8	Aprobado 5-6	Suspenseo 0-4
Es capaz de reconocer y producir conscientemente grupos fónicos naturales de la lengua hablada española como la sinalefa, el sirrema y la resilabización. Se expresa en todo momento con naturalidad y de forma fluida y su velocidad de dicción se sitúa claramente entre 150 y 200 palabras por minuto. El ritmo percibido de su producción oral es de tendencia silábica (sobre todo en el español de la España peninsular).	Es capaz de reconocer y producir con fallos ocasionales grupos fónicos naturales de la lengua hablada española como la sinalefa, el sirrema y la resilabización. Se expresa generalmente con naturalidad y de forma aceptablemente fluida. Su velocidad de dicción alcanza un máximo de 150 palabras por minuto. El ritmo percibido de su producción oral es con algunas excepciones de tendencia silábica (sobre todo en el español de la España peninsular).	Se esfuerza por reconocer y producir grupos fónicos naturales de la lengua hablada española, pero sin plena consecución, aunque la intención de su mensaje se entiende con dificultad media. Se expresa generalmente con naturalidad limitada y de forma aceptable. Su velocidad de dicción es bastante inferior a 150 palabras por minuto. El ritmo percibido de su producción oral es solo en ocasiones de tendencia silábica (sobre todo en el español de la España peninsular).	Tiene muchas dificultades para percibir, reconocer y producir grupos fónicos naturales de la lengua hablada española. Se requiere esfuerzo para seguir su discurso. Se expresa con muchas dificultades y dudas. Su velocidad de dicción está muy por debajo de 150 por minuto. El ritmo percibido de su producción oral no tiene tendencia silábica (sobre todo en el español de la España peninsular).

## Conclusión

La técnica del encaje silábico en general, y la que propone De las Heras para el aprendizaje del flamenco, se puede usar de forma inversa, es decir, aprender el ritmo del habla a través del ritmo de la música. Esto puede ser de una gran utilidad didáctica en clase de ELE para adquirir una noción intuitiva del (percibido) ritmo silábico del español y mejorar la calidad de la producción oral del español. En concreto, el uso de esta técnica puede ayudar a los hablantes nativos de idiomas de ritmo acentual (principalmente inglés, alemán, árabe y ruso) a espaciar el habla de manera silábica, es decir, sin crear aglutinamientos de palabras alrededor de los acentos. El ritmo silábico, siguiendo o sin seguir un compás musical concreto, a nivel empírico no se corresponde totalmente con el habla real en español, sino solo a nivel perceptivo; por eso se recomienda considerar esta técnica como un entrenamiento, es decir como si se tratara de una sesión de estiramientos musculares para “ensanchar” el ritmo del habla con el fin de pasar de una tendencia acentual a una tendencia silábica, más cercana a la real.

Además, se puede utilizar para la práctica de los fenómenos que afectan al ritmo del español hablado como la sinalefa, el sirrema y la resilabización. Debido a la sencillez de esta técnica, ni los profesores ni los aprendientes necesitan tener

conocimientos previos de música. Esta técnica abre una puerta a la cultura española y a su música tradicional e invita a la exploración en el aula de la fuerte conexión que existe entre la música y la lengua española.

## Referencias bibliográficas

ALMEIDA, M., 1997. “Organización temporal del español: El principio de isocronía”. *Revista De Filología Románica*, 1(14), 29. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/38841468.pdf>. [16 de octubre de 2019]

BARQUERO, A., COLLADO REVESTIDO, C., CORPAS, J., DIENHOFF, O., DOMÍNGUEZ, Y., KUHLMANN, E. & NAVARRO, J. (2010). *¡Adelante! Nivel elemental*. Stuttgart. Ernst Klett Verlag GmbH. ISBN 978-3-12-538000-4

BEDMAR, M. J., 1994. “Grupo fónico y pausa versus entonación”. En ACTAS DEL SEGUNDO CONGRESO NACIONAL DE ASELE: *Español Para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Madrid, 363-370. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2866827.pdf> [10 de febrero de 2020]

CUENCA VILLARÍN, M. H., 2000. “Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico. revisión teórica e implicaciones pedagógicas”. *ELIA: Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada*, (1), 41-54. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/download/18245/1531> [16 de noviembre de 2019]

DE LAS HERAS, R., 2017. Propuesta de adaptación de métodos didácticos para el aprendizaje de conceptos rítmicos básicos aplicados a la enseñanza en el zapateado flamenco. el encaje silábico y la improvisación. Disponible en: <http://www.flamencoinvestigacion.es/articulos-1012-02-2017-propuestas-ritmo-flamenco/> [21 de diciembre de 2019]

FONT ROTCHÉS, D., & CANTERO SERENA, F. J., 2008. “La melodía del habla: Acento, ritmo, entonación”. *Eufonía: Didáctica De La Música*, (43), 19-39. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2569904> [8 de octubre de 2019]

INSTITUTO CERVANTES, 2006. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Pronunciación. *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/03\\_pronunciacion\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm) [16 de noviembre de 2019]

INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Diccionario de términos clave*. Centro virtual Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/velocidadhabla.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/velocidadhabla.htm) [21 de noviembre de 2019]

LAHOZ BENGOCHEA, J. M., 2015. “¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?” *La Enseñanza De ELE Centrada En El Alumno*, 49. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0049.pdf](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0049.pdf) [3 de noviembre de 2019]

SANTAMARÍA BUSTO, E., 2007a. “Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: El fenómeno de la sinalefa.” *Interlingüística*, (17), 961-970. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2317711.pdf> [30 de octubre de 2019]

TORRE, E., 2003. “Sílabas y acentos. fundamentos fonéticos y fonológicos del ritmo.” *Rhythmica. Revista Española De Métrica Comparada*, (1). Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/rhythmica/article/download/3957/3812> [2 de noviembre de 2019]

### Páginas web

CLINTEASTW00D, 13 de septiembre 2016. *Símbolos & Iconos para copiar y pegar* :D. [Consulta: 9 de octubre de 2020]. Disponible en: [https://www.taringa.net/+info/simbolos-and-iconos-para-copiar-y-pegar-d\\_oedeb](https://www.taringa.net/+info/simbolos-and-iconos-para-copiar-y-pegar-d_oedeb).

GELMAN, G., 19 de noviembre de 2018. *Spanische Zungenbrecher: Übe und verbessere Deine spanische Aussprache mit trabalenguas (von leicht bis schwer)!* [Consulta: 30 de enero de 2021]. Disponible en: <https://www.sprachheld.de/spanische-zungenbrecher/>





## **Estudio sobre los problemas de entendimiento de la conversación coloquial para los estudiantes chinos de español**

**Study on the problems of comprehension of colloquial conversation for Chinese students of Spanish**

**Xiaoman Zhang**  
Doctoranda en la Universidad Complutense de Madrid  
hahamarisol@gmail.com



*Graduada en Filología Hispánica por la Universidad Jiaotong de Pekín, máster en Lengua y Literatura Españolas Actuales de la Universidad Carlos III de Madrid. Actualmente es doctoranda en la Facultad de Filología en la Universidad Complutense de Madrid y su tesis versa sobre el español coloquial juvenil. Trabaja como profesora de español y de chino en academias de idiomas en Madrid.*

### **Resumen**

El registro coloquial es una parte importante de la lengua. No obstante, por lo general la enseñanza se centra en la lengua estándar. Para estudiantes chinos de ELE con nivel avanzado, es necesario conocer esta variedad a fin de entender la conversación coloquial y participar en ella.

Por lo tanto, el objetivo principal del presente trabajo es mostrar que los estudiantes chinos de español tienen deficiencia en el entendimiento de la conversación coloquial y buscar qué problemas tienen a la hora de comprender la conversación, así como qué factores inciden en él.

Para ello, hemos realizado una encuesta a 50 estudiantes chinos de español. Los resultados muestran que sí hay un déficit en la comprensión de conversación coloquial. Hemos encontrado varios factores que pueden influir de manera positiva en el entendimiento de la conversación coloquial. Esto constituye un soporte empírico tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del español.

## Abstract

Colloquial register is an important part of the language. However, teaching generally focuses on the standard language. For Chinese students with an advanced level of Spanish, it is necessary to know this variety in order to understand colloquial conversation and participate in it.

Therefore, the main purpose of the present paper is to show that Chinese learners of Spanish have deficiency in understanding colloquial conversation and to find out what problems they have in understanding the conversation as well as what factors affect it.

To achieve this, we conducted a survey of 50 Chinese students of Spanish. The results show that there is indeed a deficit in the comprehension of colloquial conversation. We have found several factors that can have a positive influence on the understanding of the colloquial conversation. This constitutes empirical support for both learning and teaching of Spanish.

## Palabras clave

Español coloquial, conversación, competencia lingüística, comprensión auditiva, español L2.

## Keywords

Colloquial Spanish, conversation, linguistic competence, listening comprehension, Spanish as second language.

## Introducción

El español coloquial es una variedad muy especial: se usa y se escucha por todas partes; en la calle, en la televisión, en emisoras de radio, etc. Por su naturaleza informal, se emplea, sobre todo, en las conversaciones cotidianas. El español coloquial ha venido siendo un punto de encuentro para diversos especialistas en lingüística desde que, en 1929, las investigaciones pioneras de Werner Beinhauer ganaron cierta popularidad. El español coloquial es un registro específico, cuyo uso depende de la situación comunicativa. El discurso varía notablemente: no es lo mismo cuando uno habla distendidamente con sus amigos que cuando acude a una entrevista de trabajo o, por ejemplo, defiende una tesina ante un tribunal universitario.

Como la modalidad más prototípica de lo oral coloquial, la conversación, exige un alto grado de espontaneidad e inmediatez, y esta falta de planificación conduce a que la conversación coloquial tenga sus propias características, ya sea fonéticas, léxicas y sintácticas. Veamos un ejemplo de la diferencia entre una conversación más o menos formal y una coloquial sobre la historia de una persona en una autoescuela:

-Él acudió a la autoescuela para apuntarse al examen de conducción. El profesor, que estaba visiblemente sorprendido, le respondió que aún era demasiado pronto para ello, pues el alumno aún no estaba preparado para hacer el examen. Ni siquiera había ido a ninguna clase aún. Pero él insistió obstinadamente a fin de persuadir al profesor (Ejemplo original de la autora).

Pero en la conversación coloquial sería más natural expresarse de esta otra forma:

-fue al de la autoescuela y le dice oye apúntame para examen// y el de la autoescuela le dice pero tío pero ¿j de qué vas ↓ !? ¿j tú estás loco!?!/ si acabas de empeZAAR ↓ no has venio ningún día

a CLASE/ ((...)) y él/ que me apuntes ↓ que me apuntes ↓ que me apuntes ↓ que me apuntes ↓  
 es cantidad de cabezón que me apuntes ↓ [Val. Es. Co, 2002: L.15.A.2.:1316-1322]<sup>1</sup>

La diferencia entre una conversación formal y una coloquial es enorme. A causa de ello, es deseable que el colectivo de estudiantes chinos conozca la conversación coloquial tanto a fin de mejorar su nivel de comprensión del español en diferentes situaciones como para facilitar la conversación con los nativos.

No obstante, en base a nuestras observaciones, sostenemos que los estudiantes chinos de español, pese a su alto nivel de conocimiento del idioma, tienen problemas de entendimiento de la conversación coloquial.

Además, suponemos que los factores más relevantes los cuales inciden en la comprensión de la conversación coloquial son, por un lado, el dominio de español, que está compuesto principalmente por el nivel de español, la cantidad de años de estudio de español, y el nivel de estudios. Cuanto mayor sea el dominio del español, mayor será el entendimiento de la conversación coloquial; el otro factor, que llamamos “contacto con el español coloquial<sup>2</sup>”, está compuesto por: la enseñanza del español coloquial en clase, la estancia en España, la frecuencia del contacto con nativos españoles y los medios de comunicación en español peninsular.

Para comprobar estas hipótesis, hemos realizado una encuesta sobre el entendimiento de la conversación coloquial entre estudiantes chinos de B2-C2 y de EEE4 y EEE8<sup>3</sup> y en las conclusiones, daremos consejos eficaces tanto a los estudiantes como a la didáctica con el fin de mejorar en este ámbito.

Este estudio nos ayudará a conocer las deficiencias tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de español, concretamente la conversación coloquial entre los estudiantes chinos.

## La conversación coloquial

Antes de empezar la investigación de la comprensión de la conversación coloquial de estudiantes chinos de ELE, es imprescindible explicar las nociones relacionadas con este concepto.

### 1. Aproximación a su definición

A lo largo de los últimos años, han aparecido numerosos estudios que tratan de definir lo coloquial. Sin embargo, debido a su complejidad, no es fácil encontrar una definición concreta ni establecer fronteras entre los otros registros, por lo tanto, en las siguientes líneas se recogerán brevemente las definiciones acerca del término intentando hallar los aciertos y las equivocaciones:

Como el pionero en este ámbito, W. Beinhauer (1929, 1991: 9) precisaba dicho término como “el habla tal como brota, natural y espontáneamente en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas”.

<sup>1</sup> Este ejemplo está sacado del corpus Val. Es. Co (Valencia Español Coloquial), dirigido por Antonio Briz, cuyo objeto es el español coloquial. El acceso al corpus: <https://www.uv.es/corpusvalesco/corpus.html>.

<sup>2</sup> En este artículo solo investigamos el contacto con el español coloquial de España, ya que el español coloquial varía mucho dependiendo de cada país. Además, el español de España es el que aprenden los encuestados (los profesores son españoles, el material se centra en la variedad peninsular y los programas de intercambios son entre China y España).

<sup>3</sup> EEE4 y EEE8 (Examen de Español como Especialidad) son exámenes oficiales dirigidos exclusivamente a estudiantes chinos y que corresponden al nivel intermedio y avanzado respectivamente. La descripción completa del EEE4 y EEE8 se proporciona en la *Metodología empleada*.

Esta definición explicita que la conversación coloquial se caracteriza por su naturalidad, espontaneidad y ausencia de planificación.

E. Lorenzo (1977: 172) definía el español coloquial como:

“El conjunto de usos lingüísticos registrables entre dos o más hispanohablantes, conscientes de la competencia de su interlocutor o interlocutores, en una situación normal de la vida cotidiana, con utilización de los recursos paralingüísticos o extralingüísticos, aceptados y entendidos, pero no necesariamente compartidos, por la comunidad en que se producen”.

Se puede extraer de esta noción lo constante y lo variable del español coloquial. Su inmediatez y cotidianidad constituyen las constantes, mientras que “son variables la experiencia común, que varía según el grado de convivencia de los hablantes y que presentan implicaciones lingüístico-comunicativas, [...] su carácter deíctico, su egocentrismo...” (Briz, 2019: 28).

Por otro lado, existen ciertas definiciones controvertidas, pues pueden causar confusión y llevar a equívocos.

Por ejemplo, “el lenguaje coloquial es [...] una fracción o nivel de lenguaje total que se destaca por su carácter pintoresco reflejado en multitud de expresiones y vocablos intraducibles a otros idiomas” (Lasaletta, 1974: 14). Esta definición reduce intuitivamente el español coloquial a un léxico específico como jerga o argot, a idiomatismos, a lenguaje pintoresco o a frases hechas, etc. Aunque el uso coloquial puede abarcar ciertos conceptos anteriores, la caracterización de lo coloquial no se limita al léxico.

Asimismo, se suele confundir lo *coloquial* con lo *conversacional*, lo *vulgar*, lo *popular*, y lo *familiar*, cuyas diferencias se van a presentar en el siguiente apartado.

## 2. Aproximación a su nomenclatura

El *español coloquial*, a menudo se denomina como *habla coloquial*, *lengua o lenguaje coloquial* (Cundín Santos, 2001-2002) y desde una perspectiva más metalingüística, suele aparecer con el término “*registro coloquial, uso coloquial, modalidad lingüística coloquial*” (Briz, 2019: 25).

En determinados contextos se utilizan estas concepciones como sinónimos. No obstante, ciertos términos equívocos deben ser rechazados. Por ejemplo, se emplea lo *conversacional* para referirse a lo *coloquial*, lo cual se debe a la confusión entre el registro y el tipo de discurso puesto que “lo coloquial es un registro, producto de la variación diafásica, y la conversación es un tipo de modalidad discursiva” (Albelda Marco y Fernández Colomer, 2008: 25). Además, tal denominación parece excluir las conversaciones formales.

También se debería evitar equiparar lo *coloquial* con lo *vulgar* ya que como se indica anteriormente, *coloquial* está relacionado con la variedad diafásica o funcional y es aceptado en situaciones comunicativas de naturaleza cotidiana, mientras que *vulgar* pertenece a la variedad diastrática o social que está fuera de la *norma estándar*, se refiere a los usos desviados en distintos niveles lingüísticos como ortográfico, fonológico, morfológico, sintáctico y léxico (Moreno Fernández, 2000: 52). Por lo tanto, el uso coloquial no es necesariamente vulgar.

En ocasiones se identifica el adjetivo *popular* con el *coloquial*. Sin embargo, “*popular* es un nivel de la lengua [...] *coloquial* es un nivel de habla” (M. Seco, 1973: 365). La lengua popular normalmente se emplea por hablantes de clase sociocultural baja y el habla coloquial se puede utilizar por personas de todos niveles, sea bajo, medio o alto, dependiendo de las situaciones comunicativas en las que se encuentran (Albelda Marco y Fernández Colomer, 2008: 26).

Calificar el uso coloquial como *familiar* tampoco es oportuno. Según el DRAE, *familiar* significa “dicho de una palabra, de una frase, del lenguaje, del estilo, etc.: Natural, sencillez y propio de la conversación normal y corriente”, y *coloquial* es “propio de una conversación informal y distendida”. A pesar de que las dos definiciones son muy similares, es recomendable utilizar el término *coloquial* en lugar de *familiar* dado que la palabra *familiar*, cuando se refiere a relación entre familiares o conocidos, puede causar confusión porque entre personas que no se conocen previamente también puede surgir una conversación coloquial.

Por lo tanto, en el presente trabajo, se empleará el adjetivo *coloquial* para referirse a este tipo de registro.

### 3. Aproximación a su caracterización

A fin de determinar el registro coloquial con más detalle, es necesario precisar los rasgos de dicho término. Según Briz (2019: 30), “la situación es el factor determinante en el empleo del registro coloquial”, y ciertos rasgos relacionados a las circunstancias favorecen el empleo de lo coloquial. Dichos rasgos, conocidos como rasgos situacionales o coloquializadores, son principalmente los siguientes (Briz, 2019: 30-31):

- “La relación de igualdad entre los interlocutores, ya sea social o funcional”. La relación social se refiere al nivel sociocultural y la profesión, por ejemplo, dos compañeros de trabajo del mismo puesto son socialmente iguales. La relación funcional hace referencia al papel que ejercen los participantes en una determinada situación, por ejemplo, un futbolista y un conductor que viven en la misma habitación de un hospital tienen una relación igualitaria puesto que ambos son funcionalmente enfermos.

- “La relación vivencial de proximidad”. Esto es, cuanto mayor sea el conocimiento mutuo y/o la experiencia compartida entre los hablantes, mayor será el nivel de informalidad en los intercambios comunicativos. Por ejemplo, la conversación será más coloquial entre dos amigos que entre personas desconocidas que se encuentran casualmente.

- “El marco discursivo familiar: determinado por la relación concreta de los participantes con el espacio”. El lugar donde se produce una comunicación afecta a su grado de formalidad. Cuando el ambiente es más familiar (por ejemplo, en la casa de algún participante), el discurso comunicativo es más coloquial.

- “La temática no especializada”. Son temas cotidianos, con lo cual cualquier persona puede participar en la comunicación.

En estrecha relación con los rasgos anteriores, el registro coloquial también muestra los rasgos primarios:

- “La ausencia de planificación o, más exactamente, planificación sobre la marcha”. A diferencia de un discurso formal (por ejemplo, un discurso político generalmente está bien preparado), el uso coloquial se caracteriza por su improvisación.

- “La finalidad interpersonal: la comunicación por la comunicación, el fin comunicativo socializador”. Es decir, el objetivo del intercambio discursivo en una situación coloquial es simplemente socializarse con los demás, sin intención de sacar beneficio, de llegar a un acuerdo o negociación con los participantes (Albelda Marco y Fernández Colomer, 2008: 27-28).

- “El tono informal, que es, en suma, el resultado de todos los rasgos mencionados y que, a la postre, sirve para nombrar también el registro coloquial” (Briz,

2019: 31).

## Metodología empleada

En este apartado del presente trabajo se pretende corroborar la deficiencia existente en el entendimiento de la conversación coloquial entre estudiantes chinos con nivel avanzado de español. El proyecto tiene como objetivo comprobar los factores que provocan dicho déficit.

Para lograr este objetivo, hemos realizado una encuesta de elaboración propia.

### 1. Los encuestados

Los encuestados se componen de 50 estudiantes chinos de español de nivel EEE4 y EEE8<sup>5</sup> y de nivel B2-C2.

La razón por la que incluimos a los estudiantes de EEE 4 y EEE 8 en este estudio es que el EEE (Examen de Español como Especialidad) es un examen oficial dirigido exclusivamente a los estudiantes chinos cuyo grado universitario es el español. Se divide en dos exámenes: EEE 4 y EEE 8, los cuales corresponden al nivel intermedio y superior respectivamente (Wei, 2017: 60).

Estos dos niveles son difíciles de equiparar con los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, puesto que los exámenes chinos se centran en el dominio de la lengua estándar y no recogen la variedad coloquial (Vázquez Torronteras y Moreno Delgado, 2017: 35-37).

Conforme con el MCER, los estudiantes de nivel C2 deberían “tener un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (MCER, 2002: 39), “expresarse espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial” (MCER, 2002: 32) y los de nivel C1, “reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, aprecia cambios de registro” (MCER, 2002: 69).

En definitiva, un usuario competente ha de tener la capacidad de comprender y dominar el registro coloquial en situaciones adecuadas.

Por otro lado, los estudiantes de nivel B2 deben “tomar parte activa en discusiones informales que se dan en situaciones cotidianas haciendo comentarios, expresando con claridad sus puntos de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a éstas” (MCER, 2002: 77).

Asimismo, Briz (2002: 19) sostiene que es recomendable hacer la introducción del español coloquial en el aula E/LE cuando los estudiantes ya llegan a niveles intermedios o avanzados como el nivel B2.

Sin embargo, los estudiantes chinos de niveles bajos, como “apenas comprenden lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia” (MCER, 2002: 33), no se recomienda exigirles que comprendan conversaciones coloquiales ni expresen de forma informal. Por lo tanto, los estudiantes de niveles bajos (A1-B1) no son objetos de estudio para esta encuesta.

De los 50 estudiantes chinos encuestados, 20 de ellos provienen de la Facultad de Filología Española de la Universidad Jiaotong de Pekín, 22 son de la Universidad Carlos III de Madrid y los 8 restantes son de otras universidades chinas.

### 2. El diseño de la encuesta

Motivada por la hipótesis y los factores previamente planteados hemos diseñado esta encuesta, que consta de dos partes:

<sup>5</sup> El nivel EEE 4 se llama 专四 (zhuān sì) en chino y el EEE 8, 专八 (zhuān bā).

Como sostenemos que los estudiantes chinos de español tienen problemas de entendimiento de la conversación coloquial, la primera parte de la encuesta consiste en una prueba de comprensión oral compuesta por 3 conversaciones coloquiales a fin de corroborar si la hipótesis planteada es cierta o no.

Además, hemos propuesto dos tipos de factores (el dominio de español y el contacto con el español coloquial) que seguramente influyen el entendimiento de la conversación coloquial, por lo que en la segunda parte formulamos una serie de preguntas personales a fin de verificar si los factores propuestos son relevantes o no.

Se puede encontrar la descripción detallada del diseño de la encuesta en el Anexo. Para la difusión de la encuesta se empleó la aplicación *Tencent Wenjuan* (el enlace a la encuesta aparece en el Anexo) y fue enviada a estudiantes chinos de español, que han participado de forma voluntaria a través de *Wechat*, que es una aplicación de mensajería.

## Análisis de resultados

Este apartado refleja los resultados de la encuesta completada por 50 estudiantes chinos de español. La finalidad es comprobar si los resultados corroboran la hipótesis planteada.

Dividimos este apartado en dos partes. La primera parte servirá para verificar la hipótesis general, es decir, que los estudiantes chinos de español de nivel alto tienen deficiencias de entendimiento de la conversación coloquial. La segunda parte consta de una disertación con objeto de averiguar si los factores dominio de español y contacto con el español coloquial influyen en la comprensión de la conversación coloquial.

### 1. Verificación de la hipótesis general

Composición de la muestra:

Entre los 50 encuestados, 21 personas tienen nivel B2, 17 C1 y una acreditada nivel C2. Además del sistema MCER, 7 participantes llegan al nivel EEE4 y 4 personas poseen el certificado del nivel EEE8. Véase el porcentaje del nivel de español de los encuestados en la figura 1:

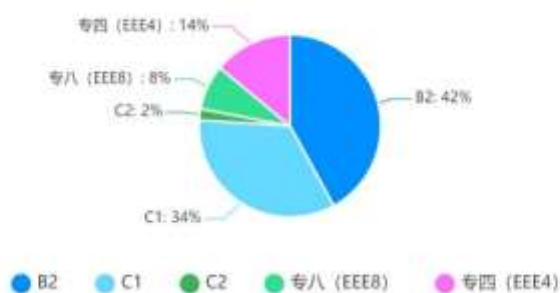


Figura 1. Porcentaje del nivel de español de los encuestados

Se puede apreciar que la mayoría de los encuestados son del nivel intermedio (B2) y superior (C1).

Los resultados obtenidos en las tres conversaciones coloquiales del principio de la encuesta son los siguientes:

#### (1) Grado de comprensión de la conversación 1:

A. No entiendo nada (1 persona)



- B. Entiendo solo un poco (20 personas)
- C. Entiendo la mayoría (26 personas)
- D. Entiendo todo (3 personas)

Los que han elegido “Entiendo la mayoría” y “Entiendo todo” (29 personas en total) avanzan a las preguntas (3) y (4). Sin embargo, solo 8 personas han contestado correctamente a la primera pregunta y 5 personas, a la segunda. Por lo tanto, la tasa de entendimiento total de la conversación 1 es  $(8+5) \div 2 \div 50 \times 100 = 13\%$ . Esto es, solo un 13% de los encuestados comprenden plenamente la conversación.

- (5) En cuanto al grado de comprensión de la conversación 2, los resultados son:
- A. No entiendo nada (6 personas)
  - B. Entiendo solo un poco (24 personas)
  - C. Entiendo la mayoría (13 personas)
  - D. Entiendo todo (7 personas)

Entre las 20 personas que han pasado a la segunda fase, 14 personas han contestado bien, por eso la tasa de entendimiento total sobre la comprensión de la conversación 2 es  $14 \div 50 \times 100 = 28\%$ . En otras palabras, el 28% de los participantes entienden totalmente la conversación 2.

- (7) Los resultados de la conversación 3 son:
- A. No entiendo nada (16 personas)
  - B. Entiendo solo un poco (25 personas)
  - C. Entiendo la mayoría (8 personas)
  - D. Entiendo todo (1 persona)

De los 9 que han avanzado, 7 personas han elegido la opción correcta de la primera pregunta y 3 encuestados la segunda, por lo que la tasa de comprensión total de la última conversación coloquial es  $(7+3) \div 2 \div 50 \times 100 = 10\%$ .

Por lo tanto, la tasa media de entendimiento total de las tres conversaciones coloquiales son  $(13\%+28\%+10\%) \div 3 = 17\%$ . (Véase en la tabla 1 el resumen de las tasas)

Tabla 1. Las tasas de entendimiento total de las tres conversaciones

	Conversación 1	Conversación 2	Conversación 3
Tasa de entendimiento total	13%	28%	10%
Tasa media de entendimiento total	17%		

Si comparamos los datos de la figura 1 y la tabla 1, encontramos un desequilibrio entre el nivel de español y el grado de entendimiento de la conversación coloquial. En concreto, la figura 1 muestra un alto nivel de español de los estudiantes chinos (Principalmente B2-C1), sin embargo, la tabla 1 nos enseña una tasa baja de entendimiento (solo 17%), por lo que se puede deducir que a pesar de que los

estudiantes acreditan un nivel medio-alto de español, tienen deficiencias a la hora de entender la conversación coloquial.

En consecuencia, podemos considerar que queda corroborada la hipótesis planteada al inicio del trabajo.

En lo que respecta a la percepción personal de los estudiantes en lo que se refiere a la comprensión, los principales problemas que los participantes aducen son los siguientes:

Tabla 2. Los tipos de problemas

Tipos de problemas	Respuestas afirmativas	Porcentaje
Léxico coloquial	34	68%
Velocidad del habla	34	68%
“Hablan sin vocalizar, perdiendo fonemas”	37	74%
Habla simultánea	23	46%

Obsérvense que tres de las cuatro respuestas más frecuentes son características propias del registro coloquial (léxico coloquial, pérdida de fonemas y habla simultánea). Mientras que la velocidad rápida, aun sin ser un rasgo característico del registro coloquial, también ha sido una de las dificultades principales para los estudiantes.

## 2. Posibles factores que afectan al entendimiento de la conversación coloquial

### 2.1. Dominio de español

El dominio de español se manifiesta en el nivel de español, el nivel de estudios de español y años de estudio de español. A continuación, se compararán los datos de dichos factores con los resultados.

- Nivel de español

A pesar de que en el apartado anterior hemos comprobado que en general los estudiantes de nivel intermedio y alto tienen problemas de comprensión de la conversación coloquial, suponemos que el nivel de español es un factor clave para que comprendan el habla coloquial. Es decir, cuanto mayor sea la acreditación de nivel que posea el encuestado, mayor será el desempeño en los resultados.

Hemos calculado el porcentaje de respuestas correctas de media entre los estudiantes de cada nivel y hemos obtenidos los siguientes resultados:

Tabla 3. Porcentaje medio de acierto de cada nivel

	Conversación 1		Conversación 2	Conversación 3		Porcentaje medio de acierto
EEE4	1 (14.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2.86%
B2	1 (4.8%)	0 (0.0%)	4 (19.0%)	1 (4.8%)	0 (0.0%)	5.72%
EEE8	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	15%
C1	4 (23.5%)	3 (17.6%)	8 (47.1%)	5 (29.4%)	3 (17.6%)	27.04%

C2	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	0 (0.0%)	80%
----	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-----

En la figura 2 aparece gráficamente la función del porcentaje de acierto con respecto al nivel.

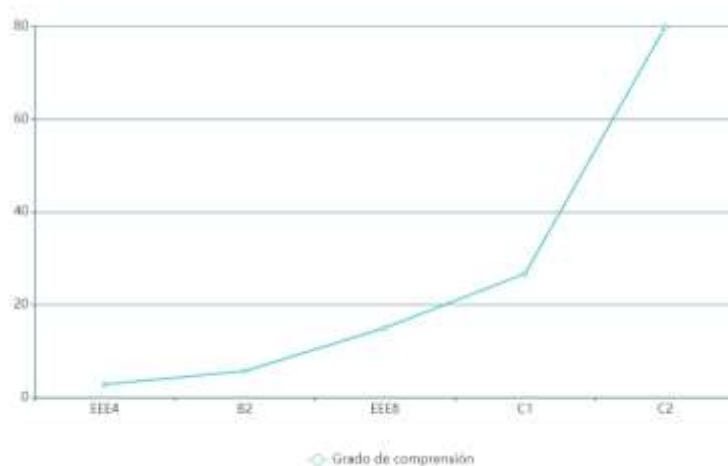


Figura 2. Relación entre el nivel de español y el grado de comprensión

Como podemos ver, hay una tendencia a que el grado de comprensión aumente más que proporcionalmente a medida que crece el nivel de español, pues las diferencias entre el nivel muy avanzado (C2) y el nivel intermedio (EEE4) son enormes. Por tanto, podemos confirmar que cuanto mayor sea el nivel de español, mayor es la comprensión.

Asimismo, hemos descubierto que los estudiantes que solo han aprobado el EEE4 y el EEE8 (como el nivel intermedio y superior en China) tienen un nivel más bajo en comparación con los que tienen el B2 y C1.

La razón por tal resultado es que los exámenes chinos se focalizan principalmente en la gramática, el vocabulario y la traducción del español formal, mientras que en los exámenes de DELE se recogen más variedades, por lo tanto la preparación de DELE es más completa y abarca a la conversación coloquial.

- Nivel de estudios de español

Los resultados obtenidos muestran que el nivel de estudios (grado, máster o doctorado) no es un factor influyente en la comprensión de la conversación coloquial, como sí lo es el nivel de español (B2, C1...)

Los datos muestran que el 15.2% de los estudiantes de grado tienen alto grado de entendimiento y los de máster, 14.14%. En la encuesta no ha participado nadie con doctorado.

Hay dos posibles explicaciones: por un lado, carecemos de información del nivel de los doctores, por lo que el análisis está incompleto. Por otro lado, no es extraño que no haya tanta diferencia entre los dos grupos, dado que tanto en el grado como en el máster la enseñanza y el aprendizaje se centra generalmente en el registro formal.

Por lo tanto, el factor de nivel de estudios no es influyente.

- Años de estudio de español

El eje horizontal a la cantidad de años de estudio de español, que son *menos de 1 año*, *de 2 años a 3 años*, *de 3 años a 4 años*, *de 4 años a 5 años* y *más de 5 años*. El eje vertical muestra el grado de comprensión, que son respectivamente 0%, 0%, 9.98%, 18.18% y 50 %.

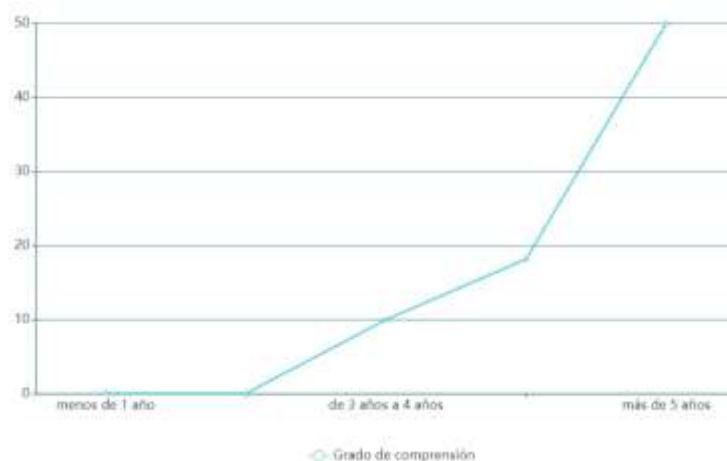


Figura 3. Relaciones entre años de estudio de español y el grado de comprensión

De acuerdo con lo expuesto, cuanto mayor sea la cantidad de años de estudio, mayor es el grado de comprensión. Esto es lógico e intuitivo, porque los años de estudio reflejan en cierta medida el conocimiento de la lengua.

## 2.2. Contacto con el español coloquial

Este factor está compuesto por la enseñanza de español coloquial en clase, la estancia en España, la frecuencia del contacto con nativos, así como la visualización de programas de televisión, películas y redes sociales en español.

Seguidamente vamos a analizar cuáles son los factores que influyen a la hora de entender la conversación coloquial.

- La enseñanza del español coloquial

En la encuesta, 34 personas afirman que les han enseñado conversación coloquial en clase pocas veces, mientras 6 personas reconocen que nunca les han enseñado. 5 encuestados dicen que les han enseñado conversación coloquial en clase bastantes veces y las 5 personas restantes muchas veces.

En la figura 4 aparece en el eje de abscisas la frecuencia de la enseñanza de español coloquial en clase, y el eje de ordenadas el desempeño en las preguntas de la encuesta, siendo que los que responden que nunca han tenido clases de lenguaje coloquial han tenido un porcentaje de acierto del 6,68%, el grupo de “pocas veces” 14,1%, “bastantes veces” 32% y “muchas veces” 36%.

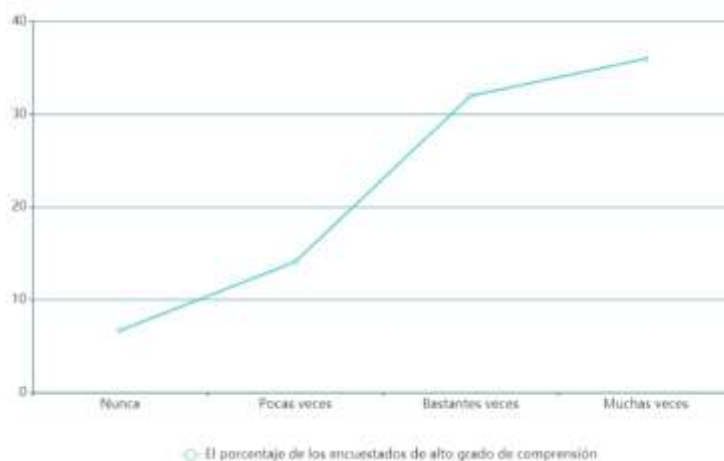


Figura 4. Relaciones entre la frecuencia de la enseñanza de español coloquial en clase y el grado de comprensión

de la enseñanza de español coloquial y el porcentaje los encuestados de alto grado de comprensión

El nivel de comprensión crece ininterrumpidamente desde “nunca” hasta “muchas veces”, lo cual indica que hay una relación proporcional entre las variables. Es decir, la enseñanza es un factor muy importante para que los estudiantes entiendan los otros registros no formales.

Según la encuesta, el 80% de los encuestados han estudiado conversación coloquial pocas veces o nunca.

Además, los 10 estudiantes que sí han tenido clases bastantes veces o muchas veces, el 60% de ellos han aprendido el registro coloquial en universidades extranjeras, 30% en universidades chinas y el 10% fuera de la universidad. Podemos deducir que las universidades chinas no prestan mucha atención al registro coloquial.

#### • Años de estancia en España

En general, se cree que la mejor manera de comprender y dominar un determinado idioma es ir al país de la lengua meta. Para comprobar este supuesto, hemos comparado los años de estancia en España con el nivel de comprensión. Hemos seleccionado 7 intervalos de tiempo, pero al final hemos obtenido resultados en 5 de los intervalos, que son *nunca*, *menos de un año*, *de 1 año a 2 años*, *de 2 años a 3 años* y *más de 5 años*. Los resultados se muestran en la figura:

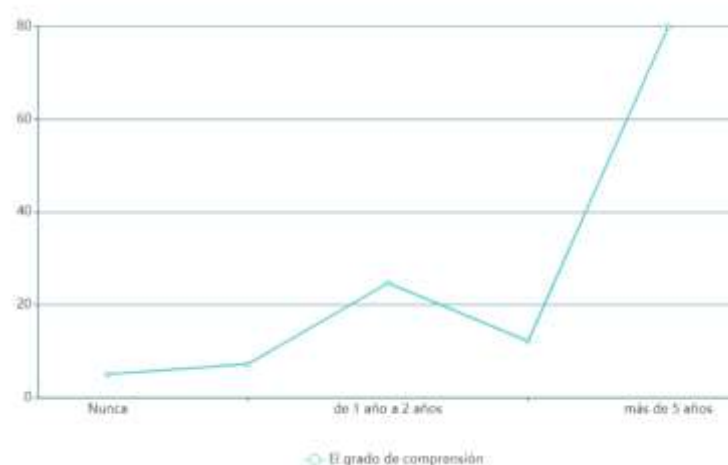


Figura 5 Relaciones entre los años de estancia en España y el grado de comprensión

(El nivel medio de comprensión es respectivamente 5%, 7.2%, 24.68%, 12.14% y 80%).

Podemos ver que hay una tendencia general al alza, sin embargo en el grupo *de 2 años a 3 años* hay un ligero descenso, lo cual muestra que el factor tiempo de permanencia aporta cierto beneficio, pero no es tan determinante a la hora de comprender la conversación coloquial.

A fin de dar con una posible explicación, hemos analizado la frecuencia de contacto con nativos durante la estancia en España.

Descubrimos que de los tres estudiantes que han residido en España durante 2 o 3 años, uno habla con nativos de vez en cuando y los otros dos casi no interaccionan con ellos. Es decir, a pesar de la estancia en España, algunos estudiantes chinos tienen problemas para entender la conversación coloquial debido al escaso de contacto con hablantes nativos.

#### • Frecuencia de habla con nativos

Consideramos el contacto con nativos un factor de suma importancia para la comprensión de la conversación coloquial, puesto que a la hora de comunicarse con hablantes nativos (sobre todo, con relaciones amistosas o sentimentales), uno puede sumergirse en un contexto de habla real, lo cual no solo ayuda a aprender sino también a integrarse.

Comparación entre la frecuencia de hablar con nativos y el grado de comprensión:

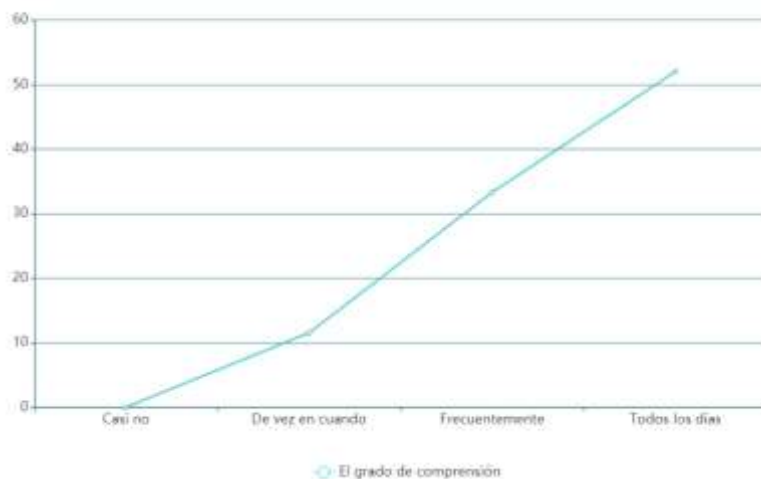


Figura 6. Relaciones entre la frecuencia de hablar con nativos y el grado de comprensión

(Los resultados son 0%, 11.54%, 33.32%, 52%)

Podemos observar que hay una relación positiva entre las dos variables, lo cual valida la idea preliminar.

Sin embargo, a pesar del beneficio que supone hablar con nativos, entre los 50 participantes, solo 3 personas hablan con nativos frecuentemente y 5 participantes hablan con los españoles todos los días. Es decir, solo el 16% interactúa usualmente con nativos.

- Frecuencia del uso de medios de comunicación en español peninsular

La televisión e Internet constituyen plataformas en las cuales aparecen con frecuencia conversaciones coloquiales. Por ello queremos saber en qué medida influyen los medios de comunicación a la hora de entender la conversación coloquial.

Hemos preguntado en la encuesta sobre la frecuencia del uso de estos medios de comunicación en español y hemos obtenido los siguientes resultados:

Casi no (9)                      De vez en cuando (33)

Frecuentemente (8)        Todos los días (0)

Además, hemos comparado gráficamente el grado de comprensión con la frecuencia de usos de medios de comunicación coloquial:

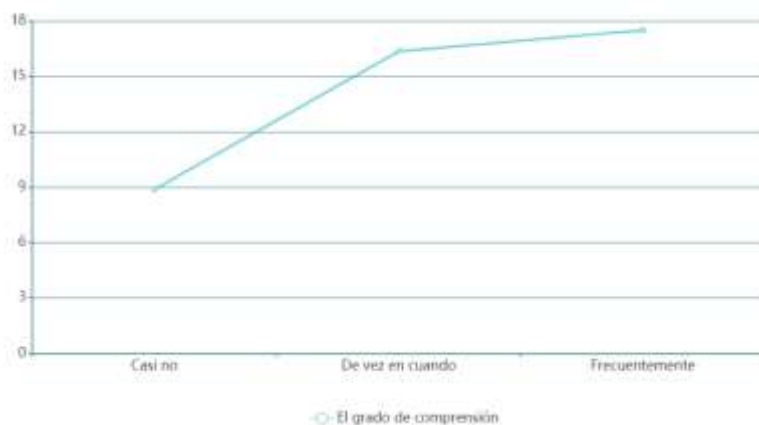


Figura 7. Relaciones entre la frecuencia de usos de medios de comunicación en español y el grado de comprensión

(Los resultados son 8.88%, 16.36%, 17.5%)

Se puede ver que cuanto mayor sea la frecuencia del uso de medios de comunicación coloquial, mayor será el grado de comprensión, lo cual ayuda a reforzar la hipótesis planteada.

Los datos también nos ayudan a visualizar otro problema: pocos estudiantes chinos de español ven vídeos, películas o programas de televisión en español.

## Conclusiones y propuestas

Después de llevar a cabo los análisis de los datos compuestos por la encuesta, es hora de aportar las conclusiones, pero primero vamos a volver a nuestra hipótesis.

Creemos que los estudiantes chinos de español tienen problemas de entendimiento de la conversación coloquial, aunque ya tienen un nivel de español intermedio o superior. Este supuesto se ha confirmado al comprobar el bajo grado de comprensión de los alumnos.

Asimismo, las dificultades principales que encuentran los estudiantes a la hora de comprender las conversaciones coloquiales son la pérdida de fonemas, el léxico, la velocidad del habla y el habla simultánea.

Para profundizar en esta investigación, hemos propuesto dos tipos de factores que posiblemente afectan el entendimiento de la conversación coloquial: el dominio de español y el contacto de español.

En el primer factor se incluye el nivel de español, los años de estudio de español y el nivel de estudios. De estos factores, se ha comprobado la influencia del nivel de español y de los años de estudio de español para la comprensión de la conversación coloquial. No obstante, no se ha corroborado la influencia del nivel de estudios. Una posible explicación de tal resultado es que como este registro no se suele adquirir en el aula, no tiene mucho que ver con los niveles de estudios.

El factor contacto de español coloquial abarca la enseñanza de español coloquial en clase, la frecuencia del contacto con nativos, la frecuencia del uso de medios de comunicación en español y los años de estancia en España. Los primeros cuatro factores han demostrado ser influyentes para entender el español coloquial. Sin embargo, el factor años de estancia en España no es relevante. Este resultado se debe al escaso contacto con nativos durante la estancia en este país.

Asimismo, destacamos varios problemas encontrados en la encuesta:

En primer lugar, la enseñanza del español coloquial en clase es escasa. La mayoría de los estudiantes chinos encuestados (80%) no han tenido clases o han tenido

pocas clases relacionadas con este registro, pese a su importancia. Además, la enseñanza y el sistema de evaluación oficial de China se desarrollan en torno a la lengua estándar. A fin de aprobar los exámenes, los estudiantes se centran en el estudio del español formal.

Por otro lado, los estudiantes chinos no suelen hablar con nativos. Nos ha sorprendido que la mayoría de los estudiantes de español (84%) casi no hablen o hablen poco con hablantes nativos. Lo peor es que entre los 46 estudiantes que han estado en España, aún hay 10 personas (21.7%) que casi nunca hablan con ellos.

Por último, los estudiantes chinos de español no suelen usar medios de comunicación en español. De los 50 encuestados, solamente hay 9 participantes que utilizan medios de comunicación en español frecuentemente. Este poco contacto con los medios propicia que los estudiantes no entren en contacto con el habla coloquial.

De acuerdo con los problemas expuestos, a continuación sugerimos una serie de propuestas que, en nuestra opinión, podrían ayudar a mejorar el nivel de uso del español coloquial en estudiantes chinos.

En cuanto a la pedagogía, los docentes de español deberían tener en cuenta la importancia del registro coloquial y sería recomendable que orientaran a los estudiantes en este ámbito y promovieran más la enseñanza de la conversación coloquial. Se puede hacer uso de los materiales audiovisuales de Internet tales como los corpus reales de conversación coloquial, como por ejemplo, Val.Es.Co (Briz, 2000) y COLA (Myre Jørgensen, 2019) para presentar este registro. Estos materiales no solo ayudan a los estudiantes a conocer las características de la conversación coloquial, sino también contribuyen a que puedan distinguir cuándo es adecuado el empleo de este registro y cuándo no.

Asimismo, el sistema chino de evaluación del nivel de español debería cambiar la estructura de los exámenes e incluir el lenguaje coloquial. Como ha quedado comprobado en los resultados de la encuesta, los estudiantes del EEE4 y el EEE8 son menos capaces de entender la conversación coloquial en comparación con los que tienen el B2 y C1. Es indudable que el dominio de la lengua estándar es fundamental, pero comprender otros registros del español es también un criterio útil para medir la competencia lingüística.

Por una parte, los estudiantes chinos deben seguir fortaleciendo su nivel de español, porque al tener más conocimiento de español, pueden entrar más en contacto con otras variedades de español. Pero por otra parte, sería importante que los estudiantes chinos supieran que aprobar exámenes no es el objetivo final de aprender un idioma. Los sistemas de evaluación no son perfectos, se centran en una parte concreta, y por eso hasta ahora ha funcionado que los estudiantes chinos solo estudien para los exámenes, ignorando el lenguaje coloquial.

Por otro lado, como 80% de los encuestados no han tenido clases o han tenido pocas clases relacionadas con este registro, los estudiantes deben saber que la enseñanza de la conversación coloquial en el aula es limitada, por eso es aconsejable que los estudiantes no se limitan a los estudios en aula.

Como ha quedado comprobado, hablar con hablantes nativos es una de las maneras más eficaces de entender la conversación coloquial, de modo que aconsejamos a los estudiantes chinos de español, sobre todo a los estudiantes que ahora están en España, comunicarse más con españoles. Queremos que todos los estudiantes salgan de su zona de confort, su “círculo chino”, ya sea para compartir pisos con nativos, hacerse amigos de españoles o hacer intercambio de idiomas con españoles, etc.

Gracias al desarrollo tecnológico, se han estrechado las relaciones internacionales y como estudiantes de una lengua extranjera, deberían aprovechar la



oportunidad lo más posible para avanzar en su estudio. Algunas opciones para entrar en contacto con la conversación coloquial pueden ser ver películas, programas españoles (por ejemplo, *Aquí no hay quien viva*, *Cámara Café*, etc.), ver vídeos en español, entre otros, cuyo beneficio no solo consiste en tener más conocimiento sobre la conversación coloquial (el léxico, la fonética, la sintaxis coloquial, paralenguaje y la velocidad), sino también fomentar el interés por el español y ampliar el conocimiento cultural.

A modo de conclusión se puede decir que hemos logrado nuestros objetivos. Se ha confirmado la hipótesis general que afirma que existe una deficiencia del entendimiento de la conversación coloquial en estudiantes chinos de nivel avanzado. Asimismo, hemos estudiado las causas principales y hemos propuesto sucintas sugerencias para solventar estos problemas.

## Bibliografía

- ALBELDA MARCO, M. y FERNÁNDEZ COLOMER, M.J. 2006. La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE*, nº 3. ISSN-e 1885-2211. Disponible en: [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com) [27 de octubre de 2020]
- ALBELDA MARCO, M. y FERNÁNDEZ COLOMER, M.J. 2008. *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid, Arco Libros. ISBN 9788476357309.
- BEINHAUER, W. 1991. *El español coloquial*. Madrid, Gredos. ISBN 9788424907655. 1929.
- BRIZ, A. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona, Ariel. ISBN 9788434482470.
- BRIZ, A. y GRUPO VALE. ES. CO. 2000. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel. ISBN 9788434428577.
- BRIZ, A. 2002. *El español coloquial en la clase de ELE: un recorrido a través de los textos*. Madrid, SGEL. ISBN 9788471439413.
- BRIZ, A. 2019. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco Libros. ISBN 9788476352281.
- CABEDO, A. y PONS, S. (eds.) 2002. *Corpus Val.Es.Co 2.0*. Disponible en <http://www.valesco.es> [27 de octubre de 2020]
- CAMPILLOS LLANOS, L., GOZALO GÓMEZ, P. y MARÍA GUIRAO, J. 2010. *Español oral en contexto: Vol. I. Textos de español oral: material de ELE basado en corpus Comprensión auditiva*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. ISBN 10: 8483441810.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya. ISBN 84-667-1618-1. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [27 de octubre de 2020]
- CUNDÍN SANTOS, M. 2001. La norma lingüística del español y los conceptos *coloquial* y *vulgar* en los diccionarios de uso. *Revista de lexicografía*, nº 8. ISSN 1134-4539. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=740802&orden=0&info=link> [27 de octubre de 2020]

GARCÍA RODRÍGUEZ, J. 2014. *El tratamiento de los coloquialismos en los diccionarios didácticos: análisis lexicográfico, lexicológico y pragmático*, memoria de máster, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en [https://ddd.uab.cat/pub/trecpro/2014/hdl\\_2072\\_247425/Treball\\_de\\_recerca.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/trecpro/2014/hdl_2072_247425/Treball_de_recerca.pdf) [27 de octubre de 2020]

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. del C. 2003. “El español coloquial en la enseñanza de “ELE”: utilización de los medios de comunicación”. En PERDIGUERO VILLARREAL, H. *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, pp. 330-335. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1159096.pdf> [27 de octubre de 2020]

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2008. *Español coloquial pragmática de lo cotidiano*. Cádiz, Universidad de Cádiz. ISBN 9788498282252.

GRANDE ALIJA, F. J. 2002. La conversación coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Estudios humanísticos. Filología*, nº 24. ISSN 0213-1382. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=265461&orden=0&info=link> [27 de octubre de 2020]

HIDALGO NAVARRO, A. 2000. “Las funciones de la entonación”, en BRIZ GÓMEZ, E. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, nº 16, Barcelona, Ariel, pp. 265-286. Disponible en <http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/1999%20COMO%20SE%20COMENTA%20UN%20TEXTO%20COLOQUIAL.pdf> [27 de octubre de 2020]

INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Biblioteca Nueva. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [27 de octubre de 2020]

LASSALETTA, M. C. 1974. *Aportaciones al estudio del lenguaje coloquial galdosiano*. Madrid, Insula. ISBN: 9788471851130.

LÓPEZ, A. 7 febrero, 2012. ¿De dónde viene la expresión ‘el que corta el bacalao’? [Mensaje en un blog]. Disponible en <https://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/de-donde-viene-la-expresion-el-que-corta-el-bacalao/> [27 de octubre de 2020]

LORENZO, E. 1977. “Consideraciones sobre lengua coloquial”. En LAPESA MELGAR, R. *Comunicación y lenguaje*, Madrid, Karpos, pp. 161-180.

MORENO FERNÁNDEZ, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid, Arco Libros. ISBN: 8476354479.

MYRE JØRGENSEN, A. 2019. Corpus oral del lenguaje adolescente (COLA). Disponible en [www.colam.org/om\\_prosj-espanol.html](http://www.colam.org/om_prosj-espanol.html) [27 de octubre de 2020]

PORROCHE BALLESTEROS, M. 1997. Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera. En ALONSO GARCÍA, K, MORENO FERNÁNDEZ, F, GIL BÜRMAN, M. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, pp. 651-660. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/893772.pdf> [27 de octubre de 2020]

R. AL-MOMANI, R. 2013. El español coloquial: el patrón pragmático e intercultural en la enseñanza de ELE. *MarcoELE*, nº 17. ISSN-e 1885-2211. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/17/al-momani-coloquial.pdf> [27 de octubre de 2020]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. Disponible en <https://dle.rae.es> [27 de octubre de 2020]

RUIZ GURILLO, L, 1998. La fraseología del español coloquial. Barcelona, Ariel. ISBN 8434428156. Disponible en [https://www.academia.edu/4078184/Ruiz\\_Gurillo\\_L\\_1998\\_La\\_fraseolog%C3%ADa\\_d\\_el\\_espa%C3%B1ol\\_coloquial\\_Barcelona\\_Ariel](https://www.academia.edu/4078184/Ruiz_Gurillo_L_1998_La_fraseolog%C3%ADa_d_el_espa%C3%B1ol_coloquial_Barcelona_Ariel) [27 de octubre de 2020]

SANTOS GARGALLO, I. 1994. Lo coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera en niveles elementales. En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 437-448. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2871838.pdf> [27 de octubre de 2020]

SECO, M. 1973. “La lengua coloquial: ‘Entre visillos’, de Carmen Martín Gaité. *El comentario de textos*, nº1, Madrid, Castalia, pp. 361-379.

SUÁREZ HERNÁNDEZ, A. 2010. *Rasgos coloquiales en las series de televisión: su utilización en la clase de ELE*, memoria de máster, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:ab058abd-49f0-4e46-91b7-e891d17869a2/2011-bv-12-20suarez-pdf.pdf> [27 de octubre de 2020]

VÁZQUEZ TORRONTERAS, A. y MORENO DELGADO, J. C. 2017. Análisis y comparación de las distintas opciones de certificación de nivel en China. En BÁDENAS ARIAS, P. y NAVARRO SERRANO, P. *Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Nueva Delhi, pp.34-45. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/delhi\\_2017/03\\_vazquez\\_moreno.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/03_vazquez_moreno.pdf) [27 de octubre de 2020]

WEI, N. 2017. Exámenes de certificación: comparación entre EEE-4, DELE B2 Y SIELE, *SinoELE*, nº16. ISSN 2076-5533. Disponible en: [http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/De-la-Fuente-Wei\\_SinoELE\\_16\\_2017\\_64-78.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/De-la-Fuente-Wei_SinoELE_16_2017_64-78.pdf) [27 de octubre de 2020]

## Anexo

La descripción de la encuesta

Enlace de la encuesta: <https://wj.qq.com/s2/6965697/73c5>

El requisito para ser encuestado es que el nivel de español debe ser suficiente, por ello la primera pregunta sirve de criba:

(1) Nivel de español

- A. B2
- B. C1
- C. C2
- D. EEE8
- E. EEE4

### 1. La primera parte de la encuesta

Tras esta primera pregunta de control comienza la primera parte, que trata de una prueba de entendimiento de 3 conversaciones coloquiales. Detrás de cada conversación hay preguntas para averiguar la comprensión oral de los encuestados.

El contenido audiovisual elegido está compuesto por conversaciones cotidianas entre compañeros de trabajo, familiares y amigos, y cumple con las características de la conversación coloquial.

El primer vídeo (<https://youtu.be/tdEWiyEPZn8>) ha sido sacado desde la serie de televisión de humor, titulada *Camera Café* (Montero y Guridi García, 2002). El fragmento trata de una conversación coloquial entre dos compañeros de trabajo. La transcripción es la siguiente:

- A: Bernardo ¿Has visto a Jesús? Se ha esfumado/ ni se presentó a la entrevista  
 B: ¡Qué cagón! éste se ha ido a las islas Caimán  
 A: al menos ha mandado a un familiar a la entrevista/ una máquina/ el tío  
 B: ¿Un familiar? ¿A quién?  
 A: Ni idea/ Se llama Jesús también/ Se le da un aire pero el listo/ ha dejado a los del consejo anonados (Camera Café, 1x40)

En este vídeo se destacan las expresiones coloquiales tales como *esfumarse*, *ser una máquina* y el adjetivo malsonante *cagón*.

La pregunta (2) sirve para valorar la comprensión de esta conversación:

(2) Grado de comprensión de la conversación 1

- A. No entiendo nada
- B. Entiendo solo un poco
- C. Entiendo la mayoría
- D. Entiendo todo

Si los encuestados eligen “Entiendo la mayoría” o “Entiendo todo”, surgirán otras dos preguntas a fin de asegurar que realmente comprenden el contenido. Las dos preguntas son (Opción con un “√” es la correcta.):

(3) ¿Qué significa *ser una máquina*, expresión que aparece en la conversación 1?

- A. ✓ Ser sobresaliente
- B. Ser trabajador
- C. Ser amable
- D. No lo sé

(4) ¿Qué significa *se le da un aire*, expresión que aparece en la conversación 1?

- A. Le da una bofetada
- B. Le abanica
- C. ✓ Tener un cierto parecido
- D. No lo sé

La segunda conversación (<https://youtu.be/UyOW0t21-eM>) constituye una conversación entre familiares, que ha sido sacado de Instagram (postureoespanol, 2020):

A: yaya/ no voy a comer el melón/ que ((voy a ser como un ceporro))/ yo no puedo comer más

B: ¡anda ya! una tajaíta/ pequeñita mira/ mira te la corto finita

A: ¡Ah! ¿me vas a cortar igualmente?

B: ¿eh?

A: ¿me vas a cortar igualmente?

B: Sí/ claroo↑

A: pero si te he dicho que no quiero

B: poquito poquito/ mira mira [mira]

A: [Pero yaya] ya me estás haciendo el lío

B: mira/ esto es pa(ra)/ pa(ra) que lo pruebe(s)

A: yaya que he comí(d)o muchoo↑

B: ¡Anda ya! [Mira pa(ra) que lo pruebe(s)]

A: [he comí(d)o mucho]

B: mira/ toma/ prueba/ que coge el otro ((de cortar))

A: ¡ay por dios! siempre [igual]

B: [mira ¿ves?] mira qué bueno es/ mira qué bueno es

A: yaya he comí(d)o muchísimo

B: ¡Anda ya!

Esta conversación también muestra rasgos coloquiales: a nivel fonético, se caracteriza por la pérdida de fonemas, por ejemplo, *comí(d)o*, *esto es pa(ra)/ pa(ra) que lo pruebe(s)*; a nivel sintáctico, repetición (por ejemplo, *poquito poquito/ mira mira [mira]*, *[mira ¿ves?]* *mira qué bueno es/ mira qué bueno es*) y el uso del marcador discursivo *mira* para llamar la atención; a nivel léxico, se utilizan las exclamaciones intensificadoras tales como *¡Anda ya!* y *¡Ay por dios!*; y léxico coloquial *ceporro*. Asimismo, como el turno de palabra no está preestablecido, en la conversación se habla simultáneamente.

Al igual que la conversación previa, después del segundo audio, se ha añadido una pregunta (5) de autoevaluación y, para los que han respondido que “Entienden todo” o “la mayoría” se les realiza una pregunta de control (6):

(5) Grado de comprensión de la conversación 2

- A. No entiendo nada
- B. Entiendo solo un poco
- C. Entiendo la mayoría

D. Entiendo todo

(6) ¿Cuál es la posible relación entre la anciana y la joven en la conversación 2?

¿Qué ha pasado entre las dos?

A. Vendedora y cliente: la vendedora quiere vender más fruta a la chica

B. ✓ Abuela y nieta: la abuela quiere que su nieta coma más fruta

C. Vecinas: la vecina mayor quiere regalar fruta a su vecina

D. No lo sé

La última conversación (<https://youtu.be/cuCYhu1gnjQ>) procede del Corpus oral de lenguaje adolescente (COLA) (Myre Jørgensen, 2015), en el que se presenta una conversación coloquial entre amigos jóvenes:

A: Mari mi ma/ mi padre me deja hacerme el tatu // [el de embrujadas] // aquí al la(d)o del petate

B: je je je/ biennn

A: me lo voy a hacer

C: [vale vale vale vale/ yo no digo nada]

A: [y al que no le guste que no lo mire]

C: tampoco se te va a ver mucho

A: da igual/ tú no te preocupes que yo hago que se me vea

B: ay/ queda bien con el XXX

C: se trae aquí las camisetas/ el jersey aquí roto por aquí

A: por supuesto/ me hago un boquete y digo oye chavales/ no es que se ha roto/ es que es pa(ra) presumir de tatuaje

C: claro

La conversación 3 muestra rasgos fonéticos coloquiales como la supresión de fonemas (*al la(d)o, pa(ra) presumir*), rasgos sintácticos como la sintaxis concatenada (*mi ma/ mi padre me deja hacerme el tatu // [el de embrujadas] // aquí al la(d)o del petate*), y deixis (*yo no digo nada, tú no te preocupes*), rasgos léxicos como el acortamiento (*tatu* por “tatuaje”), entre otros.

Las preguntas sucesivas tienen la misma estructura que las de las conversaciones anteriores:

(7) Grado de comprensión de la conversación 3

A. No entiendo nada

B. Entiendo solo un poco

C. Entiendo la mayoría

D. Entiendo todo

(8) ¿Qué va a hacer el primer chico que habla en la conversación 3?

A. ✓ Va a hacer un tatuaje

B. Va a hacer un piercing

C. Va a aprender a fumar

D. No lo sé

(9) ¿Qué significa *boquete*? ¿Para qué sirve el boquete en esta conversación?

A. Cremallera: para que la ropa sea más chula

- B. Botones: para cerrar la ropa
- C. ✓ Un agujero: para presumir el tatuaje
- D. No lo sé

Con el objeto de averiguar los problemas concretos de entendimiento de la conversación coloquial para los estudiantes chinos de español, hemos incluido la pregunta nº 10:

(10) Después de escuchar estas tres conversaciones coloquiales, ¿para usted cuáles han sido las dificultades para entenderlas? (Puede contestar la pregunta desde la perspectiva fonética, léxica y sintáctica, etc.)

## 2. La segunda parte de la encuesta

La segunda parte de la encuesta está formada por una serie de preguntas dirigidas a entender las causas principales de los resultados. Queremos saber qué factores son influyentes a la hora de entender la conversación coloquial:

(11) Nivel de estudios de español

- A. Grado
- B. Máster
- C. Doctorado
- D. Otros

(12) Años de estudio de español

- A. Menos de 1 año
- B. De 1 año a 2 años
- C. De 2 años a 3 años
- D. De 3 años a 4 años
- E. De 4 año a 5 años
- F. Más de 5 años

(13) ¿Con qué frecuencia le han enseñado conversación coloquial en clase?

- A. Muchas veces
- B. Bastantes veces
- C. Pocas veces
- D. Nunca

(14) ¿Ha estudiado conversación coloquial en universidades chinas o extranjeras?

- A. Universidades chinas
- B. Universidades extranjeras

(15) ¿Por cuánto tiempo ha vivido en España?

- A. Nunca
- B. Menos de 1 año

- C. De 1 año a 2 años
- D. De 2 años a 3 años
- E. De 3 años a 4 años
- F. De 4 año a 5 años
- G. Más de 5 años

(16) ¿Con qué frecuencia habla con nativos?

- A. Casi nunca
- B. De vez en cuando
- C. Frecuentemente
- D. Todos los días

(17) ¿Con qué frecuencia utiliza medios de comunicación en español peninsular (por ejemplo, programas de televisión, películas, YouTube, Instagram, Facebook, etc.)?

- A. Casi nunca
- B. De vez en cuando
- C. Frecuentemente
- D. Todos los días

La encuesta fue enviada los días 15 y 16 de agosto de 2020.





## Teoría y didáctica de las preposiciones en español

Theory and didactics of prepositions in Spanish

**María Sampedro Mella**  
Universidade de Santiago de Compostela y Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3  
maria.sampedro.mella@usc.es

**Noelia Estévez-Rionegro**  
Universidade de Santiago de Compostela  
noelia.rionegro@usc.es



*María Sampedro Mella es licenciada en Filología Hispánica por la Universidade de Santiago de Compostela, con premio fin de carrera de Galicia, y doctora en Lengua Española por la Universidad de Salamanca, donde también ha cursado dos másteres en didáctica del español y del español como lengua extranjera. Ha estado vinculada al área de Lingüística general de la Universidad de Salamanca y al departamento de Linguística geral e românica de la Universidade de Lisboa, donde ha sido miembro de varios grupos y proyectos de investigación sobre lingüística hispánica y lingüística de corpus. Actualmente es investigadora posdoctoral en las universidades de Santiago de Compostela y Sorbonne Nouvelle-Paris 3, donde también ejerce como docente. Sus líneas de investigación son la pragmática, la sociolingüística y la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*



*Noelia Estévez-Rionegro es licenciada en Filología Hispánica y en Filología Románica, diplomada en Estudios Avanzados en Lengua Española y doctora en Lingüística, con premio extraordinario, por la Universidade de Santiago de Compostela. Ha participado en diferentes proyectos de investigación en Lengua y Lingüística españolas y gallegas en el departamento de Lengua española de la Universidade de Santiago de Compostela, el Instituto da Lingua Galega, la Real Academia Española, el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades y el grupo de investigación SING: Sistemas Informáticos de Nueva Generación de la Universidade de Vigo, en la que, además, fue profesora asociada del departamento de lengua española. En la actualidad, es profesora ayudante doctora del departamento de Didácticas Aplicadas de la Universidade de Santiago de Compostela y miembro del grupo de investigación de referencia competitiva de Galicia RODA: Razoamento, Discurso e Argumentación. Sus principales líneas de investigación son la gramática, el análisis del discurso y la lingüística de corpus*

## Resumen

El objetivo de este artículo es abordar el tema de la preposición en español desde un doble punto de vista: teórico y didáctico. Para ello, por un lado, se introduce una caracterización sobre el concepto de “preposición”, junto con un listado de aquellas unidades preposicionales que presentan un mayor rendimiento funcional en el idioma y sus usos. Por otro lado, se incluye una propuesta didáctica para su enseñanza en el aula de español como lengua extranjera (ELE), a partir de once actividades de presentación, reflexión y consolidación de contenidos con distintos niveles de dificultad, para trabajar de manera individual o grupal. Con este estudio, se espera aportar al docente las herramientas teóricas y didácticas necesarias para facilitar la asimilación del concepto gramatical y facilitar la práctica en el aula.

## Abstract

The aim of this article is to approach the topic of the preposition in Spanish from a double point of view: theoretical and didactic. Thus, on the one hand, it introduces a characterization of the concept of "preposition" with a list of the prepositional units that present a major functional performance in language and their uses. On the other hand, it includes a teaching proposal for its teaching in a Spanish as a foreign language (FLE) classroom, from eleven activities of presentation, reflection and consolidation of contents with different levels of difficulty to work as an individual or in group. With this study, it is expected to provide teachers with necessary theoretical and learning tools to facilitate the assimilation of the grammatical concept and its practice in the classroom.

**Palabras clave** Gramática, didáctica, actividades didácticas, español L2

**Keywords** Grammar, didactics, learning activities, Spanish as second language

## Introducción

Uno de los principales problemas en la adquisición de lenguas tiene que ver con las preposiciones, que resultan especialmente dificultosas por la afinidad entre algunos sistemas lingüísticos (como puede ser, por ejemplo, el de las lenguas románicas). A pesar de la semejanza que pueda haber entre algunos idiomas, el uso y el valor gramatical de las preposiciones varía de unos a otros, constituyendo auténticos casos de “falsos amigos”. De acuerdo con Fogliani (2016), uno de los errores que manifiestan los aprendices de español surge de la combinación de verbo más preposición, por lo que siempre es conveniente reforzar aquellos aspectos que se saben, de antemano, más débiles, a través de instrumentos y materiales didácticos encaminados a resolver los casos de desviación de la norma lingüística, bien por cuestiones de heterosemántica o bien por divergencias o similitudes entre la L1 y la L2. En este contexto, el presente trabajo comprende un estudio teórico sobre las preposiciones del español, acompañado de una propuesta didáctica para su introducción en el aula de español como lengua extranjera (ELE), dirigida al nivel B1<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Aunque en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) incorpora el estudio de las preposiciones desde el nivel A1, hemos dirigido esta propuesta al nivel B1, puesto que el dominio general de los usos prepositivos por parte de los aprendientes permite trabajar más al detalle cada uno de ellos y atender a nuevos matices más sutiles.

En la primera parte de este trabajo (apartado 2) presentamos un panorama teórico acerca de la caracterización gramatical de las preposiciones (apartado 2.1), junto con un listado de las unidades incluidas en esta clase de palabras (apartado 2.2) y una concisa explicación acerca de los usos espaciales, temporales y nocionales de algunas de estas unidades, para ser presentada en el contexto de la enseñanza de ELE (apartado 2.3). En la segunda parte (apartado 3) se ofrece una propuesta didáctica para la enseñanza de las preposiciones en el nivel B1 con una duración de 3 horas, distribuida en tres sesiones: primero se incluye la descripción y la justificación de las unidades seleccionadas (apartado 3.1), a continuación, un resumen de nuestra propuesta con los objetivos y los contenidos que se han tenido en cuenta en su diseño (apartado 3.2) y, por último, las actividades para su puesta en práctica (apartado 3.3). Finalmente, el apartado 4 se consigna a las conclusiones y el apartado 5 a la bibliografía utilizada.

## La preposición

### Caracterización

En Náñez Fernández (1997: 9), la preposición se define de la siguiente manera:

un nexos o palabra de enlace que se antepone a otra (generalmente un sustantivo o palabra equivalente) con la que forma un complemento de otro sustantivo (*hombre sin dinero*), de un verbo (*vengo de Madrid*), de un adjetivo (*libre de deudas*), de un adverbio (*delante de mi casa*).

La función de las preposiciones es, pues, servir de conector entre el elemento inicial y el sintagma nominal al que preceden y rigen, razón por la que se denominan “preposiciones” y se consideran elementos relacionales. Además, una preposición puede tener un significado o función, o varios, según la construcción a la que acompañen e, incluso, pueden no poseer ningún significado, en los casos en los que funcionan únicamente como elementos de régimen.

Esta definición resulta excesivamente reducida, ya que la lengua cuenta con otros múltiples procedimientos para marcar la relación entre palabras; además, las nociones que pueden expresar las preposiciones son muy variadas y están ligadas por su semántica a otras clases de palabras, como los adverbios o las conjunciones (*antes de que, antes que*). Pavón Lucero (1999: 567), en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, resume las características de estas tres clases de palabras de esta manera:

son elementos formales de invariabilidad morfológica, sintácticamente encargados de establecer relaciones entre oraciones o entre partes de la oración y, en múltiples casos pueden ser agrupadas bajo la misma función sintáctica de complemento circunstancial.

Las preposiciones se caracterizan, en efecto, por su invariabilidad morfológica y, en consecuencia, por la ausencia de género, número y concordancia. Constituyen una clase de palabras cerrada y que carece de uso independiente, como ocurre con el artículo (Alcina y Blecua, 1983: 828). El orden de la preposición y el término es fijo, y su exigencia sintáctica mutua, por no poder separarse ni desplazarse contextualmente. Su función sintáctica es la de introductor del término que da lugar al grupo preposicional o prepositivo, que puede funcionar como argumento de un complemento de régimen (*acordarse de alguien*) o como adjunto (*la prensa de hoy, feliz por su matrimonio*), cuando modifica el contenido de otras clases de palabras, como sustantivos, adjetivos, adverbios, etc. (NGLE, 2009: 64).

La *NGLE* (2009) destaca la debilidad fonética de las preposiciones, fruto de su brevedad formal, que hace que carezcan de un acento tonal<sup>2</sup>. Atendiendo a su significado, la Gramática tradicional distingue entre “preposiciones llenas” (v.g. *ante, bajo, contra, desde, entre, hacia*, etc.) y “vacías”, en aquellos casos en los que únicamente funcionan como marcas de enlace (*a, con, de y en*). Luque Durán (1974: 6) señala la necesidad de diferenciar los “valores generales de la preposición” de los “valores idiomáticos”: los primeros corresponden al propio valor semántico de la preposición, mientras que los segundos hacen referencia a aquellas preposiciones que acompañan, de manera obligatoria, al segundo elemento del enunciado. Cuando se habla de “valores generales”, se refiere a la función de la preposición para precisar el significado del elemento, ya que su matiz semántico varía; así, una oración como *Juan llegó de noche* tiene un significado distinto a *Juan llegó por la noche*. Sin embargo, los “valores idiomáticos” constituyen contextos en los que la lengua no ofrece la posibilidad de elección: *Juan se entristeció por llegar tarde, \*Juan se entristeció a llegar tarde*<sup>3</sup>.

### Elenco preposicional

La última gramática académica incluye veintitrés formas preposicionales: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía* (cfr. *NGLE*, 2009: 2228). Una de las mayores dificultades para establecer el elenco de preposiciones que conforman el sistema español es que sus límites semánticos son, en ocasiones, difusos y próximos a otras palabras que no son necesariamente preposiciones. Luque Durán (1974: 17) lo ejemplifica de la siguiente manera: “Eloísa está *bajo* el almendro” vs. “Eloísa está *debajo del* almendro” o “salió brevemente el sol *para* volver a ocultarse entre las nubes” vs. “salió brevemente el sol y se ocultó entre las nubes”.

Algunos gramáticos sostienen que, en los casos en los que los adverbios de lugar se emplean con un complemento, adoptan papeles propios de las preposiciones. Estas formas locativas a menudo son consideradas como complementos preposicionales de una locución adverbial o como “adverbios nominales” (cfr. Pavón Lucero 1999: 605 y ss.) Sin embargo, la *NGLE* (2009: 2277) las denomina “locuciones preposicionales” y las define de la siguiente manera:

las locuciones preposicionales son expresiones constituidas por varias palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones: *a falta de, gracias a, a lo largo de*, etc. Las locuciones preposicionales constituyen un paradigma extenso, ya que se crean mediante mecanismos productivos que permiten gramaticalizar significados mucho más específicos que los que designan las preposiciones simples.

La estructura de una locución preposicional es, normalmente, la siguiente: adverbio seguido de preposición (*detrás de, encima de*), preposición + sustantivo + preposición (*por culpa de, en calidad de, de acuerdo a*) y algunas otras construcciones con un esquema menos frecuente, del tipo *más allá de* o *a lo largo de*.

Las locuciones preposicionales aparecen también en la propuesta didáctica del presente artículo, dada su proximidad semántica y sintáctica con las preposiciones y su rendimiento funcional, en especial cuando presentan valores locativos. Para facilitar la

<sup>2</sup> Con algunas excepciones como *durante, mediante* o *según*.

<sup>3</sup> Específicamente para el contexto didáctico, al igual que al alumno se le debería enseñar cada sustantivo junto con su correspondiente artículo para evitar dudas con el género léxico, cuando nos encontramos ante preposiciones con valor idiomático, es recomendable presentar cada verbo acompañado de su correspondiente elemento prepositivo, con el fin de favorecer el aprendizaje conjunto y no de elementos aislados.

comprensión y la asimilación de estos elementos al estudiante de español, Slager (2010: 49-50) recomienda la inclusión de otros parámetros de tipo discursivo en las explicaciones. Así, por ejemplo, las preposiciones *ante*, *bajo* y *tras* expresan un mayor grado de formalidad en el discurso que las locuciones *delante de*, *debajo de* y *detrás de*. Por el contrario, no parece existir tal matiz en el caso de *en* y *sobre* con respecto a *encima de* y *dentro de*, pero siempre que sea posible, el estudio con ejemplos en paralelo puede resultar de utilidad en términos didácticos.

### Propuesta de clasificación semántica

A continuación se incluye un listado de las preposiciones que presentan un mayor rendimiento en el habla: *a*, *ante*, *bajo*, *con*, *contra*, *de*, *desde*, *durante*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *para*, *por*, *sobre*, *tras*. Se prescinde, por tanto, de otras unidades como *cabe*, *so* y *versus* que han caído en desuso en la lengua cotidiana, reemplazadas por *junto a*, *bajo* y *contra* (cfr. CREA, RAE: en línea).

Los valores semánticos que poseen las preposiciones se han simplificado, de acuerdo a sus usos espaciales, temporales y nocionales –tabla (1)–, incluyéndose en estos últimos todos aquellos aspectos susceptibles de relacionarse mediante una preposición: causa, modo, materia, finalidad, etc. No se ha pormenorizado en cuestiones de variación semántica que no dan lugar a ambigüedades y, en consecuencia, no son relevantes hasta la enseñanza en los niveles superiores.

Para realizar esta agrupación, se han seguido las clasificaciones propuestas en De Bruyne (1999: 657), Fernández López (1999: 22 y ss.) y Slager (2010: 66 y ss.), según los tres valores anteriormente citados –espaciales, temporales y nocionales–, y se han complementado con las definiciones del *Diccionario de la Lengua Española* (RAE: en línea):

Tabla 1. Síntesis de los valores de las preposiciones

Preposición	Usos espaciales	Usos temporales	Usos nocionales
A	X	x	X
ANTE	X		X
BAJO	X		
CON			X
CONTRA	X		X
DE	X	x	X
DESDE	X	x	
DURANTE		x	
EN	X	x	X
ENTRE	X	x	X
HACIA	X	x	X
HASTA	X	x	
MEDIANTE			X
PARA	X	x	X
POR	X	x	X
SEGÚN			X
SOBRE	X	x	X
TRAS	X		X

### **Preposición “a”**

Usos espaciales: se utiliza para introducir complementos directos e indirectos y para localizar en el espacio entidades diversas (*está a la izquierda*) y señalar la distancia (*está a cinco metros de su casa*); con verbos de movimiento, indica el destino (*fue a la montaña*).

Usos temporales: sitúa un acontecimiento en el devenir temporal o en sus fases (*estaré allí a las ocho, al final de la tarde*).

Usos nocionales: indica el modo o manera como alguien realiza una acción (*nos quedamos a oscuras*) y refiere un elemento al que se añade o se quita algo (*échale más leche al té*). Introduce el complemento directo de entidad animada concreta (*saqué al perro* vs. *saqué la basura*) y, seguida de infinitivo, expresa finalidad (*vino a molestar*).

### **Preposición “ante”**

Usos espaciales: emplaza un elemento frente a otro (*estoy ante el jefe de sección*).

Usos nocionales: relaciona las circunstancias de un hecho con su salida o argumento (*ante los problemas, mejor intervenir*).

### **Preposición “bajo”**

Usos espaciales: marca la ubicación de un determinado elemento debajo de otro, de manera real o física (*se escondió bajo la cama*), o bien metafórica (*está bajo el cuidado de su hermana*).

### **Preposición “con”**

Usos nocionales: introduce el complemento circunstancial de instrumento (*lo envolvió con papel*), expresa el modo como se efectúa una acción (*lo recogió con cuidado*), indica compañía (*vino con Juan a la fiesta*) o elementos constituyentes (*se compró un abrigo con una gran cremallera*).

### **Preposición “contra”**

Usos espaciales: señala la dirección u orientación de un elemento situado enfrente (*estás contra la salida*).

Usos nocionales: indica una acción opuesta o contraria (*va contra las normas establecidas en la empresa*).

### **Preposición “de”**

Usos espaciales: con verbos de movimiento, alude al origen o la procedencia (*llegó de Cádiz*), y a la distancia (*la distancia es de veinte metros*).

Usos temporales: junto con la preposición *a*, señala el origen de un acontecimiento (*trabajamos de lunes a sábado*).

Usos nocionales –presenta una amplia variedad de usos, que sintetizamos en los siguientes–: expresa pertenencia, sustituible por un pronombre posesivo (*el coche es de Juan, es coche es suyo*), indica la materia de un objeto (*la camiseta es de algodón, un libro de historia*) o su contenido (*bebimos dos vasos de agua*), introduce el complemento circunstancial de modo (*lo hizo de buena gana*) y expresa cualidades en general (*estos productos son de mala calidad*); también se utiliza como partitivo (*cuatro de los siete representantes fueron expulsados*), etc.

### **Preposición “desde”**

Usos espaciales: denota un punto con una mayor proyección (*desde su casa se ve el mar*) y con verbos de movimiento hace referencia al lugar en el que una acción da comienzo, especialmente en correlación con *hasta* (*vino desde su casa hasta la mía*).

Usos temporales: sitúa el momento en el que da comienzo un hecho y también se puede poner en correlación con *hasta* (*dormimos desde las doce de la noche hasta las ocho de la mañana*).

### **Preposición “durante”**

Usos temporales: expresa simultaneidad entre dos hechos (*llamó por teléfono durante la clase*) e introduce sintagmas nominales que marcan un periodo temporal (*durante un mes, durante dos horas, durante la noche*).

### **Preposición “en”**

Usos espaciales: establece el lugar en que se localiza algún evento o elemento (*estudié en la Universidad de León*); con verbos de movimiento, refiere el medio de transporte en el que se viaja (*fuimos en autobús*) o bien, con verbos de penetración, se utiliza para introducir el lugar (*guardé los libros en el sótano*).

Usos temporales: emplaza el momento en el que ha tenido lugar un evento en un lapso temporal (*ocurrió en la posguerra*) o un hecho que ocurrirá en el futuro (*llegaré en media hora*).

Usos nocionales: indica un ámbito dentro de un área mayor (*se especializó en química orgánica*).

### **Preposición “entre”**

Usos espaciales: se emplea para ubicar elementos situados en medio de algo, con mayor (*se sentó entre Juan y Pedro*) o menor precisión (*el jersey rojo estaba entre toda la ropa*).

Usos temporales: señala acontecimientos en un devenir temporal de manera aproximada (*llegó entre las diez y las once*).

Usos nocionales: alude a la participación de varias personas en un hecho (*han construido la casa entre todos*) y expresa reciprocidad (*entre ellos se llevan muy bien*).



### **Preposición “hacia”**

Usos espaciales: con verbos de movimiento, presenta la meta en sentido literal (*se dirigen hacia casa*) o figurado (*va hacia un futuro prometedor*), mientras que con verbos estáticos identifica un espacio de manera imprecisa (*vive hacia el norte de la ciudad*).

Usos temporales: designa el tiempo de manera imprecisa (*nos veremos hacia la noche*).

Usos nocionales: manifiesta el sentimiento de una persona a alguien o algo (*siente un gran cariño hacia su tierra*).

### **Preposición “hasta”**

Usos espaciales: con verbos de movimiento, refiere el punto final de destino (*llegaremos hasta el final de la calle*) y suele correlacionarse con la preposición *desde* (*iremos desde nuestro barrio hasta la plaza central*).

Usos temporales: expresa un límite temporal en posible correlación con *desde* (*estudió desde las ocho hasta las diez*).

### **Preposición “mediante”**

Usos nocionales: se utiliza para indicar el medio o el procedimiento con el que se realiza o se consigue algo. Generalmente puede sustituirse por *con* (*mediante esta técnica, mediante su ayuda*).

### **Preposición “para”**

Usos espaciales: denota el fin o el término al que se encamina un movimiento (*iremos para Cádiz cuando podamos*).

Usos temporales: alude a un plazo temporal futuro (*las lluvias llegarán para abril*).

Usos nocionales: establece una finalidad, especialmente seguido de un infinitivo o de una completiva con subjuntivo (*lo compró para que vinieras*), o bien designa al destinatario o receptor (*compré flores para Eva*).

### **Preposición “por”**

Usos espaciales: con verbos de movimiento, se emplea para presentar el lugar intermedio por el que se pasa para llegar al fin del trayecto (*fuimos por la carretera nacional*) y, con verbos estáticos, sitúa de manera indeterminada el espacio en el que ocurre algo (*encontré el reloj por la playa*).

Usos temporales: sirve para ubicar de manera imprecisa un acontecimiento en un lapso temporal amplio (*llegaron por la noche*) y expresa la frecuencia con que se realiza una acción (*dos veces por semana voy al gimnasio*).

Usos nocionales: manifiesta la causa (*no veíamos la carretera por la niebla*) o la finalidad (*firmaron el tratado por la reducción de la contaminación*), e introduce el

complemento agente en las oraciones pasivas (*el edificio fue construido por una empresa especializada*).

### **Preposición “según”**

Usos nocionales: delante de un nombre, pronombre o sintagma nominal (con referente animado o inanimado) expresa una idea, un hecho o una afirmación concreta atribuida al referente que acompañan (*según Luis/según el profesor/según el parte meteorológico mañana lloverá*). También puede indicar correspondencia proporcional entre dos términos (*se te paga según lo que trabajes*).

### **Preposición “sobre”**

Usos espaciales: denota la posición de un elemento en un lugar superior respecto a otro (*las camisas están sobre los pantalones*).

Usos temporales: identifica la aproximación de una referencia horaria concreta (*llegaron sobre las nueve de la noche*).

Usos nocionales: manifiesta superioridad en sentido figurado (*el profesor está sobre el alumno*), presenta la materia que se va a tratar (*hablaremos sobre las preposiciones*) o una cantidad imprecisa (*habría sobre veinte personas en la reunión*).

### **Preposición “tras”**

Usos espaciales: sitúa una acción o un elemento detrás de otro (*se escondió tras el mueble*).

Usos temporales: alude a un momento posterior (*tras la charla, fuimos a pasear*).

## **Propuesta didáctica**

### **Presentación teórica**

La propuesta didáctica de este trabajo está dirigida al nivel B1 (concretamente, se plantea para un grupo de entre diez y veinte alumnos jóvenes o adultos, hablantes de una misma o de diferentes lenguas nativas) y contiene once actividades para familiarizar a los alumnos con el uso de las preposiciones. Se trata de un tema que, a menudo, presenta grandes dificultades de aprendizaje en la lengua meta, que llevan al aprendiz a incurrir en errores por falta de conocimiento o por transferencias de la L1 (Perea Siller, 2007; Fogliani, 2016). Las tareas están diseñadas y secuenciadas para tres sesiones de una hora cada una, e incluyen contenidos de presentación, de reflexión, de práctica y de consolidación. Se han dispuesto, asimismo, actividades variadas en términos de grupos de trabajo y de nivel de dificultad léxica o sintáctica.

Consideramos que, aunque se pueden realizar ejercicios de refuerzo orientados a la práctica de aspectos concretos de la forma o el uso de las preposiciones, el proceso de aprendizaje de estas unidades no puede llevarse a cabo de manera aislada. Por este motivo, las actividades que se muestran a continuación tienen como objetivo que el aprendiz adquiera el conocimiento de los usos y los valores de las preposiciones en su contexto de aparición. Para ello, la enseñanza de estas unidades se integra con la práctica de los restantes elementos con los que se combinan, como el léxico o los

tiempos verbales, y los ejercicios propuestos están diseñados para trabajar de forma oral y escrita. De este modo, se favorece la instrucción gramatical, léxica y discursiva, y también se potencian las destrezas de expresión y de comprensión en la lengua meta.

La propuesta didáctica comprende las preposiciones del apartado anterior, pero, por estar dirigida a un nivel intermedio, no se contempla la introducción de las combinaciones de preposiciones (*de por vida, de por sí, a por todas, según de quién, a por, por ante...*), también denominadas “concatenaciones” (Pavón Lucero, 1999: 575). A su vez, por tratarse de un acercamiento general a la utilización de estas unidades, se ha prescindido de incidir en cuestiones más concretas como los usos de las preposiciones *por* y *para*, puesto que es un asunto que se aborda desde los niveles iniciales de la lengua y para el que existen actividades específicas de práctica<sup>4</sup>.

Por otro lado, conviene advertir que las preposiciones *ante*, *bajo* y *tras* son poco frecuentes en el español oral, que prefiere recurrir a locuciones como *delante de*, *debajo de* y *detrás de*. En otros casos, los límites semánticos y referenciales de las preposiciones y los adverbios no son tajantes (v.g., *en* vs. *encima de/delante de*). Como hemos documentado en investigaciones previas (cfr. Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2017; Sampedro Mella, en prensa), en ocasiones los alumnos no distinguen con claridad los contextos de uso de los adverbios locativos frente a las preposiciones de lugar, por lo que incurren en errores formales y de uso. Si bien estamos ante un nivel B1, que no permite aportar explicaciones especializadas acerca de las variaciones semánticas y las posibilidades combinatorias de estas unidades, los ejercicios propuestos tienen en cuenta este tipo de diferencias. Por consiguiente, se incluyen algunos adverbios locativos con valores semánticos cercanos a las preposiciones (*fuera*, *dentro*, *cerca*, *lejos*, etc.), junto con las locuciones preposicionales que se forman con estas unidades, tal y como se anticipó en el apartado 2.2: (*por*) *debajo de*, (*por*) *encima de*, *a la derecha de*, *a la izquierda de*, *de cara a*, *camino a*, *camino de*, *al borde de*, etc.

En este acercamiento didáctico se pretende, además, establecer la diferencia entre aquellas preposiciones y grupos preposicionales que expresan ubicación (lugar en donde) de las que indican destino (lugar a donde) y, dentro de estas últimas, las que muestran origen (*de*, *desde*) y destino (*a*, *hacia*, *hasta*, *contra*). Dentro de las primeras, se incluyen *sobre* (*está sobre la calle*) y *por* (*va por la calle*) y, en las segundas, *a* (*viajó a la ciudad*) o *contra* (*se fue contra la pared*). Estos valores, fundamentalmente aplicados a nociones espaciales, se pueden extender a la progresión temporal: *estamos a lunes*, *volverán en verano*, *llegaron a las cinco*, *se marchó sobre las cuatro*, etc. De esta forma, se prevé practicar algunas correlaciones de preposiciones del tipo *desde... a*, *desde... hasta*, *de... a*, *de... hasta*, *de... hacia*, que se utilizan con frecuencia en la lengua para describir procesos de desplazamiento.

Debemos tener también en cuenta que algunas preposiciones como *de* y *desde* presentan una gran proximidad semántica cuando refieren un punto de origen en contextos de movimiento, junto con la locución *a partir de*, que conlleva mayores limitaciones contextuales. Se espera capacitar a los alumnos de este nivel para percibir al menos las diferencias semánticas entre los valores más alejados, como en los siguientes ejemplos: *vinieron de Madrid* y *vinieron desde Madrid* vs. *vinieron a partir de Madrid*; *fueron a la costa* vs. *fueron hasta la costa*. Por otra parte, las preposiciones *a* y *hasta*, que varían considerablemente cuando hacen alusión al tiempo (*no llegaron a las seis* vs. *no llegaron hasta las seis*), conllevan una variación semántica más imprecisa cuando aluden al espacio (*llegué a casa* vs. *llegué hasta casa*). En las actividades no se incide excesivamente en este tipo de diferencias por el nivel al que se dirige nuestra

<sup>4</sup> Vid. Muñoz Muñoz (2007) y Mendo Murillo (2017), para una propuesta didáctica sobre estas dos preposiciones, y Real Espinosa (2006) para algunas actividades destinadas a los niveles superiores.

propuesta, pero sí nos parece conveniente que el alumno conozca ambas formas, aunque no reconozca por completo sus diferencias semánticas.

Por último, cabe señalar que la enseñanza de las preposiciones permite introducir y practicar otros contenidos que, a menudo, suscitan problemas de aprendizaje en el español como lengua extranjera. Es el caso, por ejemplo, de los verbos de movimiento (*ir, venir, volver, llegar, dirigirse, etc.*) o la distribución de usos de los verbos *haber* y *estar* –con frecuencia confundidos con *ser*– con valor locativo. Por esta razón, la propuesta contiene varias actividades diseñadas con un componente fundamentalmente espacial, que permiten practicar los verbos de movimiento, así como actividades descriptivas, en las que el aprendiz debe seleccionar la forma verbal adecuada para expresar existencia (*hay una mesa*) y situar lugares o cosas (*la cama está a la derecha del armario*).

### Resumen de la propuesta didáctica

A continuación se presentan dos tablas que sintetizan nuestra propuesta didáctica: en la tabla (2) se muestran los objetivos específicos y los contenidos (funcionales, gramaticales, nociones generales y específicas, y culturales) de la unidad, junto con las características generales del grupo al que va dirigida. En la tabla (3) aparece un desglose con las características de cada una de las actividades que conforman esta unidad didáctica, que incluye información como los objetivos, el tipo de agrupaciones y la secuenciación temporal, los materiales necesarios e instrucciones específicas para cada actividad, que se detallan en el siguiente apartado (3.3)<sup>5</sup>.

Tabla 2. Unidad didáctica

	Nivel: B1	Duración: 3 horas <sup>6</sup> (3 sesiones)	Nº alumnos: 10-20	Edades: jóvenes- adultos
Objetivos	Capacitar al alumno para: 1) Describir lugares y cosas. 2) Ubicar personas y lugares en un espacio. 3) Pedir y dar información. 4) Extraer información concreta de material auditivo. 5) Familiarizarse con documentos auténticos: planos, canciones, textos literarios. 6) Ejercitar las destrezas de recepción: comprensión oral (CO) y comprensión escrita (CE). 7) Ejercitar las destrezas de producción: expresión e interacción oral (EO) y expresión e interacción escrita (EE).			
Contenidos	Funcionales	Gramaticales	Nociones generales y específicas	Culturales
	Pedir y dar información. Transmitir información de forma oral y escrita.	Uso de distintos tiempos verbales. Uso de preposiciones y marcadores de secuenciación.	Léxico específico: partes de la casa, muebles, viajes, etc. Descripción de espacios varios y planes para el futuro.	Manejo de planos auténticos y de muestras artísticas, como una canción y un texto literario.

<sup>5</sup> Se ha prescindido de una presentación teórica de las preposiciones, ya que en el apartado 2 se proporcionan los contenidos que el docente puede adaptar en función de las necesidades del alumnado.

<sup>6</sup> La planificación se ha diseñado con una duración total de cincuenta y cinco minutos, para dejar cinco de margen en cada sesión por si se producen retrasos en la realización de alguna de las actividades o si es preciso añadir alguna explicación adicional.

Tabla 3. Desglose de las actividades

<b>Sesión 1 (1 hora)</b>				
	<b>Objetivos</b>	<b>Grupos y tiempo</b>	<b>Material</b>	<b>Instrucciones</b>
1	Actividad de introducción del tema.	Individual 10 min. de realización y 5' para la explicación	Fotocopia	Cada estudiante debe completar la fotocopia con la información de las imágenes.
2	Practicar la EO y la CO. Introducir las preposiciones y adverbios de lugar en el discurso.	Parejas 15'	Fichas con las imágenes A-B	Cada alumno dispone de una imagen (A) y debe encontrar las diferencias con la de su compañero (B), valiéndose únicamente de la descripción oral.
3	Practicar la EE y el uso de las preposiciones. Introducción del léxico mobiliario.	Individual 15'	Imagen (se puede proyectar)	Cada alumno debe describir por escrito la ubicación de los diferentes objetos de la imagen. Después se pondrán en común para toda la clase.
4	Tarea de refuerzo de la EO, el uso de preposiciones y el léxico del mobiliario.	Toda la clase 20'	Imágenes de los muebles y una cartulina	Cada alumno realiza un póster disponiendo los recortables de los muebles como están en su dormitorio. Después, lo presentará al resto de la clase, indicando la ubicación del mobiliario.
<b>Sesión 2 (1 hora)</b>				
5	Actividad de EO y de CO, de repaso de los contenidos introducidos en la sesión 1 y de práctica de las partes de la casa y el mobiliario.	Parejas 15'	Fichas con las imágenes	Cada alumno dispone de dos imágenes: una con una casa (A o B) y otra de la misma casa vacía. A partir de las indicaciones del compañero, debe dibujar las estancias y los muebles en la casa vacía y explicarle la disposición de los suyos para que también complete su propio dibujo.
6	Actividad de CE y de refuerzo de los valores locativos de las preposiciones y las diferencias de uso.	Individual 10' de realización + 10' de explicación.	Texto con huecos	Cada alumno completa el texto con las preposiciones que faltan. El profesor aprovechará la corrección para explicar las diferencias de uso de algunas preposiciones con valores semánticos parecidos.
7	Potenciar la EE y la EO, y practicar la descripción de lugares en el discurso.	Grupos de cuatro personas 20'	Planos de la localidad del alumno	Cada grupo traza varios trayectos en el mapa y los describe por escrito. Después se leerán y los grupos restantes, siguiendo el mapa, deberán adivinar los lugares adonde conducen esas rutas.
<b>Sesión 3 (1 hora)</b>				
8	Actividad de calentamiento para practicar la EO, el uso del futuro y poder repasar las preposiciones.	Parejas 15'	Ficha (se puede proyectar)	Cada pareja planifica un viaje a partir de la información que aparece en la ficha ( <i>cuándo, dónde, con quién y cómo irán</i> ) y después debe contárselo al resto de la clase.
9	Potenciar la CE y la CO, y reconocer las preposiciones en el discurso.	Individual 10'	Equipo de audio y copias con la letra de la canción	Cada alumno completa la letra de una canción con las preposiciones correspondientes. Después se escuchará el audio y se corregirá para toda la clase.

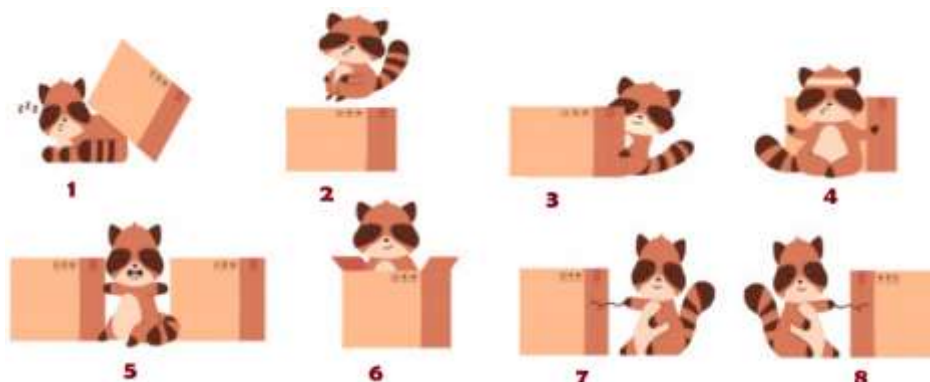
10	Potenciar la EO, practicar el futuro y las preposiciones en el discurso oral.	Toda la clase 10'		Los alumnos mencionan los planes del protagonista de la canción y hablan de sus propios planes para el futuro.
11	Actividad de consolidación para poner en práctica los conocimientos adquiridos y ejercitar la EE.	20'	Ficha (se puede proyectar)	Cada estudiante debe escribir una historia que contenga los elementos dados. El profesor las corregirá fuera del aula para asegurarse de que los alumnos han asimilado el funcionamiento de las preposiciones.

### Presentación y descripción de las actividades

La primera sesión arranca con la actividad número (1) de práctica dirigida, que sirve como presentación y repaso de los adverbios y preposiciones de ubicación, y como toma de contacto con este tema para las actividades posteriores. Los alumnos deben indicar la posición del mapache en las ocho imágenes y el profesor corregirá las respuestas con ayuda de los estudiantes y les explicará las distintas opciones posibles y las diferencias semánticas y discursivas entre algunos correlatos preposicionales como *encima de* o *sobre*, *debajo de* o *bajo*.

#### ACTIVIDAD (1)

Completa las siguientes frases según la imagen<sup>7</sup>:



1. El mapache está \_\_\_\_\_ de la caja (*bajo/debajo*)
2. El mapache está \_\_\_\_\_ de la caja (*sobre/encima*)
3. El mapache está \_\_\_\_\_ de la caja (*tras el/detrás*)
4. El mapache está \_\_\_\_\_ de la caja (*ante el/delante*)
5. El mapache está \_\_\_\_\_ dos cajas (*entre*)
6. El mapache está \_\_\_\_\_ de la caja (*en/dentro*)
7. El mapache está \_\_\_\_\_ de la caja (*a la derecha*)
8. El mapache está \_\_\_\_\_ de la caja (*a la izquierda*)

La actividad (2) comprende el juego de las diferencias y se realiza por parejas. A cada miembro se le entrega una viñeta y entre ambos deben hallar los siete aspectos que difieren entre las dos imágenes sin visualizar la del compañero, solo a través de preguntas acerca de la ubicación y la localización de los elementos que componen la

<sup>7</sup> Adaptada de [https://www.freepik.es/vector-premium/preposicion-lugar-ilustracion-lindo-mapache-caja-conjunto-dibujos-animados-aislado\\_7392359.htm](https://www.freepik.es/vector-premium/preposicion-lugar-ilustracion-lindo-mapache-caja-conjunto-dibujos-animados-aislado_7392359.htm)

escena. La finalidad de esta actividad es provocar la aparición de algunas expresiones espaciales, como *a la derecha de*, *a la izquierda de*, *sobre*, *bajo*, *en*, *encima de*, *debajo de*, *junto a*...

### ACTIVIDAD (2)

Encuentra las y diferencias entre tu imagen y la de tu compañero<sup>8</sup>:



Solución:

<sup>8</sup> Imágenes adaptadas de: [https://www.freepik.es/vector-premium/preposicion-lugar-ilustracion-lindo-mapache-caja-conjunto-dibujos-animados-aislado\\_7392359.htm](https://www.freepik.es/vector-premium/preposicion-lugar-ilustracion-lindo-mapache-caja-conjunto-dibujos-animados-aislado_7392359.htm)



La actividad (3) se realiza individualmente y por escrito. Tiene como propósito reforzar la práctica de las preposiciones de uso espacial y los adverbios locativos en un nuevo contexto, así como introducir el vocabulario que se utilizará en la actividad (4). Para ello, cada estudiante deberá formar oraciones indicando dónde se sitúan los diferentes objetos de la habitación: *el ordenador está en la mesa/encima de la mesa...*

### ACTIVIDAD (3)

Escribe en tu cuaderno cómo están colocados los muebles y los diferentes objetos que hay en esta habitación<sup>9</sup>:



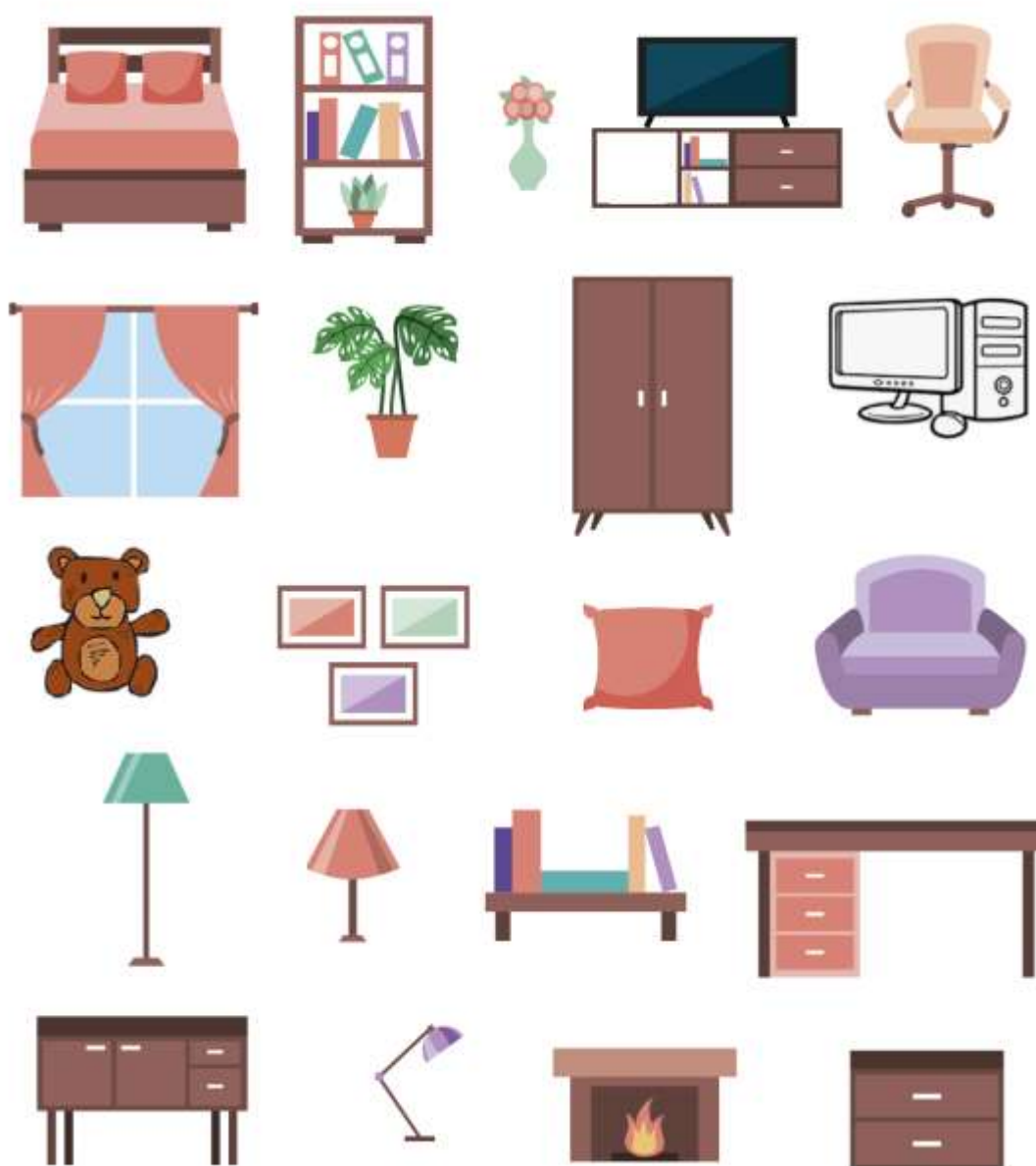
<sup>9</sup> Imagen adaptada de: [https://www.freepik.es/vector-gratis/habitacion-albergue-habitacion-estudiantes-dormitorio\\_7773439.htm#page=1&query=furniture%20bedroom&position=6](https://www.freepik.es/vector-gratis/habitacion-albergue-habitacion-estudiantes-dormitorio_7773439.htm#page=1&query=furniture%20bedroom&position=6)



La actividad (4) constituye la tarea final de esta sesión y su objetivo es consolidar el aprendizaje de las preposiciones y de las locuciones espaciales en el discurso oral. Así, aprovechando el léxico utilizado en la actividad (3), a cada alumno se le pide, en primer lugar, que dibuje su dormitorio en una cartulina en la que debe pegar los recortables que se incluyen a continuación. Una vez terminado, presenta su dormitorio al resto de sus compañeros y les explica la disposición de los elementos: *la puerta está a la izquierda de la mesa, el armario está enfrente a la ventana, la cama está entre las dos mesillas, el portátil está sobre la mesa, etc.*

#### ACTIVIDAD (4)

Dibuja tu habitación en la cartulina situando en ella los siguientes objetos. A continuación, descríbese la a tus compañeros: *¿dónde están la cama, la ventana, el armario...?*<sup>10</sup>



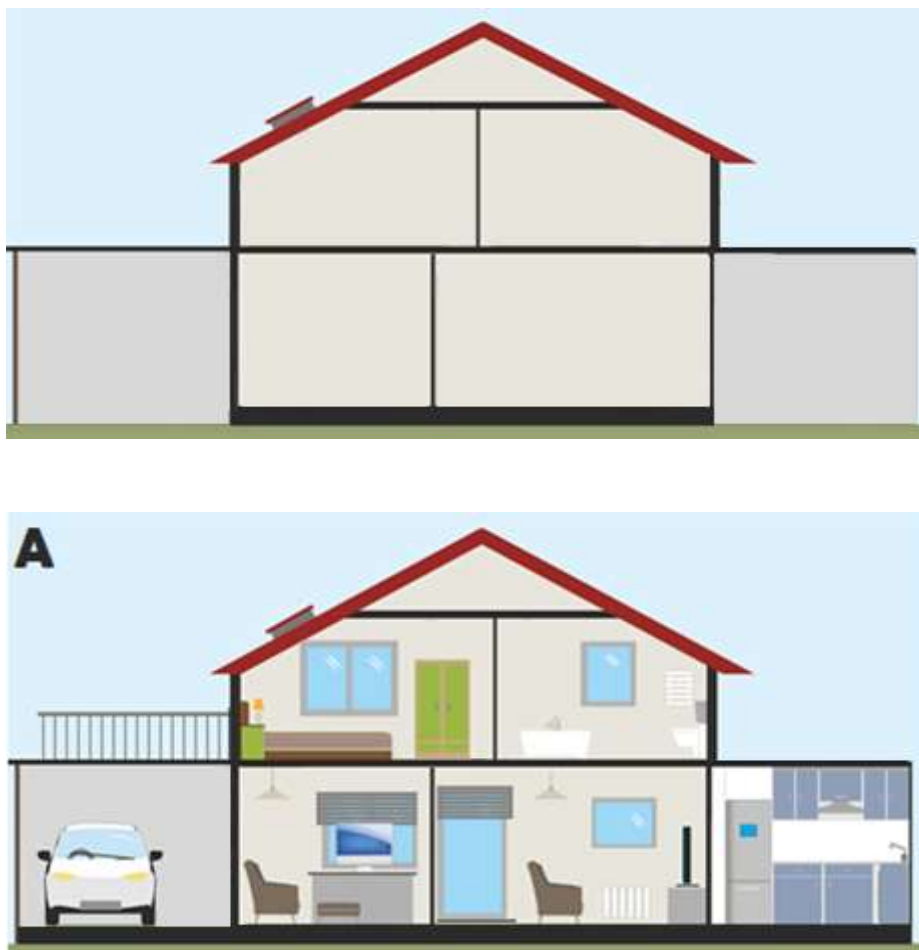
<sup>10</sup> Fuente de la imagen: [https://www.freepik.es/vector-gratis/elementos-casa-muebles-set-icomas\\_5720570.htm#page=1&query=furniture%20bedroom&position=19](https://www.freepik.es/vector-gratis/elementos-casa-muebles-set-icomas_5720570.htm#page=1&query=furniture%20bedroom&position=19)

## SESIÓN 2

La sesión 2 comienza con la actividad (5) que funciona como repaso de las preposiciones y adverbios locativos de la primera sesión. Los estudiantes trabajan por parejas y cada uno de ellos cuenta con la imagen de una casa vacía y una segunda imagen (A o B) de una casa completa con su correspondiente mobiliario. El primer alumno debe describirle a su compañero la distribución de los espacios y la colocación de los distintos elementos de la casa A, mientras el segundo alumno, sin ver la imagen, tiene que dibujar la casa del compañero siguiendo sus indicaciones; al mismo tiempo, el alumno B le explica a su compañero la distribución de su casa para que este pueda dibujarla.

### ACTIVIDAD (5)

Dibuja el interior de la casa de tu compañero siguiendo sus indicaciones y explícale cómo es la tuya para que él también pueda dibujarla. Después comparad vuestros dibujos: *¿son iguales a las imágenes?*<sup>11</sup>



<sup>11</sup> Imágenes adaptadas de: <https://pixabay.com/es/illustrations/casa-tabl%C3%B3n-garaje-auto-keller-2006023/>



En la actividad (6) se incluye un fragmento textual adaptado de la novela *La colmena* (Camilo José Cela), del que se han retirado algunas preposiciones. El objetivo de este ejercicio es que el alumno, de manera individual, recomponga la historia con los elementos que faltan. Además, en algunos casos en los que parece que hay más de una opción posible, se busca la reflexión sobre la preposición más adecuada, atendiendo a sus valores semánticos. Se ha escogido un texto en el que las preposiciones presentan, en su mayoría, carácter espacial, pues se prevé que esta actividad sirva de base para la explicación sobre las variaciones de uso de este tipo de preposiciones, y para que puedan practicarse en un contexto libre como el de la actividad (7).

#### ACTIVIDAD (6)

Reconstruye la historia de Martín Marco con las preposiciones que faltan:

a, con (5), de (3), en (2), hasta (2), por (5), sin (2)

Martín Marco camina \_\_\_\_\_ la ciudad \_\_\_\_\_ querer irse \_\_\_\_\_ la cama. (...) La ciudad parece más suya, más de los hombres que, como él, van \_\_\_\_\_ rumbo fijo \_\_\_\_\_ las manos \_\_\_\_\_ los vacíos bolsillos, \_\_\_\_\_ la cabeza vacía, \_\_\_\_\_ los ojos vacíos, y en el corazón, \_\_\_\_\_ que nadie se lo explique, un vacío profundo e implacable.

Martín Marco sube \_\_\_\_\_ Torrijos \_\_\_\_\_ Diego de León, lentamente, casi olvidadamente, y baja \_\_\_\_\_ la calle Príncipe de Vergara \_\_\_\_\_ la plaza \_\_\_\_\_ Salamanca, con el marqués de Salamanca \_\_\_\_\_ medio, vestido \_\_\_\_\_ un traje y rodeado \_\_\_\_\_ un jardín verde y cuidado \_\_\_\_\_ mimo. A Martín Marco le gustan los paseos solitarios, las largas caminatas por las calles anchas de la ciudad, \_\_\_\_\_ las mismas calles que \_\_\_\_\_ día, como por un milagro, se llenan...

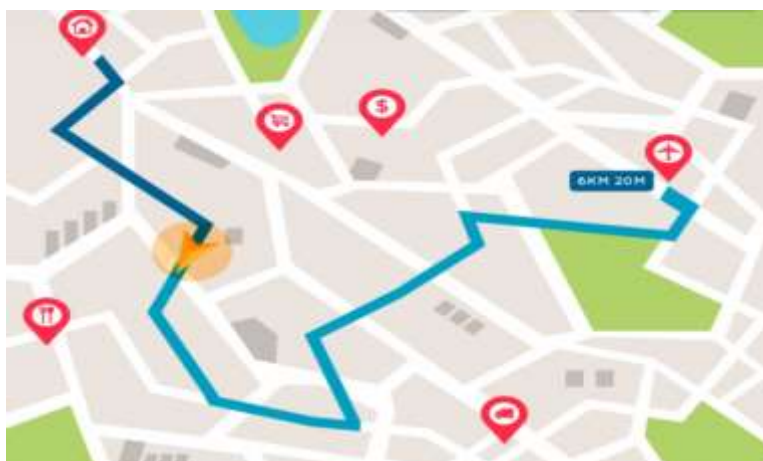
Adaptado de: *La Colmena* (Camilo José Cela).

La actividad (7) tiene como fin poner en práctica las preposiciones de uso espacial vistas en (6) en un contexto de producción libre. Para su realización, se divide la clase en grupos de cuatro miembros cada uno. Con la ayuda de un mapa de la ciudad en la que se encuentren, deben describir por escrito varias rutas que comiencen desde el centro donde cursan sus estudios de español y que lleguen hasta diferentes emplazamientos de la misma localidad. Una vez escritos los textos, los leerán en voz alta y los restantes grupos, siguiendo las indicaciones en sus mapas, deberán averiguar

de qué destinos se trata. Esta actividad favorece la utilización de preposiciones espaciales como *a, por, hacia, hasta, en, entre, tras, de, desde*, etc., así como las destrezas de expresión escrita y de comprensión y de expresión orales.

#### ACTIVIDAD (7)

En grupos de cuatro debéis hacer varias rutas desde vuestra posición actual hasta otros lugares de vuestra localidad (la catedral, el río, un parque, etc.), y describir cómo se llega hasta allí. Después leeréis vuestras rutas en voz alta: *¿pueden vuestros compañeros adivinar el destino?*<sup>12</sup>



### SESIÓN 3

La sesión 3 comienza con la actividad (8), que sirve de repaso de otras preposiciones que los estudiantes han adquirido en los niveles previos (A1 y A2). También permite practicar el léxico al que van asociadas (los medios de transporte, las estaciones, los nombres de lugares, etc.) y la expresión del futuro. La actividad consiste en completar la información de la ficha y, a partir de ella, planificar por parejas un viaje para el futuro, que a continuación se presentará ante el resto de la clase.

#### ACTIVIDAD (8)

Por parejas, completad las columnas con las preposiciones que faltan y con esa información decidid cómo será vuestro próximo viaje: *¿Cuándo iréis? ¿Adónde viajaréis?*, etc. Después, contádselo a vuestros compañeros.

¿Cuándo?	¿Cómo?	¿Dónde?	¿Quién?
___ primavera	___ coche	___ la playa	___ amigos
___ verano	___ tren	___ la montaña	___ familia
___ otoño	___ avión	___ un pueblo	___ pareja
___ invierno	___ bicicleta	___ una ciudad	___ compañeros

<sup>12</sup> Imagen tomada de: [https://www.freepik.es/vector-gratis/mapa-ruta-punteros-estilo-plano\\_2087248.htm#page=1&query=Mapa%20ciudad&position=2#position=2&page=1&query=Mapa%20ciudad](https://www.freepik.es/vector-gratis/mapa-ruta-punteros-estilo-plano_2087248.htm#page=1&query=Mapa%20ciudad&position=2#position=2&page=1&query=Mapa%20ciudad)

La actividad (9) comprende la audición de la canción “Berlín”, perteneciente a Coque Malla, de la que se han retirado las preposiciones para que el alumno complete los huecos con la información que perciba. El procedimiento para llevarla a cabo es el siguiente: de manera individual cada estudiante lee el texto e intenta completarlo, seguidamente escucha la canción, completa los huecos y corrige sus respuestas. Además de identificar los elementos que faltan, se busca que el alumno se familiarice con la percepción auditiva de las preposiciones en el discurso, dado que la debilidad fónica que presentan y las sinalefas del contexto pueden hacer que en múltiples ocasiones pasen desapercibidas en la lengua hablada.

#### ACTIVIDAD (9)

Ahora vas a escuchar “Berlín”, una conocida canción de Coque Malla. Completa el texto con las palabras que faltan<sup>13</sup>:

Hoy voy \_\_\_\_\_ empezar \_\_\_\_\_ construir  
la casa donde estaré  
\_\_\_\_\_ toda la vida.

Voy \_\_\_\_\_ recorrer esta ciudad.

Voy \_\_\_\_\_ llegar \_\_\_\_\_ el mar.

El mar me cura la herida.

Y voy \_\_\_\_\_ saltar.

Voy \_\_\_\_\_ nadar \_\_\_\_\_ otro lugar  
\_\_\_\_\_ toda la vida.

Veo la pared donde colgué

las fotos que acumulé

\_\_\_\_\_ toda la vida.

No reconozco \_\_\_\_\_ nadie y sin embargo  
cuando pienso que eran rostros que ayer  
eran toda mi vida...

Sé que ya no estoy  
y que no quiero mirar la pared

nunca más \_\_\_\_\_ la vida.

Hoy voy \_\_\_\_\_ empezar \_\_\_\_\_ construir  
la casa donde estaré  
\_\_\_\_\_ toda la vida.

Voy \_\_\_\_\_ recorrer esta ciudad.

Voy \_\_\_\_\_ quedarme \_\_\_\_\_ Berlín  
\_\_\_\_\_ toda la vida.

La actividad (10) tiene como objetivo la práctica de las preposiciones en el discurso oral, así como el uso de las formas verbales de futuro. Por lo tanto, aprovechando la temática de la canción, se propone a los alumnos que reflexionen acerca de sus ideas para el futuro: cuál será su trabajo, en qué ciudad vivirán, cómo será su futura casa, etc.

---

<sup>13</sup> Vid. <https://www.letras.com/coque-malla/berlin/> para disponer de la letra completa.

### ACTIVIDAD (10)

¡Planes para el futuro! Según la canción, ¿cuáles son los planes para el futuro del protagonista? ¿Y los tuyos? Cuéntales a tus compañeros qué cosas van a cambiar en tu vida: dónde vas a vivir y con quién, cuál será tu trabajo, cómo será tu casa, etc.

La actividad (11) pone fin a este tema. En ella se solicita al aprendiz que escriba una historia en la que debe emplear las preposiciones y el vocabulario que ha utilizado hasta el momento. Con este fin, se le proporcionan algunas palabras que deben aparecer en su composición, acompañadas de las preposiciones con las que quiera utilizarlas. La actividad sirve de evaluación de los contenidos adquiridos en esta propuesta didáctica, por lo que el profesor recogerá los textos y los corregirá individualmente para comprobar si los alumnos han aprendido a utilizar estas unidades de manera correcta.

### ACTIVIDAD (11)

Escribe una historia a partir de los siguientes elementos (100-150 palabras). Recuerda añadir una preposición antes de cada uno ellos:

¿Cuándo?	¿Dónde?	¿Quién?
___ agosto	___ un parque	___ su familia
___ las vacaciones	___ la mesa	___ nadie
___ la noche	___ la cama	___ el perro
___ siempre	___ la ventana	___ la gente
___ la vida	___ una casa	___ mis amigos
___ muchos años	___ las calles	___ turistas

## Conclusiones

La enseñanza de las preposiciones constituye una pieza fundamental en el aula de ELE, para favorecer el adecuado aprendizaje del idioma y poder cumplir las funciones específicas establecidas en los documentos de referencia en materia de segundas lenguas, a saber, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001).

El aprendizaje de estas unidades es un asunto complejo, dado que en su elección y uso intervienen factores como la regencia verbal, la combinatoria con otros elementos oracionales e incluso factores de índole pragmática y discursiva o conversacional. Asimismo, a estas dificultades se añade en múltiples casos la influencia de la L1 del alumno, cuyo sistema lingüístico puede provocar interferencias y obstaculizar la asimilación del sistema preposicional de la lengua meta.

Para tratar de contribuir a la mejora didáctica de este tema, en este trabajo, por un lado, se ha sintetizado la información teórica relativa a las preposiciones en su combinatoria sintáctica y en sus principales usos, a través de la triple división de valores: espaciales, temporales y nocionales. Por otro lado, se ha presentado una propuesta didáctica con once actividades para la enseñanza de estas unidades en el aula de ELE, dirigida a aprendices nivel B1.

## Bibliografía

- ALCINA, J. y J. M. BLECUA, 1983. *Gramática española*. Barcelona, Ariel. ISBN
- CONSEJO DE EUROPA, 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes.
- DE BRUYNE, J., 1999. “Las preposiciones”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs.), *Gramática descriptiva del español*, vol. 1, Madrid, Espasa, pp. 657-705.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M<sup>a</sup> C., 1999. *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca, Ediciones Colegio de España.
- FOGLIANI, F., 2016. *Español e italiano en contraste: metodología para la enseñanza-aprendizaje de la combinatoria ‘verbo + preposición’*. Tesis doctoral inédita. Córdoba, Universidad de Córdoba.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca nueva.
- LUQUE DURÁN, J., 1974. *Las preposiciones. Valores generales*. Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- MENDO MURILLO, S., 2017. Análisis y didáctica de las preposiciones: propuestas a partir del caso de *por* y *para*. *MarcoELE*, nº 24. ISSN 1885-2211. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/24/14.sistema-codificacion-interpretacion-mendo.pdf> [12 nov. 2020]
- MUÑOZ MUÑOZ, R., 2007. Hoy por ti, mañana para mí. *Revista de Didáctica MarcoELE*, nº 4. ISSN 1885-2211. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/4/munoz-hoyporti.pdf> [12 nov. 2020]
- NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E., 1997. *Usos de las preposiciones*. Madrid, Sgel.
- PAVÓN LUCERO, M<sup>a</sup> V., 1999. “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs.), *Gramática descriptiva del español*, vol. 1, Madrid, Espasa, pp. 565-654.
- PEREA SILLER, J., 2007. Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE. *MarcoELE*, nº 5. ISSN 1885-2211. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf> [12 nov. 2020]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa. Citada como *NGLE* (2009)
- REAL ESPAÑOLA ACADEMIA. Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. Disponible en: <http://www.rae.es> [12 nov. 2020]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. [versión 23.3 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es> [12 nov. 2020]
- REAL ESPINOSA, J. M., 2006. Ejercicios de Control de Por y Para. *Revista de Didáctica MarcoELE*, nº 2. ISSN 1885-2211. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/2/real-espinosa\\_porypara.pdf](http://marcoele.com/descargas/2/real-espinosa_porypara.pdf) [12 nov. 2020]

SAMPEDRO MELLA, M. (en prensa). “Los adverbios locativos de ubicación en el español como lengua extranjera”, en BALLESTERO DE CELIS, C. y SAMPEDRO MELLA, M. (eds.) (en prensa), *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática*, Anejo, *Verba. Anuario de Lingüística Galega*.

SAMPEDRO MELLA, M. y C. SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, 2017. Efecto de la enseñanza extensiva en la memorización del léxico: un estudio de investigación-acción, *Sintagma*, 29, pp. 61-78.

SLAGER, E., 2010. *Las preposiciones en español. Estudios gramaticales para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, Castalia.





## **La evolución de métodos y enfoques en la enseñanza del español en China basada en el manual *Español Moderno***

The evolution of methods and approaches in teaching Spanish in China based on the manual *Modern Spanish*

**Yan Yan**

**Doctoranda. Universidad de Santiago de Compostela  
yanyanspanish @126.com**

*Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Heilongjiang. Máster en Literatura Española y Latinoamericana por la Universidad de Lenguas y Culturas de Beijing. Actualmente es doctoranda en el Programa de Doctorado en Estudios de la Literatura y la Cultura de la Universidad de Santiago de Compostela. El principal campo de investigación es el teatro y su utilidad para la adquisición del español por los estudiantes chinos*

### **Resumen**

En estas últimas décadas, el progreso de la sociedad ha impuesto cambios en el ámbito de la educación en China. Se ha llevado a cabo una renovación de los materiales didácticos y de los métodos. Este artículo analiza la evolución de los métodos de enseñanza del español en China. El rápido desarrollo que ha experimentado la enseñanza del español en China ha sido posible gracias a la utilización de diferentes métodos, en cuya evolución han influido distintos factores. La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China, el análisis del plan de estudio de la licenciatura española de las universidades chinas, así como la comparación de las estructuras de las unidades de los manuales de enseñanza del español más utilizados en las universidades chinas, revelan los métodos y los enfoques contenidos implícitamente en la enseñanza del español como lengua extranjera en China.

### **Abstract**

In recent decades, the progress of society has imposed changes in the field of education in China. A renewal of teaching materials and methods has been carried out. This article analyzes the evolution of Spanish teaching methods in China. The rapid development of teaching Spanish in China has been possible thanks to the use of different methods, whose evolution has been influenced by different factors. The history of the teaching of foreign languages in China, the analysis of the study plan of the Spanish Bachelor of Chinese universities, as well as the comparison of the structures of the units of the most widely used Spanish teaching manuals in Chinese universities, reveal the methods and approaches implicitly contained in teaching Spanish as a foreign language in China.

### Palabras clave

manuales ELE, métodos, competencia comunicativa, competencia gramatical, traducción

### Keywords

manual, methods, communicative competence, grammatical competence, translation

## El desarrollo de la enseñanza del español en China

Durante la primera mitad del siglo XX, la lengua española no se enseñó en China de forma oficial (Santos Rovira, 2011: 14). En 1952 se empezó a enseñar el español en China como carrera universitaria con la fundación del departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing (la actual Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing).

Huang (2014) divide el desarrollo de la enseñanza del español entre los años 1953-1999 en cuatro periodos:

1. En el primer periodo de crecimiento (1952-1969) destaca el intercambio de los alumnos chinos con Cuba por la relación de amistad entre China y Cuba.
2. El establecimiento de relaciones con España y con otros países latinoamericanos favoreció el segundo periodo de crecimiento (1970-1980). Durante estos años, se crearon 14 departamentos de español en siete ciudades del país.
3. Entre 1980 y 1985 hubo un periodo de retroceso. En 1982 la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación elaboró un plan destinado a la reducción de los centros universitarios que impartían español y de la oferta de plazas, con el objetivo de controlar y mejorar la calidad de la enseñanza y reforzar la investigación y la formación del profesorado (Lu, 2014). El número de departamentos de español se redujo a siete. En el mismo año de 1982 se fundó la Asociación china de enseñanza e investigación del español y del portugués.
4. Entre 1985 y 1999 tuvo lugar un periodo de recuperación, con un aumento lento. Hasta el año 1999 sólo había 12 departamentos de filología hispánica con cerca de 200 estudiantes de nueva matrícula (Liu, 2004).

Desde el final del siglo XX, es notable y constante el ritmo de crecimiento y desarrollo del español en China. Según el Instituto Cervantes de Pekín, el aumento progresivo de la enseñanza del español se refleja en el número de los institutos de enseñanza superior, las escuelas de formación profesional y las universidades que lo ofrecen como diplomatura, licenciatura, máster y doctorado, o como segunda lengua extranjera (González Puy, 2018: 288). En 2004 había diecinueve departamentos de español. Entre 2004 y 2007 el número aumentó a cuarenta. En el año 2013 había en total 62 centros de enseñanza superior que ofrecían cursos de español a nivel de licenciatura y unos 20 a nivel de diplomatura (Lu, 2014). En el curso 2018-2019 había en China 126 centros de enseñanza superior que impartían clases de español. Esto supone que en seis años el número se ha incrementado un 40% (González Puy, 2018: 288). En cuanto al número aproximado de estudiantes de español en China, según el informe anual del Instituto Cervantes (2019: 14), la cifra en China era de 55.816: en la enseñanza primaria, secundaria y formación profesional había 8.874 estudiantes de español; en la enseñanza universitaria había 34.823 estudiantes y en centros del Instituto Cervantes, durante el curso 2017-2018, había 3.253 estudiantes.

El cuadro siguiente muestra la distribución geográfica de las universidades con departamento de español en 2018.



Cuadro elaborado por el Instituto Cervantes de Pekín (González Puy, 2018)

El progreso de la sociedad impone transformaciones en todos los aspectos en China. Este aumento ininterrumpido del número de los departamentos de español presenta muy buenas perspectivas y es el resultado de los progresos socioeconómicos (Lu, 2014). La demanda de profesionales con buen dominio de español es el motor principal del crecimiento de la enseñanza del español en China. Según González Puy (2018), se debe a la intensidad de las relaciones políticas y económicas con el mundo hispanohablante, sobre todo con los países latinoamericanos, así como a la demanda turística. En las operaciones económicas y comerciales, en las inversiones importantes y en las actividades culturales se desean personas bilingües en español y en chino para una comunicación directa.

En el ámbito de la educación, la renovación de los materiales didácticos y los métodos y enfoques ha sido un tema cada día más importante para formar estudiantes que tengan las competencias comunicativas deseadas. Con el desarrollo acelerado de la sociedad, el avance tecnológico y las necesidades de los alumnos, se plantean nuevas preguntas sobre los métodos.

### Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y los métodos de enseñanza del español en China

En los últimos cien años los docentes y los investigadores no han dejado de buscar nuevos principios metodológicos para establecer los objetivos, los contenidos y los procedimientos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en clase. Las primeras teorías que tienen mayor influencia son el método gramática-traducción (desde mediados del siglo XIX); el método directo (al final del siglo XIX) y los métodos audiolingüísticos (tras la Segunda Guerra Mundial el método audiolingual, el método audiovisual, el enfoque situacional) así como el método comunicativo (desde los años setenta del siglo XX). También han surgido los métodos alternativos como, por ejemplo, la respuesta física total, la vía silenciosa, la sugestopedia, y la enseñanza de la lengua basada en tareas.

El método de gramática y traducción proviene de la enseñanza del latín. Dominó la enseñanza de las lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940 y, con modificaciones, continúa en la actualidad usándose ampliamente en algunas partes del mundo. Textos actuales para la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel universitario reflejan frecuentemente los principios del método gramática y traducción (Richard y Rodgers, 2003: 16).

Desde 1880, los lingüistas intentaron otro método con ideas reformistas, considerando que el habla era la forma primaria de la lengua. El método directo fue el representante de las ideas y de las teorías nuevas a principio de siglo XX, que, para Pérez Gutiérrez (2004), supone una gran innovación. Esta reforma significa la modernización de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Los textos y los diálogos están contextualizados, y la lista de palabras está también integrada de un modo coherente en un contexto.

La época de mayor renovación en la historia de los enfoques y de los métodos se extiende entre 1950 y 1980, sobre todo en las décadas de 1970 y 1980. Hubo muchos cambios en la enseñanza de las lenguas motivados por una búsqueda de métodos alternativos a los métodos anteriores. Tras la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaron dos corrientes metodológicas similares: al mismo tiempo que en los Estados Unidos nacía el método audiolingual, surgía en Francia el método audiovisual. El audiolingualismo tenía una variante británica: la enseñanza situacional. En los años cincuenta y sesenta predominaron el método audiolingüístico y la enseñanza situacional en la enseñanza de las lenguas.

Según Torres Núñez (1996: 37), a partir del año 1976, tras la publicación de *Notional Syllabuses* de D. A. Wilkins, los cursos de enseñanza de las lenguas extranjeras se orientan hacia la comunicación. En los años 80 aparecieron las metodologías comunicativas. La enseñanza comunicativa de la lengua marca el comienzo de un gran cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas en el siglo XX, un cambio cuyas repercusiones se siguen sintiendo todavía hoy (Richard y Rodgers, 2003: 151). El enfoque natural, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza basada en contenidos y la enseñanza basada en tareas pueden considerarse como desarrollos o versiones recientes de una metodología comunicativa.

Hay muchos factores que han influido en la elaboración de los métodos. Richard y Rodgers (2003: 248-249) han identificado nueve factores, que si los aplicamos a la situación en China, se pueden resumir en cuatro apartados:

1. Los factores sociopolíticos: *las directrices de la política gubernamental; las tendencias en la profesión*, que promueven determinados enfoques o tendencias concretas.
2. Los factores humanos: *innovaciones dirigidas por profesionales con poder con sus propias escuelas de pensamiento y con sus seguidores; innovaciones promovidas por los alumnos*.
3. Los factores académicos: *las influencias de algunas disciplinas académicas y las aportaciones de otras disciplinas; la influencia de la investigación; las tendencias educativas procedentes de otros campos*;
4. El factor tecnológico: *las reacciones a la tecnología*, como internet, aplicaciones y otros avances tecnológicos influyen en el contenido y en la forma de la presentación en la enseñanza de idiomas.

Durante mucho tiempo los factores sociopolíticos han sido los más influyentes en la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en China. Las directrices de la política gubernamental han impulsado los cambios educativos. La enseñanza formal de

lenguas extranjeras en China empezó con las instituciones oficiales en la segunda mitad del siglo XIX. Después de la segunda guerra del opio, el Gobierno necesitaba personas formadas en lenguas extranjeras para los asuntos exteriores:

El Instituto de Idiomas de la Capital (京师同文馆) se convirtió en 1862 en la primera academia oficial de enseñanza de lenguas extranjeras en China de la época moderna. Aunque abrió enseñando únicamente inglés, un año más tarde, en 1863, incluyeron también el francés y el ruso, en 1872 el alemán, y en 1896 el japonés (Santos Rovira, 2011: 12).

El objetivo de las instituciones era fomentar la traducción. El método usado “se asoció al método de la gramática-traducción, que a su vez se parecía a los métodos empleados para enseñar el chino clásico. Compartían, sobre todo, el detallado análisis de los textos a estudiar” (Sánchez Griñán, 2008: 75). Un siglo después, a partir de la fundación de la República Popular de China en 1949, la enseñanza de lenguas extranjeras tomó otros rumbos y su desarrollo puede dividirse en seis etapas (Lam, 2005: 72):

Fases de la educación en lenguas extranjeras en la República Popular de China		
Período histórico	Educación en lenguas extranjeras	Años
La construcción socialista	El predominio del ruso	1949-1956
La construcción socialista	El regreso al estudio de otras lenguas	1957-1965
La revolución cultural	El repudio de las lenguas extranjeras	1966-1970
La revolución cultural	La renovación de los lazos con Occidente	1971-1976
La modernización	El estudio de lenguas extranjeras para la modernización de China	1977-1990
La modernización	Las lenguas extranjeras para la presencia internacional	1991-actualidad

La evolución de la educación en lenguas extranjeras está relacionada con las relaciones de China con los países extranjeros. El ruso fue la primera lengua extranjera en consolidarse en la nueva China por la proximidad política con la Unión Soviética; entre las otras lenguas extranjeras, el inglés se situaba en segundo lugar, seguido del francés y del alemán. En los últimos cinco años, la curva del crecimiento y del desarrollo del español ha sido exponencial en China, y la lengua española se está posicionando como segunda lengua extranjera, después del inglés (González Puy, 2018: 287).

El factor tecnológico ha ejercido una influencia en la renovación de los métodos en las últimas décadas. Con el desarrollo y la aplicación de la tecnología digital y multimedia, el uso del laboratorio de idiomas ha evolucionado de una simple función auditiva a un aula de enseñanza de idiomas extranjeros que integra la discusión grupal, el autoaprendizaje, la distribución de preguntas de las pruebas y de los exámenes completos. Con el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, como las redes informáticas, la aplicación integral de diversos medios de enseñanza, el laboratorio se está desarrollando constantemente para satisfacer las necesidades reales de la enseñanza de lenguas extranjeras de hoy (Wang y Shi, 2107).

Por último, los factores académicos también están al origen de los cambios. En los años sesenta del siglo pasado, la enseñanza de lenguas extranjeras en China recibió las aportaciones de la lingüística aplicada que se desarrollaba el Occidente, entre las cuales se encuentra el método audiolingual. Más tarde, muchos métodos y enfoques han sido introducidos sucesivamente en China, como el método comunicativo, el enfoque por tareas y el aprendizaje intercultural. Desde 1998, las directrices del Ministerio de Educación de China apoyan el enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Pero no todos los métodos tienen la misma influencia: para Marco Martínez y Lee Marco (2010: 4), el método tradicional, la gramática-traducción, ha persistido en las aulas de China y aún hoy existe una gran influencia del mismo.

En cuanto a la enseñanza de español, según Lu (2014), cuando se fundó el primer departamento de español en China, en aquella época, sobre todo durante el curso 1953-1954, se impartían sólo dos asignaturas: la "lectura intensiva", que incluía una parte de traducción y la gramática. En el Simposio Internacional de Hispanistas 98 Beijing, Liu Yongxin y Cen Chulan resumieron en su ponencia las cuatro etapas de los métodos de enseñanza del español en China hasta la fecha:

1. De 1953 a 1964: método tradicional gramática-traducción.
2. De 1964 a mediados de la década de los años 70: método audio-oral.
3. De finales de los años 70 a mediados de los años 80: introducción de los métodos extranjeros.
4. Desde mediados de los años 80 hasta hoy día, se afirma el método combinado en la enseñanza del castellano (Liu y Cen, 1998 en Yang, 2010: 54).

Lo que ellos llaman "método combinado" no es un método renovado para la enseñanza del español en China, sino un conjunto de métodos didácticos que se aplican a diversas asignaturas: un método predominante con algunos elementos de otros métodos. Lu (2008: 53-54) ha definido este "método combinado" como un método integral:

En la metodología didáctica, para los cursos de licenciatura se enfatiza un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, combinando los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo, nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción. Para una asignatura determinada predomina alguno que otro método concreto y en el conjunto de asignaturas se juntan lo aprovechable y lo ventajoso de diversos métodos para conseguir el mayor rendimiento posible.

En general, hay dos grupos de "método combinado". Para la asignatura troncal como Lengua Española, el método gramática y traducción y el método audiolingual juegan un papel predominante; para las otras asignaturas de carácter más práctico como la traducción, la comprensión audiovisual, la expresión oral, la redacción, los métodos son más variables. El método aplicado a estas asignaturas es una combinación de muchos otros métodos y de enfoques como el método audiovisual, el método directo, el método comunicativo, y la enseñanza comunicativa basada en las tareas.

Como el chino y el español son dos lenguas con diferencias muy grandes en los niveles lingüísticos (Lu, 2008), se considera necesario para la enseñanza del español centrarse tanto en la competencia comunicativa como en el conocimiento de las estructuras.

Sin embargo, podemos plantear cómo se materializa el "método combinado". El análisis del plan de estudios del español en las universidades chinas y el análisis de los manuales principales permiten detallar los métodos utilizados y su evolución.

## Plan de estudio para la enseñanza del español en china

Debido al aumento espectacular de los departamentos de español, se elaboró un informe *Investigación de la situación actual de la enseñanza de español en las universidades* (2015), cuyo objetivo era conocer la capacidad y calidad de la enseñanza del español en las universidades, así como analizar las dificultades y hacer algunas sugerencias. El plan de estudios de Filología Hispánica lo establece cada departamento en las distintas universidades. Aunque puede variar en algunos detalles, siguen las normas generales que enfatizan una combinación de asignaturas prácticas y teóricas. A través de las prácticas, los estudiantes dominan las cinco destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, lectura, expresión escrita y traducción; y en las clases teóricas los estudiantes adquieren el conocimiento de la filología hispánica y de otros aspectos socioculturales del mundo hispánico (Lu, 2008: 55).

Los autores de *Investigación de la Situación actual de la Enseñanza de Español en las Universidades* elaboraron un plan ejemplar para todos los departamentos de español que sugería una reforma (Zheng, 2015: 15):

### Primer curso:

- 1 semestre: Lengua española (8 horas por semana)
  - Práctica oral y escrita (2 horas por semana)
  - Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
  - Panorama de España (2 horas por semana)
- 2 semestre: Lengua española (8 horas por semana)
  - Práctica oral y escrita (2 horas por semana)
  - Lectura en español (2 horas por semana)
  - Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
  - Panorama de Hispanoamérica (2 horas por semana)

### Segundo curso:

- 1 semestre: Lengua española (6 horas por semana)
  - Práctica oral y escrita (2 horas por semana)
  - Lectura en español (2 horas por semana)
  - Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
  - Cultura china (2 horas por semana)
- 2 semestre: Lengua española (6 horas por semana)
  - Práctica oral y escrita (2 horas por semana)
  - Lectura en español (2 horas por semana)
  - Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
  - Gramática española (2 horas por semana)
  - Español de la economía y el comercio (2 horas por semana)

### Tercer curso:

- 1 semestre: Lengua española (6 horas por semana)
  - Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
  - Gramática española (2 horas por semana)
  - Lectura y análisis de obras literarias (2 horas por semana)
  - Traducción del español al chino (2 horas por semana)
  - Redacción/ Composición en español (2 horas por semana)
- 2 semestre: Lengua española (4 horas por semana)
  - Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
  - Pragmática del español (2 horas por semana)
  - Literatura española (2 horas por semana)
  - Traducción del español al chino (2 horas por semana)
  - Culturas hispanoamericanas (2 horas por semana)
  - Redacción/Composición en español (2 horas por semana)
  - Lectura de las Prensas (2 horas por semana)

### Cuarto curso:

- 1 semestre: Literatura hispanoamericana (2 horas por semana)
  - Traducción del chino al español (2 horas por semana)



- Interpretación/ Traducción oral (2 horas por semana)
- Cultura e historia de España (2 horas por semana)
- Redacción de trabajo final de grado o tesis (2 horas por semana)
- Compresión audiovisual y expresión oral basadas en noticias (2 horas por semana)
- Lectura de las Prensas (2 horas por semana)
- 2 semestre: Traducción del chino al español (2 horas por semana)
- Interpretación/ Traducción oral (2 horas por semana)
- Compresión audiovisual y expresión oral basadas en noticias (2 horas por semana)

(Traducción de la autora)

El objetivo de este plan es formar a los alumnos para que adquieran las competencias lingüísticas y comunicativas en español y los conocimientos de la lengua española en su ámbito histórico, social, literario y cultural. El plan consiste en dos partes: asignaturas comunes y asignaturas propias. El curso de licenciatura en Filología Hispánica dura cuatro años y cuenta con más o menos 3000–3500 horas. Se concede a los estudiantes graduados el título “Licenciado en Filología Hispánica”. Las asignaturas comunes se ofrecen a todos los estudiantes de cualquier facultad de toda la universidad. En general, estas asignaturas son: Filología china; Historia moderna de China; Filosofía marxista, Pensamiento Mao Zedong y Deng Xiaoping; Educación física; Economía y Política mundial; Conocimientos básicos del Derecho; Relaciones internacionales; manejo de ordenadores y una lengua extranjera. Estas disciplinas ocupan un tercio de las horas de enseñanza.

Las asignaturas propias son las clases especializadas de cada facultad. Se considera idealmente que las asignaturas propias ocupan entre 2000 y 2200 horas (Zheng, 2015: 12). Los cuatro años se pueden dividir en dos ciclos: los primeros dos años se dedican a la adquisición de las destrezas básicas del español, con el objetivo de que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos en su trabajo; en los últimos años se proporciona una enseñanza del español con fines específicos, como el español de la economía, la empresa y el comercio, y las herramientas y los métodos necesarios para la traducción. Asignaturas troncales como Lengua Española (lectura intensiva, traducción literal), Lectura en Español, Comprensión Audiovisual y Expresión Oral son fundamentales en los dos periodos, desde el primer curso hasta el tercer curso.

La mayoría de las asignaturas mencionadas en el plan son obligatorias. Zheng (2015) también sugiere que ofrezcan más asignaturas opcionales, o eleven el porcentaje de las asignaturas opcionales en los cursos. Las asignaturas opcionales ofrecen más posibilidades de probar los diversos métodos y otorgan más libertad a los profesores y a los alumnos para desarrollar diferentes tareas.

### **Español Moderno y los métodos en este manual**

A través de este plan, podemos observar que el mayor peso de la enseñanza-aprendizaje del español recae en la asignatura de Lengua Española (Lectura Intensiva). El contenido de esta asignatura se centra en reconocer y analizar los mecanismos y estructuras del funcionamiento del español. Se considera que esta asignatura troncal constituye una parte muy importante en la enseñanza del español, porque después de dos o tres años de formación con la asignatura de Lectura Intensiva, los estudiantes están capacitados para desarrollar las competencias de comunicación oral y escrita en español con el nivel de destreza suficiente en todas asignaturas.

Desde el punto de vista de nuestro estudio, la orientación del plan hacia la comunicación requiere sin duda una renovación de los métodos de esta asignatura troncal. En China, los materiales didácticos se encuentran fuertemente prefijados (Hidalgo Gallardo, 2019: 251). Según Lu (2014), se publicó en 1985 el tomo 1 del manual *El Español*, elaborado por hispanistas chinos. En este libro se recogían las experiencias docentes acumuladas a lo largo de tres décadas. Se convirtió en el manual principal para la asignatura de Lengua española en las universidades chinas.

Años después, el autor Dong Yansheng renovó este manual y en 1999 se publicó con el título de *Español Moderno*, en seis tomos (con la colaboración de Liu Jian en los tres primeros) que articulan gradualmente el proceso formativo. Se recompusieron casi todos los textos, pero se conservaron el marco estructural y el formato de las lecciones. Entre 2014 y 2015 se actualizaron estos manuales y se sacó una nueva versión del *Español Moderno* 1-4. Se cambiaron muchos aspectos tanto de la estructura como del formato.

Para González Puy, el *Español Moderno* es “el método más popular en China” (2018: 287). El estudio de estos manuales “nos permite conocer de una forma más profunda la filosofía sobre el aprendizaje de lenguas que subyace en este manual” (Álvarez Baz, 2012: 227). Además, el manual *Español Moderno* es un modelo para otros manuales, que toman de él sus características metodológicas como referencias (Galloso Camacho, *et al.*, 2015). Yang (2013: 23) también confirma que los otros principales manuales elaborados por autores chinos tienen casi las mismas características.

En las investigaciones que estudian el *Español Moderno* de la versión anterior (Sánchez Griñán, 2008; Yang M. 2010; Zhu, 2010; Santos Rovira 2011; Álvarez Haz 2012; Anglada Escudé y Zhang, 2012; Yang T.D. 2013; Galloso Camacho, Lin y Garrido Domené 2015) se concluyó que el manual usaba el método de gramática y traducción. Creían que el libro se concentra en una presentación y explicación de contenidos gramaticales a través de textos. Los objetivos son unas explicaciones gramaticales, la memorización de listas de vocabulario y las traducciones directas e inversas. Los textos carecen de creación situacional, o las situaciones en el texto son carentes de situación de comunicación. Aunque el propósito de la parte dialogada sirve para la práctica oral, en realidad se trata de preguntas y respuestas abstractas y sistemáticas con las que los alumnos no pueden interactuar entre sí.

Para Sánchez Griñán (2008), el grado de sencillez y complejidad de las nociones gramaticales ha sido el criterio principal a la hora de organizar el corpus de los materiales en *Español Moderno*, en el que las funciones comunicativas se introducen ocasionalmente. Los ejercicios son de enfoque totalmente tradicional, casi no aparecen reflejados los conocimientos socioculturales, y se centra fundamentalmente en el aprendizaje de las reglas gramaticales y en la memorización del vocabulario, basado en el método de gramática y traducción.

Desde una perspectiva general, otras investigaciones sobre el *Español Moderno* de la versión actual (Liu, 2016; Hidalgo Gallardo, 2019) valoran el manual por la riqueza léxica, la productividad y la comunicación. Para conocer mejor el cambio de la orientación de los métodos en el *Español Moderno*, hemos elaborado una tabla sobre el marco estructural y el formato de las lecciones de las dos versiones, basada en las investigaciones de Galloso Camacho *et al.*, (2015) y Liu (2016):

	<i>Español Moderno</i> Versión anterior	<i>Español Moderno</i> Versión actual
Estructura de lección	Presentación: al principio de la lección, señala en chino los puntos de gramática y de léxico que deben conocer.	Presentación: al principio de la lección, señalar en chino los puntos de función comunicativa, de algunos vocablos, de gramática y conocimiento sociocultural que deben conocer
	Texto: en los primeros tres tomos en cada lección hay dos textos, uno narrativo y otro dialogado (para ejercitar oralmente el texto narrativo anterior), a partir del cuarto tomo, aparece un solo texto (narrativo o discursivo).	Texto: está compuesto por dos textos, uno narrativo y otro dialogado, este último corresponde al objetivo de la función comunicativa.
Estructura de lección	Vocabulario: los textos seguidos por una lista de vocabulario de forma bilingüe (en español-chino, tomo 1-4) y monolingüe (en español, tomo 5-6), que en gran medida sirve para complementar el glosario de los textos anteriores. A veces existe otra lista indicando la conjugación de los verbos irregulares que aparecen en el texto. La memorización de esta lista de palabras nuevas es un ejercicio imprescindible.	Vocabulario: los textos seguidos por una lista de vocabulario de forma bilingüe (en español-chino), que en gran medida sirve para complementar el glosario de los textos anteriores. En esta versión, en la lista de <i>Palabras Adicionales</i> , las palabras están relacionadas al tema del texto, es decir, de un campo semántico. En el prólogo del manual, los autores han planteado que no es obligatorio memorizar todo el vocabulario en la lista, pero es obligatorio conocer bien las conjugaciones de los verbos de cada unidad.
	Léxico: se escogen las palabras más usuales con el objetivo de explicar sus diferentes acepciones y regímenes en distintos casos con ejemplos en español.	Léxico/Ejemplos con algunos vocablos usuales: el objetivo y diseño no ha modificado, pero los ejemplos son más reales al uso cotidiano.
Estructura de lección	Gramática: se desarrolla según el tema del ítem de la gramática española con ejemplos en español y traducidos al chino, de forma sistemática, de lo más sencillo a lo más difícil. Se enseñan de manera deductiva. Primero, la presentación y el estudio de la reglas gramaticales, luego, las prácticas en los ejercicios.	Gramática: se desarrolla según el tema del ítem de la gramática española, de forma sistemática, de lo más sencillo a lo más difícil, con más ejemplos y sólo en español. Se enseñan de manera deductiva. Primero, la presentación y el estudio de la reglas gramaticales, luego, las prácticas en los ejercicios.
		Conocimiento sociocultural: es una parte nueva que sirve como lectura fuera de la clase. Según los autores no es necesario desarrollarla en el aula.
Estructura de lección	Ejercicios: basados en la repetición con indicaciones bilingües. Las formas de los ejercicios son conjugar los verbos, rellenar huecos, sustituir palabras y traducir una serie de oraciones del chino al español para practicar la gramática y léxico aprendidos de la unidad, y contestar preguntas sobre el contenido de los textos, hacer resumen oral del texto.	Ejercicios: practicar la gramática, el vocabulario y las destrezas comunicativas, traducir una serie de oraciones del chino al español y la construcción de estas oraciones se basa en los contenidos lingüísticos y el vocabulario de cada unidad.

Tanto en la versión anterior (2008, 14ª edición) como en la actual (2014), a lo largo de todos los volúmenes se resalta la importancia de la gramática y de la traducción. Los ejercicios de la traducción consisten principalmente en la traducción del chino al español, con el objetivo de que los alumnos aprendan a analizar y a resumir las diferencias y las similitudes gramaticales entre chino y español, y sepan usar el vocabulario adecuado.

En la presentación de *Español Moderno* de la versión anterior (2008, 14ª edición), aunque los autores no mencionan en qué tipo de métodos se han basado, se pueden deducir los métodos y los enfoques implícitos a través de los materiales complementarios como casete, CD, de la introducción en la que explican los principios y las indicaciones del uso de los manuales, de los textos y de los ejercicios.

En el prólogo se presenta un modelo organizativo de las lecciones y el objetivo didáctico: cada volumen está estructurado en 24 lecciones, que están programadas para un período de 18 semanas (un cuatrimestre). En el primer volumen, las doce primeras lecciones se centran en la fonética y en la pronunciación, a razón de dos lecciones por semana. Luego para la segunda mitad de las lecciones, una lección por semana se centra más en el estudio de la gramática y del vocabulario, sin ignorar las prácticas de pronunciación. Los tres primeros volúmenes tratan los temas fundamentales de la gramática, y los objetivos siguen siendo los mismos que en el primer volumen.

El libro se concentra en una presentación y una explicación de contenidos gramaticales a través de textos que carecen de creación situacional. Aunque el propósito de la parte dialogada sirve para la práctica oral, en realidad se trata de preguntas y respuestas abstractas y sistemáticas con las que los alumnos no pueden interactuar entre ellos. No es una situación de comunicación de la vida real.

De esto podemos deducir que este manual sigue una combinación del método de gramática y traducción, del método audiolingual y del método directo. Uno de sus enfoques principales es aplicar el conocimiento de las reglas gramaticales a la tarea de traducir oraciones del chino al español y viceversa. Representan una aplicación del método de gramática y traducción, porque “en un texto tipo, se presentan e ilustran las reglas gramaticales, se presenta una lista de vocabulario con sus equivalencias y se realizan ejercicios de traducción” (Richard y Rodgers, 2003: 16). Hay un predominio de la lengua escrita sobre la oral en el uso del manual. El manual tiene material complementario como las grabaciones de textos y de vocabularios en formato de casete y CD. Con estos materiales se hace la repetición de los modelos lingüísticos. Son elementos que aparecían en las raíces del método audiolingual. Combina el aprendizaje práctico de la lengua con el gramatical por el uso del método audiolingual. Otra característica es el interés por la fonética y por la práctica de la fonética para alcanzar una buena pronunciación, que es uno de los ejes del método directo (Richard y Rodgers, 2003).

Lu (2014) ha señalado que el rápido crecimiento del número de estudiantes conlleva una serie de retos y problemas por resolver, tales como la determinación del objetivo y las especificaciones de la formación de los estudiantes, la preparación de profesores, la elaboración de materiales didácticos, la investigación sobre la metodología y la evaluación de la docencia. Podemos ver que las modificaciones y las actualizaciones en el manual prestan más atención a la competencia comunicativa y al uso real de la lengua.

En los prólogos de *Español Moderno* de la nueva versión (2014), al principio de todo, los autores señalan que los manuales están orientados según el enfoque comunicativo. No es necesario aprender todo el vocabulario de la lista, mientras que uno de los objetivos del manual anterior era memorizar las palabras aisladas. Al mismo tiempo, para un mejor rendimiento del uso de los manuales, también han planteado unos principios

para los profesores y para los alumnos. Por ejemplo, los profesores deben conocer bien los objetivos didácticos de cada unidad, especialmente la gramática y el vocabulario y no deben ampliar los contenidos sin seguir la orientación de cada unidad.

Mientras tanto, los alumnos deben prepararse bien antes de aprender una nueva lección. En la clase, tienen que aprovechar bien la parte de los ejercicios. El método combinado de hacer los ejercicios es repetirlos de maneras diferentes. Primero los contestan oralmente, luego por escrito; o la primera vez los contestan mirando el libro, y la segunda vez los hacen escuchando el audio.

La gran modificación y actualización de la nueva versión es el intento de aplicar el método comunicativo, y de dar una respuesta adecuada a las exigencias de la necesidad de la comunicación en la actualidad. Por ejemplo, se añaden partes que tienen una función comunicativa y que contienen conocimientos socioculturales en cada unidad del libro.

Sin embargo, no podemos decir que el enfoque de este manual sea una enseñanza comunicativa de la lengua completa e integrada. Según Melero Abadía (2000: 86), hay dos principios fundamentales en los que se basa la orientación comunicativa de enseñanza de la lengua. El primer principio tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico; el segundo tiene que ver con el aprendizaje: las situaciones reales hacen que el aprendizaje sea más eficaz. En este manual la práctica de la parte de función comunicativa en cada unidad está incorporada en el procedimiento del aprendizaje de gramática y léxico. Para encajar bien los conocimientos lingüísticos, faltan situaciones comunicativas como muestras auténticas de la vida cotidiana. La inclusión de la gramática y el léxico no está en diálogos de lengua coloquial. No es un *input* enriquecido, ni tiene diversidad en la tipología de actividades (Hidalgo Gallardo, 2019).

En la introducción y en los ejercicios del libro se pueden reconocer a primera vista las múltiples orientaciones metodológicas: primero, algunas veces no se enseña la gramática de manera deductiva sino inductiva como lo que se hace en el método directo; segundo, en cada unidad hay ejercicios de tipo del método audiolingual, como escuchar las grabaciones primero y luego repetir las oraciones, completar las oraciones, contestar a las preguntas, o hacer una versión oral resumida de lo que escuchan. En la parte de prácticas y ejercicios, el método predominante sigue siendo el método de gramática y traducción: rellenar huecos con palabras aprendidas en la unidad, conjugar los verbos en los tiempos y las personas correspondientes; ejercicios de traducir oraciones del chino al español.

## Conclusión

Normalmente los manuales están concebidos y desarrollados siguiendo una metodología precisa. Una vez elaborados, la función principal de los manuales es orientar a los profesores y a los alumnos según un enfoque determinado y ofrecer un método sistemático para la enseñanza. De hecho, el análisis de la estructura, de las modificaciones y de las actualizaciones de las dos versiones del *Español Moderno* puede servir para conocer el método general y los cambios de métodos de la enseñanza del español en China, y deducir las tendencias metodológicas. Los docentes chinos han empezado a considerar una enseñanza comunicativa completa, pero los avances todavía siguen el “método combinado” que predomina el método gramática-traducción y el método audiolingual. En la investigación de Li (2018) se ha observado que la renovación de los métodos no ha logrado grandes cambios por la falta de reflexión y autocrítica por parte de los profesores, y la falta de autonomía y colaboración de los alumnos. Sin embargo, Yang (2010: 64) confirma que dicho método combinado no es sino una tendencia a combinar las ventajas y descartar los inconvenientes de cada método. Este método combinado encaja bien en

China. Tal vez esto se deba a las razones siguientes: en primer lugar, al principio del aprendizaje: para los estudiantes chinos es preciso repetir y memorizar las estructuras para obtener una buena base gramatical-semántica. En segundo lugar, el objetivo principal de la enseñanza del español es capacitar a los alumnos a que consigan un alto grado de corrección en la traducción y formar personas que sean buenos traductores e intérpretes. Recitar y traducir forma parte de la estrategia para el aprendizaje de una segunda lengua en China (Galloso Camacho, *et.al*, 2015). Por último, aunque se confiere cada día una mayor importancia a las destrezas comunicativas, hoy día la cultura de aprendizaje china aún confiere una gran importancia a las destrezas escritas y al conocimiento del vocabulario en los exámenes importantes.

## Referencias bibliográficas

ANGLADA ESCUDÉ, Mariona y ZHANG, Xiaoxiao, 2012. El método Español Moderno (vol.I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *SinoELE*, nº 6, enero-junio pp. 47-70 ISSN 2076-5533. Disponible en: <[http://www.sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang\\_47-70.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf)> [junio de 2020]

DONG, Yansheng y LIU, Jian, 2008. *Español Moderno*. 14ª edición, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press. ISBN 9787560065748.

DONG, Yansheng y LIU, Jian, 2014. *Español Moderno*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press. ISBN 9787513544757.

GALLOSO CAMACHO, María Victoria, LIN, Jie y GARRIDO DOMENÉ, Fuensanta, 2015. Análisis del manual chino de ELE: Español Moderno. *Lengcom*, nº6.2.ISSN 2386-7477. Disponible en: <<https://lengcom.jimdofree.com/revista-lengcom-1/lengcom-números-de-2015/2015-6-2-galloso-et-al-ele-manual-chino/>> [junio de 2020]

GONZÁLEZ PUY, Inmaculada, 2018. “El español, un valor en alza en China”, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 287-303.

HIDALGO GALLARDO, Matías, 2019. El perfil léxico del manual de ELE *Español Moderno 1* desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *OGIGIA. REVISTA ELECTRÓNICA DE ESTUDIOS HISPÁNICOS*, E-1887-3731, nº 25, pp.233-257.

HUANG, Wei, 2014. “La enseñanza del español en China”, V Congreso internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, pp.25-28.

LAM, Agnes 2005. *Language education in China: policy and experience from 1949*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

LI, Zhiying, 2018. *Creencias de profesores chinos respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera en China* (Volumen I), tesis doctoral, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.

LIU, Jian, 2004. “La educación superior de China y la difusión del Hispanismo”, Seminario: Chile de cara al mundo asiático: Cultura y Negocios en APEC, Disponible en: <[http://www7.uc.cl/ceauc/papers/Liu\\_Jian\\_04..pdf](http://www7.uc.cl/ceauc/papers/Liu_Jian_04..pdf)> [junio de 2020]

LIU Dong, 2016. *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

LU, Jingsheng 2008. “Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino” *México y la Cuenca del Pacífico*. Vol.11, nº 32 / mayo – agosto, pp. 45-56.

LU, Jingsheng, 2014. “La génesis y el desarrollo de ELE en China”, *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2014*. Madrid, Instituto Cervantes y AEBOE. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_14/jingsheng/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/jingsheng/p01.htm)> [junio de 2020]

MARCO MARTÍNEZ, Consuelo y LEE MARCO, Jade, 2010. “La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas” *Revista Cálamo FASPE*, nº 56, pp.3-14.

MELERO ABADÍA, Pilar, 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, S. A. ISBN 8477114315.

PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel, 2004. “La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas” *Glosas Didácticas*, nº 12, pp.70-80.

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S., 2003. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, Sucursal en España. (José M. Castrillo y María Condor tra., obra original publicada en 1986). ISBN 848323355X.

SÁNCHEZ GRÑÁN, Alberto José, 2008. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Reto y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral, Murcia, Universidad de Murcia.

SANTAMARÍA BUSTO, Enrique, 2013. “Enseñar la competencia fonética”, en RUIZ de Zarobe, L. y RUIZ de ZAROBÉ, Y. (ed.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Valencia, Portal Edición. pp. 2-66. ISBN 9788494197116.

SANTOS ROVIRA, José María, 2011. *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo, Editorial Axac. ISBN-13 9788492658169.

TORRES NÚÑEZ, Juan José, 1996. *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería, Universidad de Almería, Servicios de Publicaciones.

WANG, Xuejun y SHI, Xifu, 2017. *La historia del laboratorio audiovisual en China. China modern educational equipment*. ISSN1672-1438 Disponible en: <[http://www.zgxdjyzb.net/disp\\_n.asp?id=499](http://www.zgxdjyzb.net/disp_n.asp?id=499)> [junio de 2020]

YANG, Ming, 2010. De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. *SinoELE*, Suplementos, nº2. ISSN 2076-5533. Disponible en: <<https://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>> [junio de 2020]

YANG, Tiedong 2013. Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE*, nº8, enero-junio, ISSN 2076-5533. Disponible en: <[http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang\\_17-41.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf)> [junio de 2020]

ZHENG, Shujiu, (Ed.), 2015. *Investigación de la situación actual de la enseñanza de español en las universidades*. Beijing, Editorial de Foreign Language Teaching and Research Press.

ZHU, Fangfang, 2010. Material complementario del manual Español Moderno (Pekín, 1999), Nivel elemental. Actividades prácticas para el aula. *SinoELE* Suplementos, nº2. ISSN 2076-5533. Disponible en: <<http://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf>> [junio de 2020]



## **Enseñanza de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas**

Teaching Spanish in the Official Public Schools of Languages

**José Ángel Tejero López**  
Doctorando en Educación. Universidad Camilo José Cela  
jangel.tejero@alumno.ucjc.edu

**Sonia Sánchez Martínez**  
Profesora. Universidad Camilo José Cela  
smartinez@ucjc.edu



*José Ángel Tejero López es graduado en Educación Primaria y posee un máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Otras Lenguas Modernas (MasELE) por la Universidad de Sevilla. Actualmente es doctorando en Educación en la Universidad Camilo José Cela, centrando su línea de investigación en la didáctica de español para inmigrantes. Profesor de español certificado por el Instituto Cervantes y con experiencia acreditada en el sector, posee la certificación de examinador DELE en todos los niveles, preparador SIELE y formador de tutores AVE Global. Su carrera docente se inició en el Instituto Cervantes de Albuquerque tras recibir la beca FARO del Ministerio de Educación. Posteriormente, fue investigador invitado en la Universidad de Piura (Perú) mediante el programa INCHIPE. En 2018 se incorporó a la Universidad ESIC Sevilla como profesor de español para inmigrantes refugiados amparados por la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)*



*Sonia Sánchez Martínez es doctora cum laude en Filología Hispánica, mención en Literatura Española y Teoría de la Literatura (UNED, 2005). Editora y fundadora de la Revista de Estudios Filológicos Verbeia (2015. UCJC) y profesora del Dpto. de Lengua y Literatura de la Facultad de Educación desde 2009, donde imparte la asignatura de Didáctica de la Gramática en el Máster de Español como Lengua Extranjera. Además, es profesora de Secundaria y de Español como Lengua extranjera en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid. Actualmente participa en diferentes proyectos de investigación entre los que cabe destacar ERASMUS+. El legado de las mujeres. Women's legacy. Our Cultural Heritage to Equity*

## Resumen

El presente artículo se centra fundamentalmente en demostrar la necesidad de constituir más cursos de español en las escuelas oficiales de idiomas de España. Siguiendo este contexto, se pretende, en primer lugar, poner en evidencia la relación que existe entre los colectivos de personas migrantes y las posibilidades que tienen para aprender el idioma y la cultura en los centros públicos de idiomas que hay en el país. En segundo lugar, se realiza un estudio comparativo de todas las escuelas oficiales de idiomas que hay en España frente a las que poseen cursos de español para la población extranjera en su oferta académica. Del mismo modo, se comprueban las comunidades autónomas que más implantan estos tipos de cursos. En tercer lugar, se analizan los datos obtenidos, que permitirán justificar la escasez de cursos de español en las escuelas oficiales de idiomas. Finalmente, en cuarto y último lugar, se expone la prospectiva de estudio, con el fin de alterar la situación detectada y proponer retos y mejoras que atiendan las necesidades demandadas por los inmigrantes de diversas procedencias.

## Abstract

This article focuses mainly on demonstrating the need to establish more Spanish courses in the official public schools of languages in Spain. Following this context, first of all, this document pretends to show the relationship that exists between groups of migrants and the possibilities they have to learn the language and culture in the public language centers that exist in the country. Secondly, a comparative study is made of all the official schools of languages in Spain compared to those that have Spanish courses for foreigner people in their academic offer. In the same way, the autonomous communities that most implement these types of courses are also examined. Thirdly, all the results will let us know the actual situation and responding to the reasons for the shortage of Spanish courses in the official schools of languages. Finally, the prospective study is presented, in order to advance in the situation detected and proposing challenges and improvements.

## Palabras clave

español L2, inmigración, lenguas en contacto, inmersión.

## Keywords

Spanish as second language, immigration, languages in contact, immersion.

## Introducción

La atención de la población extranjera requiere una gran labor por parte de organizaciones e instituciones. En este estudio se pretende analizar la correspondencia entre el fenómeno migratorio y la implantación de cursos de español en las escuelas oficiales de idiomas (EOI).

La llegada de inmigrantes a España sigue en constante ascenso desde finales del siglo XX por lo que la enseñanza de español como lengua extranjera tiene retos por delante muy significativos. Andión (2006: 9) manifiesta que desde el año 2000 la

temática “inmigración” se ha vuelto un hecho noticioso. Ahora bien, ¿la necesidad que tienen dichos inmigrantes de aprender un nuevo idioma está concebida también como noticia?

El dominio de la lengua española para el colectivo de inmigrantes es un instrumento vital de supervivencia para los extranjeros que residen en el país y, como afirma Carmona García, el español es la puerta de acceso no solo a la cultura y a la sociedad española, sino un elemento simbólico de primer orden para el acceso a nuestro mercado laboral y a nuestras señas de identidad (Dimitrinka G., 2017: 331).

Numerosos trabajos (Andión Herrero, 2006; Asensio y Carmona, 2019; Contreras y Dimitrinka, 2020; Dimitrinka G., 2017; García Parejo, 2003; Ríos y Ruíz 2008; Ruíz Pastor 2015; Villalba y Hernández y Aguirre, 2001) presentan sus respectivos estudios sobre la enseñanza de español, así como las muchas particularidades que concurren en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua española para inmigrantes. Los estudios mencionados aportan un interés general sobre los quehaceres en el sector educativo del idioma español y también coinciden en señalar las dificultades de adaptación a las que están expuestos los inmigrantes cuando arriban en un nuevo país.

Este ensayo surge del interés por la exploración del estado actual de los cursos de español para la población extranjera en las EOI. De la misma forma, en relación con el estudio de la bibliografía citada y de otros documentos trascendentales para este trabajo, se observa la necesidad de incluir proyectos académicos que permitan a los centros públicos de idiomas ampliar el dominio del español en los inmigrantes.

En el campo que nos ocupa, como se ha dicho al principio y tras estas palabras preliminares, el presente trabajo se centra en el estudio de los cursos de español como lengua extranjera que ofrecen las EOI.

## **Los cursos de español en las escuelas oficiales de idiomas**

Las EOI son centros públicos que se ocupan de difundir el aprendizaje de lenguas. Más allá de los aspectos lingüísticos, el proceso de enseñanza focaliza su atención en otros aspectos fundamentales que facilitan el aprendizaje y que evitan los choques lingüísticos, culturales, sociales, étnicos o religiosos.

En el VII capítulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se establece el marco normativo general para la enseñanza de idiomas. En el artículo 60. 2 se especifica que:

Las escuelas oficiales de idiomas fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera. Asimismo, se facilitará el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial (BOE, 2006: 46)

Las EOI han ido adaptándose en su oferta académica al desarrollo de la población y, aunque queda un amplio trabajo por hacer, actualmente se está logrando responder a las necesidades demandadas por el alumnado. Sin embargo, se ha comprobado, a partir de la experiencia docente con estos grupos, que los inmigrantes que vienen a España suelen acudir habitualmente a otro tipo de organizaciones o instituciones para tener un primer contacto con la lengua y la cultura española y, en efecto, para aprender el idioma. Siguiendo este contexto, nos preguntamos las razones de este hecho y aspiramos a dar respuesta a las siguientes preguntas: por qué existe un bajo porcentaje de EOI que ofertan cursos de español; qué es necesario realizar para revertir esta situación.

En esta inclinación, el estudio pretende lograr también la inclusión e integración sociolingüística de todos los migrantes que estén residiendo en España. Debido a la oleada inmigratoria que se está experimentando actualmente, muchas instituciones públicas requieren de acciones regenerativas. Por esta razón, el idioma español se postula como una de las herramientas fundamentales para lograr la integración y la inclusión en una nueva sociedad.

Según los datos consolidados del curso académico 2019/2020, extraídos del registro general de centros, según las estadísticas del Ministerio de Educación, y como a continuación se puede observar en la tabla, en España existen en la actualidad 337 centros de EOI. Las EOI están consideradas servicios educativos de régimen especial. Esta cifra no recoge las aulas adscritas y las instalaciones que imparten enseñanzas en régimen general, porque, si fuese el caso, la cuantía sería mucho mayor, incluso superando las 400 escuelas con sus extensiones acreditadas. Las referencias recogidas en el Ministerio de Educación fueron publicadas durante el año 2021 y nos detallan los resultados definitivos hasta la fecha.

Tras realizar una exploración de los datos obtenidos en todas las EOI de las distintas comunidades autónomas, se detecta que, de todas las registradas, únicamente 65 de ellas enseñan el idioma. Esto supone un porcentaje en España de 19,29% establecimientos que ofertan cursos de español para extranjeros en sus programas académicos. La media porcentual española es superada por 11 territorios, quedando así por debajo las 8 regiones restantes, que abarcan comunidades de alto potencial como Andalucía o Cataluña.

Castilla y León, Comunidad Valenciana y Madrid son las comunidades que tienen mayor número de EOI ofreciendo cursos de español para extranjeros (9). Por el contrario, no habiendo correspondencia con lo expuesto en el artículo 60. 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, mencionado anteriormente, se muestran un total de cinco territorios: Asturias, Cantabria, La Rioja, Melilla y Navarra, que no disponen de EOI que impartan español para inmigrantes residentes en sus localidades.

A pesar de que se considera el porcentaje de cursos de español significativamente bajo, se ha constatado un notable aumento en los últimos años, por un lado, de la red de centros nacionales de las escuelas oficiales de idiomas y, por otro, de la inclusión de más cursos que difunden el aprendizaje de la lengua y la cultura española.

**Tabla 1**

*Cursos de español en las escuelas oficiales de idiomas de España*

<b>Territorios</b>	<b>EOI</b>	<b>ELE</b>	<b>%</b>
Andalucía	52	7	13.46%
Aragón	31	1	3.23%
Asturias	8	0	0%
Baleares	9	2	22.2%
Canarias	22	7	31.82%
Cantabria	10	0	0%
Castilla y León	35	9	25.71%
Castilla y La Mancha	18	4	22.22 %
Cataluña	45	5	11.11%
C. Valenciana	24	9	37.5%

Extremadura	9	2	22.22%
Galicia	11	4	36.36%
La Rioja	3	0	0%
Madrid	35	9	25.71%
Murcia	6	2	33.3%
Navarra	3	0	0%
País Vasco	14	3	21.43%
Ceuta	1	1	100%
Melilla	1	0	0%
<b>Total</b>	<b>337</b>	<b>65</b>	<b>19.29%</b>

*Nota.* Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y de las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas

Actualmente, teniendo en cuenta las características particulares de cada centro, las EOI ofrecen en su conjunto más de 24 lenguas oficiales y cooficiales en sus ofertas académicas. En la siguiente tabla, aparecen los datos registrados del año académico 2019/2020. Se publican los últimos resultados detallados correspondientes al alumnado matriculado en este curso académico. Además, están diferenciados los idiomas elegidos por los estudiantes. En este caso, se observan 22 lenguas, ya que no aparecen las cifras de otros idiomas como el húngaro, hebreo o lenguaje de signos que ya se están impartiendo en algunos centros, siendo pionera la EOI de Cataluña, por ejemplo.

El número de estudiantes matriculados en cada idioma aparece también dividido por sexo. A priori, esta información resulta irrelevante para la investigación, pero se ha evidenciado en los informes revisados una considerable mayoría de mujeres que estudia en las EOI. Estos datos son aplicables casi a la totalidad de las lenguas visibles en el análisis. Sin embargo, existen algunas excepciones, como ocurre con la lengua rumana, donde el número de hombres (30) es levemente superior al número de mujeres matriculadas (25). Otro ejemplo llamativo es que el número de hombres matriculados (67) supera al de mujeres matriculadas (27) en el idioma polaco. Aunque estas diferencias no dejan de ser hechos interesantes, la proporción general del sexo femenino (64,64%), prevalece frente al sexo masculino (35,36%), a la hora de reafirmar que las mujeres suelen asistir a más cursos de lenguas en las escuelas oficiales de idiomas que los hombres.

Volviendo a nuestra temática principal, si se crea un ranking de los idiomas estudiados por el alumnado en las EOI, el español se sitúa en quinto lugar, siendo superado por el inglés, el francés, el alemán y el italiano, respectivamente. No obstante, se aprecia también un aumento del interés por el idioma español en el número de estudiantes matriculados en los cursos de español para extranjeros. Sepamos pues que hace cinco años, en el curso 2015/2016, el alumnado total era de 7.701 estudiantes y esta cifra ha ido aumentando en los últimos años hasta situarse en 11.015 estudiantes contabilizados el último año académico registrado.

Se demuestra que el inglés destaca notablemente en el número de estudiantes matriculados. De hecho, supera al francés con más de 195.000 estudiantes y al español con más de 235.000. En gran parte, esta diferencia numérica se debe también a la inclusión del proyecto *That's English*, que ofrece la oportunidad de estudiar inglés a distancia. Durante el curso académico 2019/20, en gran parte debido a la influencia generada por la pandemia Covid-19, los programas de enseñanza a distancia se han aplicado a otras lenguas: alemán, chino y francés. El alumnado matriculado en la

modalidad a distancia ha sido el siguiente: alemán (585), chino (36), francés (1.455) e inglés (31.916). Esta iniciativa podría ser aplicable a otros idiomas y, con total seguridad, generaría gran expectación en la enseñanza de español.

Otro hecho que no se debe olvidar y que no deja de suscitar interés, se aprecia en la correlación que existe entre el alumnado matriculado en los cursos de español y, el alumnado matriculado en los cursos de lenguas cooficiales de España. El conjunto de los estudiantes de todas las lenguas cooficiales supera al total de los estudiantes de español como lengua extranjera. Particularmente, toda la atención recae sobre el euskera, pues según la investigación elaborada, hay más personas inscritas en cursos de español que de euskera (1524). No obstante, el número de hombres que estudian euskera supera a la cuantía de los que estudian español (91).

**Tabla 2**

*Alumnado matriculado, según los idiomas y el sexo, en las escuelas oficiales de idiomas*

<b>Idiomas</b>	<b>Alumnado</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Alemán	29.623	11.581	18.042
Árabe	2.435	931	1.504
Chino	2.412	964	1.448
Coreano	199	31	168
Danés	60	18	42
Finés	66	35	31
Francés	50.802	16.108	34.694
Griego	359	162	197
Inglés	246.200	88.153	158.047
Italiano	13.285	4.263	9.022
Japonés	1.746	841	905
Neerlandés	230	85	145
Polaco	94	67	27
Portugués	4.485	1.656	2.829
Rumano	55	30	25
Ruso	2.002	1.034	968
Sueco	64	29	35
Español	11.015	3.326	7.689
Catalán	1.510	482	1.028
Euskera	9.491	3.417	6.074
Gallego	898	240	658
Valenciano	3.193	962	2.231
<b>Total</b>	<b>378.724</b>	<b>133.924</b>	<b>244.800</b>

*Nota:* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Estadísticas de las Enseñanzas No Universitarias

Los datos que van apareciendo a lo largo de este estudio no pretenden hacer una comparación entre las diferentes lenguas impartidas en las EOI, pues, es evidente para esta investigación, que el cometido principal se centra en fomentar la difusión del

español como lengua extranjera en los centros públicos. Para ello, resulta de vital importancia observar con detalle la cantidad de estudiantes extranjeros que se matriculan en las escuelas oficiales de idiomas.

El alumnado inmigrante es una pieza fundamental en la enseñanza del español y las zonas con un alto índice de inmigración suelen tener mayor facilidad para la apertura de nuevos cursos. Los estudiantes que asisten regularmente a las clases de lengua española suelen encontrarse en situaciones muy dispares: residentes, refugiados, auxiliares de conversación, trabajadores, deportistas de alto rendimiento, estudiantes de la universidad, parejas de ciudadanos españoles... Las procedencias son de carácter muy diverso. Asensio y Carmona (2019: 7) detallan que los orígenes de 155 estudiantes de la escuela oficial de idiomas de Granada son muy heterogéneos y que cuentan con un total de 26 nacionalidades diferentes.

En los últimos años, como se puede valorar más abajo, el total de estudiantes matriculados en las EOI ha ido disminuyendo, desde que alcanzó su máximo en la última década. El curso académico 2013/2014 se contó un total de 504.239 alumnos matriculados en los distintos idiomas ofrecidos. Desde entonces, esta cifra comenzó a descender a un ritmo acelerado. La diferencia con el último curso registrado es considerable, pues, en este caso, se contabilizan 378.724 estudiantes. Ahora bien, ¿el número de extranjeros matriculados también ha ido en descenso durante los años mencionados? Fijémonos cómo ha sucedido todo lo contrario, ya que precisamente, cuando comenzó a descender la cifra total de matriculas, el porcentaje de extranjeros inscritos en EOI comenzó a subir anualmente, hasta situarse en su máximo exponente observado hasta el momento (8.70%).

Por lo tanto, se puede obtener la conclusión de que, aunque el número de estudiantes matriculados en las escuelas se encuentre en decadencia, la cifra porcentual de extranjeros que tienen interés por estudiar está incrementado. El número máximo de extranjeros matriculados coincide con el número mínimo de alumnado total matriculado. Esto, puede traducirse también, como un beneficio para la comunidad de la enseñanza de español, ya que la población extranjera favorece la creación de más cursos.

**Tabla 3**

*Alumnado extranjero matriculado en las escuelas oficiales de idiomas durante los últimos años*

Año	Alumnado	Extranjeros	%
2009/2010	421.941	23.998	5.68%
2010/2011	449.495	26.874	5.98%
2011/2012	470.607	27.007	5.74%
2012/2013	494.684	25.042	5.06%
2013/2014	504.239	21.035	4.17%
2014/2015	490.074	26.469	5.40%
2015/2016	454.642	26.270	5.78%
2016/2017	423.749	27.528	6.50%
2017/2018	396.604	26.442	6.68%
2018/2019	385.413	29.585	7.68%
2019/2020	378.724	32.961	8.70%

*Nota:* Elaboración propia a partir del Registro de Estadísticas de las Enseñanzas No Universitarias

Los niveles comunes de enseñanza en las EOI están regidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: acceso (A1), plataforma (A2), umbral (B1), avanzado (B2), dominio operativo eficaz (C1) y maestría (C2) (MCER, 2002: 25). Tradicionalmente las destrezas comunicativas de la lengua se podían identificar en cuatro vertientes: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión o interacción oral. El Marco de Referencia ha modificado las destrezas comunicativas anteriores para introducir cuatro nuevas categorías: la producción y la recepción (ambas de forma oral y escrita), así como la interacción y la mediación (MCER, 2002: 14). Por lo tanto, todos los estudiantes registrados que deseen avanzar de nivel, deben ser usuarios competentes en las habilidades mencionadas y demostrarlo en las pruebas de certificación convocadas al menos una vez cada curso académico.

Las EOI, dependiendo de la demanda recibida, van constituyendo cursos para los diferentes niveles según las características del centro y el tipo de alumnado. El rango de edad es amplio y suele oscilar entre los 20 y 60 años, aunque es posible tener estudiantes con mayor y menor edad. El artículo 2.1 del Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, dispone que cada usuario de la escuela oficial de idiomas puede matricularse en cualquier curso cuando éste haya cumplido los 16 años, salvo que tenga 14 años y se inscriba en un curso de idiomas distinto al que cursa en Educación Secundaria Obligatoria como primera lengua extranjera (BOE, 2017: 127774). En el campo de la enseñanza de español, los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) permitirán el acceso al siguiente nivel; básico, intermedio, avanzado, tal como se regula en el artículo 8 del Real Decreto 1137/2002 (BOE, 2002:4).

Tal como se manifiesta en el artículo 5.2 del Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, la elaboración de las pruebas de certificación corresponde al profesorado de las EOI, en los términos que establezcan las respectivas administraciones educativas (BOE, 2019: 2264). Al menos, una vez cada año, habrá una convocatoria para superar las pruebas de evaluación. Normalmente, todos los estudiantes extranjeros, independientemente de sus propósitos y perspectivas futuras, demandan la solicitud del certificado de superación de nivel, pues, se considera, un documento clave en el desempeño de cualquier labor.

Los certificados contribuyen a suscitar interés entre los usuarios, puesto que tienen validez en todo el territorio nacional. Sin embargo, la población extranjera que asiste a los cursos de español y posteriormente regresa a sus respectivos países para continuar sus vidas, dudan de la eficacia de este diploma, ya que no suelen estar reconocidos en su mayoría. De hecho, normalmente, para cualquier procedimiento deben realizar una gran cantidad de trámites burocráticos.

La Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa (ALTE: *Association of Language Testers in Europe*) no reconoce los títulos de las EOI al no formar parte de sus 33 miembros de pleno derecho, como sí lo hace el Instituto Cervantes con los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y la Universidad de Salamanca con los exámenes SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española). El euskera, el catalán y el gallego también poseen sistemas de evaluación y certificación reconocidos a nivel europeo. Durante el último curso académico con datos confirmados, año 2019/2020, los 11.015 estudiantes matriculados en los cursos de español de los diferentes centros tuvieron la oportunidad de evaluar y certificar su nivel, pero únicamente el 35.62% lo consiguió. Los niveles con el porcentaje más elevado fueron C2 (60.87%), C1 (52.81%) y A2 (42.43%), si bien, los niveles más demandados



fueron plataforma y umbral con 3.592 y 2.628 estudiantes matriculados respectivamente.

Cabe la posibilidad también de destacar que el nivel plataforma (A2) es el nivel que reúne el mayor número de alumnado matriculado en los cursos de español existentes en la actualidad. Este hecho puede tener correspondencia con la necesidad requerida a la población extranjera de alcanzar dicho nivel para conseguir la nacionalidad española. Por el contrario, el nivel con menos alumnado matriculado es maestría (C2), dado que no llega a alcanzar las cien matrículas en el último año académico y que nos muestra el escaso interés de la población extranjera por estudiar en los niveles superiores. Por su parte, los niveles correspondientes a usuario independiente; intermedio (B1) y avanzado (B2), manifiestan un prototipo de alumnado más regular en cuanto al índice de matriculación se refiere.

**Tabla 4**

*Estudiantes matriculados en cursos de español que han aprobado los niveles*

Nivel	Matriculas	Finalización	%
A1	1.984	462	23.27%
A2	3.592	1.524	42.43%
B1	2.628	922	35.08%
B2	2.257	716	31.72%
C1	462	244	52.81%
C2	92	56	60.87%
<b>Total</b>	<b>11.015</b>	<b>3.924</b>	<b>35.62%</b>

*Nota:* Año 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Estadísticas de las Enseñanzas No Universitarias

## Andalucía

La red actual de EOI en la Comunidad de Andalucía es la más amplia de todo el territorio español, constituida por un total 52 centros. La enseñanza de español ha aumentado en la oferta académica pero aún queda mucho trabajo por hacer, ya que el porcentaje se encuentra por debajo del balance medio nacional. Tal como afirma Carmona (2018: 126) las EOI reflejan en sus clases de español los movimientos migratorios y demográficos dados en Andalucía en los últimos años.

Anteriormente, los centros de Granada, Málaga, Marbella y San Roque de Cádiz eran los únicos que mantenían departamentos de lengua española, pero en los últimos cinco años se han incorporado las escuelas de Chiclana, El Ejido y Sevilla-Macarena. Suman un total de 7 centros que imparten cursos de español. Sin embargo, tres provincias: Córdoba, Huelva y Jaén, a pesar de tener 16 centros entre todas ellas, no han introducido hasta el momento ningún departamento que fomente la enseñanza del español como lengua extranjera. Destaca la provincia de Cádiz, que distribuye los cursos de español en 2 centros, logrando así un porcentaje del 28.57%.

**Tabla 5**

*Cursos de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía*

Provincias	EOI	ELE	%
Almería	7	1	14.29%

Cádiz	7	2	28.57%
Córdoba	6	0	0%
Granada	6	1	16.67%
Huelva	4	0	0%
Jaén	6	0	0%
Málaga	8	2	25%
Sevilla	8	1	12.5%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>7</b>	<b>13.46%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y de la Junta de Andalucía.

## Aragón

Aragón es el área que tiene el porcentaje más bajo de todas las comunidades en la enseñanza de español como lengua extranjera (3.23%), sin contar aquellos territorios que no disponen de ningún centro con cursos de castellano. En este caso, computa una única EOI que promueve el idioma en la actualidad, situada en la localidad de Zaragoza, y que actualmente ofrece siete cursos en los siguientes niveles: A1, A2, B1, B2.1, B2.2, C1.1 y C1.2.

**Tabla 6**

*Cursos de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Aragón*

Provincias	EOI	ELE	%
Huesca	9	0	0%
Teruel	9	0	0%
Zaragoza	13	1	7.69%
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>1</b>	<b>3.23%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno de Aragón

## Asturias

Asturias, como se indicó al inicio, es una de las cinco regiones que no posee ningún departamento de español dentro de las ocho EOI que hay en el territorio. Se debe destacar que, en todas sus secciones, se enseña inglés, francés y alemán, excepto en el municipio de Oviedo que, además de los idiomas mencionados, también se puede optar a cursos de italiano.

**Tabla 7**

*Cursos de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Asturias*

Provincias	EOI	ELE	%
Asturias	8	0	0%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Principado de Asturias.

## Islas Baleares

Pese a que el territorio balear dispone de nueve EOI, únicamente dos centros cuentan con cursos de español para la población extranjera. La EOI de Palma tiene un total de doce cursos distribuidos entre los niveles A1 y C1. Por su parte, la EOI de Ibiza, con la intención de aumentar el número total de sus estudiantes, dispone de dos cursos, ambos básicos: acceso y plataforma.

**Tabla 8**

*Cursos de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Baleares*

Provincias	EOI	ELE	%
Baleares	9	2	22.22%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>22.22%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno de Baleares

### Islas Canarias

El territorio canario, al igual que ocurre con Andalucía, posee siete EOI con departamentos de español distribuidas entre sus dos provincias, y logra un porcentaje muy por encima de la media española (31.82%). En la actualidad, existen cuatro centros que fomentan el español en Las Palmas: Arrecife, Fuerteventura, Las Palmas y Maspalomas. En Tenerife se encuentran los tres restantes: Los Cristianos, Puerto de la Cruz y Santa Cruz. Tras finalizar el año 2020 la población extranjera residente en las Islas Canarias es de 285.551 habitantes, lo que supone casi la cuarta parte de la población total. Por tanto, el incremento de extranjeros residiendo temporal o indefinidamente en este territorio beneficia la apertura de nuevos cursos de español.

**Tabla 9**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Canarias*

Provincias	EOI	ELE	%
Las Palmas	11	4	36.36%
Santa Cruz de Tenerife	11	3	27.27%%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>31.82%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno de Canarias

### Cantabria

Cantabria es una comunidad autónoma que no ha implantado ningún curso de español hasta el momento en ninguna de sus diez sedes. La EOI que tiene una oferta académica más amplia se encuentra en Santander, con una suma general de cinco idiomas diferentes: alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

**Tabla 10**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cantabria*

Provincias	EOI	ELE	%
Cantabria	10	0	0%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno de Cantabria

## Castilla-León

Es necesario acentuar la labor que realiza la Junta de Castilla-León en la difusión de la lengua española, no solo en lo referente a las EOI, pues, en el área perimetral castellanoleonés se localizan muchas instituciones y organizaciones que ejercen un importante papel en todo lo relacionado este campo. La propia Universidad de Salamanca es una de las pioneras y colabora frecuentemente con el Instituto Cervantes.

Todas las provincias de la comunidad conservan al menos una EOI con cursos de español para extranjeros, lo que supone un distintivo significativo con respecto al resto de comunidades. Existen 9 centros que imparten cursos de castellano actualmente. Capta la atención la situación de Ávila, ya que es la única provincia que no supera el porcentaje medio nacional.

**Tabla 11**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla y León*

Provincias	EOI	ELE	%
Ávila	6	1	16.67%
Burgos	4	1	25%
León	3	1	33.3%
Palencia	3	1	33.3%
Salamanca	5	1	20%
Segovia	5	1	20%
Soria	3	1	33.3%
Valladolid	3	1	33.3%
Zamora	3	1	33.3%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>9</b>	<b>25.71%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y de la Junta de Castilla y León

## Castilla-La Mancha

Los centros públicos de idiomas en Castilla-La Mancha superan la proporción media existente en el territorio nacional. No se debe obviar que Albacete, a pesar de ser la provincia con mayor número de centros, es la única que no dispone de departamentos de español. En este contexto, Ciudad Real únicamente dispone de un curso de español de nivel C1. Cuenca tiene cursos comprendidos entre A2 – C1. Guadalajara posee tres cursos: B2, C1 y C2. Finalmente, la EOI Raimundo de Toledo tiene un curso establecido para cada nivel educativo.

**Tabla 12**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla-La Mancha*

Provincias	EOI	ELE	%
Albacete	6	0	0%
Ciudad Real	5	1	20%

Cuenca	2	1	50%
Guadalajara	3	1	33.33%
Toledo	2	1	50%%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>22.22%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno de Castilla-La Mancha

## Cataluña

Cataluña es la segunda comunidad que tiene mayor número de centros lingüísticos. Se puede estudiar una gran variedad de lenguas en 45 EOI diferentes. No obstante, el porcentaje con respecto a la enseñanza de español es elocuentemente bajo, aunque las cuatro provincias disponen de esta modalidad. La mayor parte de los centros están localizados dentro del área metropolitana de Barcelona. El porcentaje de cursos de español en esta localidad es el más bajo de toda la comunidad (7.14%).

La oferta académica en la EOI de Barcelona es muy interesante, pues, es posible inscribirse en más de 20 lenguas diferentes. Con respecto a la enseñanza del español, el centro cuenta con 17 cursos de múltiples niveles y cursos de conversación. En la actualidad, no existe ningún curso de nivel avanzado. Las otras escuelas que imparten castellano son: Brassanes, Vall d'Hebron, Girona, Lleida y Tarragona.

**Tabla 13**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña*

Provincias	EOI	ELE	%
Barcelona	28	2	7.14 %
Girona	6	1	16.67%
Lleida	3	1	33.33%
Tarragona	8	1	12.5%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>5</b>	<b>11.11%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y de la Generalitat de Cataluña

## Comunidad Valenciana

Después de analizar el trabajo que realizan todas las comunidades autónomas con relación al fomento de la enseñanza de español como lengua extranjera, se ha podido concluir que, la Comunidad Valenciana está apostando por la implantación de cursos de castellano en la mayoría de las EOI.

Junto a Madrid y Castilla-León, acumula una cuantía total de 9 centros difundiendo el idioma. Todas las provincias superan el porcentaje medio de cursos de español: Alicante (44.44%), Castellón (33.33%) y Valencia (33.33%), así pues, la Comunidad Valenciana consigue tener la participación más elevada (37.5%).

**Tabla 14**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Valenciana*

Provincias	EOI	ELE	%
Alicante	9	4	44.44%

Castellón	3	1	33.33%
Valencia	12	4	33.33%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>37.5%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y de la Generalitat Valenciana

## Extremadura

Extremadura es una comunidad con un porcentaje superior a la media española debido, fundamentalmente, a la provincia de Cáceres (66.67%). Los centros que imparten castellano son: Cáceres y Plasencia.

Actualmente, el centro oficial de lenguas de Cáceres tiene un curso básico (A2), otro intermedio (B2) y dos avanzados (C1 y C2). Plasencia, exclusivamente tiene dos cursos intermedios (B1 y B2), mientras que la provincia de Badajoz, con el doble de EOI que Cáceres, no dispone en la actualidad de ningún centro con oferta de cursos de español para la población extranjera.

**Tabla 15**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Extremadura*

Provincias	EOI	ELE	%
Badajoz	6	0	0%
Cáceres	3	2	66.67%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>22.22%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y de la Junta de Extremadura

## Galicia

Galicia es la segunda comunidad autónoma con mayor porcentaje de cursos de español en las EOI del territorio. Lugo es la provincia que más centros de idiomas tiene en la comunidad, pero es la única que no promueve la enseñanza de la lengua española. Es interesante destacar que el gallego se imparte en más centros que el español. Las instalaciones de A Coruña, exceptuando C2, ofrecen clases de todos los niveles. Ourense tiene cursos entre los niveles A2 y B2, mientras que la escuela de Vigo tiene en la actualidad 10 centros, distribuidos entre los niveles A2 y C1. Ninguna EOI oferta el nivel maestría (C2) de español.

**Tabla 16**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Galicia*

Provincias	EOI	ELE	%
A Coruña	3	2	66.67%
Lugo	4	0	0%
Ourense	1	1	100%
Pontevedra	3	1	33.33%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>36.36%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y de la Xunta de Galicia

## La Rioja

La Rioja, debido a su pequeño territorio y a una proporción menor de inmigrantes que la media del conjunto de España, únicamente dispone de tres EOI, de las cuales ninguna de ellas imparte español para extranjeros. Los centros son: El fuero de Logroño, Calahorra y El Haro, esta última se encuentra cerrada temporalmente. La mayor oferta académica está en Logroño: alemán, francés, inglés e italiano.

**Tabla 17**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de La Rioja*

Provincias	EOI	ELE	%
La Rioja	3	0	0%
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno de La Rioja

## Madrid

Como se ha manifestado con anterioridad, Madrid, Castilla-León y Comunidad Valenciana son las comunidades con más centros contabilizados impartiendo español en la actualidad. En Madrid, en el año 1911, se creó por primera vez la primera EOI. Al siguiente año comenzó a impartirse la enseñanza de español para extranjeros y, hoy en día, un total de 9 centros de los 35 contabilizados, siguen fomentando la enseñanza y el aprendizaje del castellano (27.71%). En el curso actual, la comunidad de Madrid no imparte cursos de acceso (A1) en ningún idioma, pero dispone de un amplio abanico de posibilidades en lo referente a los cursos de otros niveles de enseñanza.

**Tabla 18**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid*

Provincias	EOI	ELE	%
Madrid	35	9	27.71%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>9</b>	<b>27.71%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno de la Comunidad de Madrid

## Murcia

La red de centros de Murcia no es muy extensa. Sin embargo, conserva 6 EOI y 2 tienen departamentos de lengua española. La EOI de Murcia tiene dos cursos básicos (A1 y A2) y dos cursos intermedios (B1 y B2). La EOI de San Javier ofrece un curso para principiantes combinando contenidos relacionados de los niveles A1 y A2.

**Tabla 19**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Murcia*

Provincias	EOI	ELE	%
Murcia	6	2	33.3%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>33.3%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno de la Región de Murcia

## Navarra

Navarra es otra de las comunidades de todo el territorio nacional que no dispone de cursos de español para extranjeros. Están contabilizadas tres EOI, destacando la de Pamplona. Los idiomas oficiales que se pueden estudiar aquí son: alemán, euskera, francés, inglés e italiano. Además, está permitido estudiar otros idiomas: chino, español para extranjeros, japonés y portugués. La EOI de Pamplona ofrece a partir del año académico 2020/2021 cuatro grupos para aprender español: inicial, principiante, intermedio e intermedio/avanzado. Es conveniente recordar que dichos cursos tienen carácter de enseñanza no oficial y, por lo tanto, no están regidos por la misma legislación que los cursos de lenguas oficiales.

**Tabla 20**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Navarra*

Provincias	EOI	ELE	%
Navarra	3	0	0%
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno de Navarra

## País Vasco

El País Vasco supera escasamente la proporción media del territorio nacional (21.43%). No obstante, se aprecian diferencias entre sus tres provincias. Álava consigue el 100%, ya que su único centro en Vitoria imparte cursos de español para extranjeros, concretamente 4 cursos diferenciados entre niveles básicos e intermedios. La EOI de Bilbao dispone en su oferta académica 9 cursos de español y el centro de San Sebastián también permite la inscripción en todos los niveles.

**Tabla 21**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas del País Vasco*

Provincias	EOI	ELE	%
Álava	1	1	100%
Bizkaia	8	1	12.5%
Gipuzkoa	5	1	20%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>21.43%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y del Gobierno Vasco

## Ceuta y Melilla

Las EOI de Ceuta y Melilla, al ser ciudades autónomas, son las únicas en el territorio español que dependen directamente del Ministerio de Educación. Ambas ciudades disponen de una EOI. En este momento, la única escuela que ofrece el aprendizaje del idioma español es Ceuta, que contempla 6 niveles diferentes entre sus cursos. No hay posibilidad de estudiar niveles avanzados actualmente.



**Tabla 22**

*Cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Ceuta y Melilla*

<b>Territorios</b>	<b>EOI</b>	<b>ELE</b>	<b>%</b>
Ceuta	1	1	100%
Melilla	1	0	0%
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>50%</b>

*Nota.* Año académico 2019/2020. Elaboración propia a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD

## Conclusión

El primer asunto que se ha tratado en el presente artículo hace referencia a la cantidad de cursos de español que hay en las EOI de nuestro país. En este sentido, se han expuesto las referencias actuales de cada comunidad autónoma. La postura que adoptamos en este apartado es que, a pesar del gran esfuerzo por promover la lengua española que realizan muchas escuelas e instituciones, todavía queda mucho camino por recorrer. Se han detectado las comunidades con mayor y menor índice de ocupación. Esto demuestra la gran disparidad que consta en el territorio nacional, pues, con una serie de proyectos regulados en conjunto, la enseñanza del español para la población extranjera en los centros públicos podría alcanzar un distintivo de calidad mucho más destacado.

Se ha confirmado que las comunidades donde se habla lenguas cooficiales de España también ofrecen cursos de español en sus centros públicos de idiomas. Realmente, en todos estos territorios, excepto Cataluña, se supera el porcentaje medio del país. Otro hecho significativo, son las comunidades que en la actualidad no ofertan ningún curso de español, bien porque no les interesa, bien por otros fenómenos que incumplen la disposición de fomentar el idioma.

Un factor importante es la gran cantidad de lenguas que ofertan las distintas EOI de toda España. Se ha constatado que, a medida que avanzan los años, las posibilidades de estudiar un segundo idioma son muy amplias, pero que las matriculas de estudiantes en las EOI están disminuyendo considerablemente. Por el contrario, sabiendo que los extranjeros están desarrollando interés por estudiar en las EOI, consideramos necesario la introducción de nuevas perspectivas, que introduzcan a los inmigrantes en contextos multilingüísticos y multiculturales relacionados con la lengua española.

El español ocupa el quinto lugar en el ranking de estudiantes matriculados en las diferentes lenguas impartidas. Sin embargo, las últimas cifras registradas, en el año 2019/2020, demuestran que el español para extranjeros cuenta con 11.015 estudiantes matriculados y que estos datos nunca habían sido superiores. El incremento de cursos de español se corresponde con el aumento de extranjeros inscritos en EOI. También, en el último curso académico se contabiliza la cifra más elevada. Las EOI se adaptan a la demanda generalizada de la población y están cumpliendo, cada vez más, con el deber de fomentar la lengua y la cultura española.

El sector turístico en nuestro país suele impulsar la difusión de la lengua española, pero es importante tener en cuenta las localidades donde los extranjeros están asentados. La tipología de los cursos de idiomas en las EOI normalmente imposibilita la asistencia a clase cuando se trata de poca duración, por ello, los extranjeros que vienen para estancias cortas acuden a instituciones privadas. Del mismo modo, los flujos

migratorios en España están representando el incremento de más clases de español en los centros públicos. Ahora bien, la creación de nuevos proyectos, como el que existe en la actualidad, *That's English*, y que ya se ha aplicado a otros idiomas en la actualidad, son ideas regenerativas que permitirían aumentar el número de estudiantes en el campo del español y, en definitiva, facilitar la integración en nuestro país de cualquier ciudadano no hispanohablante. La posibilidad que podrían tener miles de personas de estudiar castellano, estén donde estén, es una ventaja que, a buen recaudo, beneficiaría a la red de departamentos de español.

Finalmente, se atiende a las características particulares de cada comunidad autónoma. Se han evidenciado las provincias con mayor o menor influencia en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nos ha sorprendido ver la gran cantidad de territorios que no tienen cursos de español. La disposición de los centros públicos y las normas establecidas son esenciales para dar respuesta a las necesidades del alumnado. También para que el estudio de otros idiomas no siga predominando tan altamente sobre el español.

Antes de terminar, como conclusión general del estudio, se subraya, por una parte, el incremento de cursos de español que se han creado durante los últimos años. Por otra parte, que la llegada de inmigrantes a España, y el número de estudiantes extranjeros inscritos en las EOI, demuestran que los cursos de español que hay hasta el momento son insuficientes. Esta afirmación puede ser confirmada en las diferentes tablas expuestas a lo largo de este trabajo, ya que se observan comunidades autónomas, provincias y ciudades con un bajo porcentaje de clases de español para extranjeros.

En adelante, la tarea que proseguirá a este artículo consistirá en contrastar las particularidades de los centros educativos, el profesorado de español para extranjeros y, por supuesto, el perfil del alumnado inmigrante. Asimismo, será imprescindible realizar una comparación entre la documentación legislativa y lo que realmente ocurre dentro de los centros y de las aulas. En definitiva, se pretende en un futuro contiguo, obtener las perspectivas del alumnado extranjero y analizar el desarrollo de las sesiones. Realmente este estudio se ha centrado, mediante un análisis cuantitativo, en detectar el punto de partida. Este nos permitirá ampliar el estudio actual y aportar soluciones adecuadas a todas las necesidades que demandan docentes y discentes.

## Bibliografía

ANDIÓN HERRERO, M. A., 2006. La inmigración no hablante de español en España: situación y características. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* (en línea), no. 1, pp. 7-24 (consulta: octubre 2020). ISSN: 1886-2438. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2045007>

ASENSIO PASTOR, Margarita Isabel y CARMONA GARCÍA, Juan Pablo, 2019. Exploratory Research for the Improvement of the Teaching of Spanish as a Second Language in a Spanish Public Center. *Languages* (en línea), no.4, pp. 1-22 (consulta: noviembre de 2020). Disponible en: <https://doi.org/10.3390/languages4040095>

CARMONA GARCÍA, Juan Pablo, 2018. La enseñanza de E/LE a inmigrantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía: retos y propuestas. *Doblele: revista de lengua y literatura* (en línea), no.4, pp. 122-139 (consulta: septiembre de 2020). ISSN: 2014-1130. Disponible en: <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v4-carmona/36-pdf-es>

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en línea). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (consulta: enero de 2021). ISBN: 84-667-1618-1. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

DIMITRINKA G., Níkleva, 2017. *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Peter Lang. ISSN 1424-8689.

DIMITRINKA G., Níkleva y CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso, 2020. La formación de estudiantes universitarios para enseñar español como segunda lengua a alumnos inmigrantes. *Revista de signos* (en línea). Valparaíso, no. 103, pp. 497-517 (consulta: noviembre de 2020). ISSN: 0718-0934. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000200496>

GARCÍA PAREJO, Isabel, 2003. Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela* (en línea). Centro virtual cervantes, no.53, pp.45-64 (consulta: septiembre de 2019). Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/53/53\\_045.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_045.pdf)

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106.

REAL DECRETO 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera (DELE). Boletín Oficial del Estado, 268.

REAL DECRETO 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera (DELE). Boletín Oficial del Estado, 62, 14694 – 14696.

REAL DECRETO 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 311, 1277773 – 127838.

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. Boletín Oficial del Estado, 11, 2260 – 2268.

RÍOS ROJAS, A. y RUÍZ FAJARDO, G., 2008. *Didáctica del Español como Segunda Lengua para Inmigrantes*. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía. ISBN 978-84-7993-069-1.

RUÍZ PASTOR, María del Carmen, 2015. *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: percepciones y prácticas del profesorado de EE.OO.II de Málaga*. (en línea). Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga (consulta: noviembre de 2020). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/13373>

VILLALBA MARTÍNEZ, F y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. y AGUIRRE MARTÍNEZ, C., 2001. *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. ISBN 84-369-3427-X

## **Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza**

Universidad de Alcalá, 2021, eISSN: 2792-5897

**Javier Ramos Linares**  
Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda



### **Resumen**

«Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza» es un nuevo proyecto editorial en formato digital cuyo primer número ha aparecido en 2021. En esta revista tienen cabida distintas aproximaciones a la enseñanza del español, en contextos y entornos muy variados, que pueden resultar de interés para profesores, estudiantes e investigadores de la didáctica del español también de distintos ámbitos (L1, L2, LE). Del análisis de los artículos de este primer número se concluye que la línea editorial prioriza las propuestas que incluyan la dimensión comunicativa en la enseñanza de la lengua.

### **Abstract**

«Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza» is a new online journal. This first issue (2021) contains different approaches to teaching Spanish, in highly varied contexts and environments, which may be of interest to teachers, students and researchers of the didactics of Spanish also from different perspectives (L1, L2, as a foreign language). From the analysis of the articles included in this first issue, it is concluded that the editorial line prioritizes proposals including a communicative dimension in language teaching.

### **Palabras clave**

Aprendizaje de la lengua, didáctica, revistas.

### **Keywords**

Language learning, didactics, journal.

## Reseña

En septiembre de 2021 nace una nueva revista en línea centrada en el campo de la enseñanza del español. Se trata de «Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza», un proyecto editorial del departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá.

De carácter anual, los distintos artículos del número se van incorporando progresivamente hasta el cierre del año, como sucede con otras revistas de formato en línea. A través del repositorio de publicaciones de la Universidad de Alcalá se puede acceder al espacio web de «[Recursos para el Aula de Español](#)» y consultar y descargar este primer número completo o cada uno de los artículos por separado.

En su descripción editorial, la revista anuncia que acoge contribuciones de distinta índole en sus secciones «Sala de lectura» —artículos científicos y de revisión relacionados con la enseñanza del español—, «Aula» —recursos para el aula de español— y «Biblioteca de medios» —que aglutina reseñas, noticias bibliográficas y sobre materiales multimedia—.

Además de estas secciones, cada número incorporará al menos un trabajo monográfico sobre algún aspecto del proceso de aprendizaje y enseñanza del español a niños y adolescentes, si bien, en el momento de redactar esta reseña, esa monografía aún no se ha incorporado al primer número de la revista.

Del contenido de los artículos publicados en este primer número se deduce la intención de esta publicación de dar cabida a distintos ámbitos y contextos de la enseñanza del español —como L1, como L2, como lengua extranjera— y también la voluntad de realizar un acercamiento a la didáctica del español que aproveche los avances realizados en un contexto de enseñanza específico para aplicarlos a otro diferente en el que puede resultar igualmente rentable.

Un ejemplo claro de esta combinación de enfoques lo encontramos en «Trascendencia de la comunicación lingüística en el ámbito laboral. Orientaciones didácticas para Formación Profesional Básica». En este artículo, Rosa Ana Martín Vegas propone modificar los contenidos del módulo de Comunicación de estos estudios profesionales, para dejar de lado el estudio de géneros ajenos al nivel y proyección de los estudiantes —recuerda que actualmente la lectura/interpretación de textos literarios es uno de los tres componentes de este módulo— y conceder una atención prioritaria al desarrollo de la comunicación oral. Señala la autora que por el propio carácter de la Formación Profesional Básica, de corte eminentemente práctica y orientada al empleo, el enfoque en la enseñanza de la lengua ha de ser funcional, centrado en la dimensión comunicativa oral y en el léxico específico de la rama profesional de que se trate. A propósito de la necesidad de afianzar la competencia conversacional entre este alumnado, Martín Vegas plantea integrar esquemas inicialmente desarrollados para el ámbito del español como lengua extranjera: actividades y estrategias de interacción oral detalladas en los niveles B2, C1 y C2 del MCER son perfectamente aplicables a la didáctica en Comunicación en Formación Profesional Básica. Como señala la autora, los descriptores referidos al intercambio de información, la interacción para obtener bienes y servicios, pedir aclaraciones, cooperar en el desarrollo de una conversación o colaborar para alcanzar un objetivo (comprender instrucciones, esbozar un problema con claridad especulando causas y consecuencias, comparando ventajas y desventajas...) «responden al propósito

de funcionalidad que estamos priorizando en aspectos básicos de las conversaciones profesionales». Se trata de una propuesta que busca adaptar la enseñanza del español a este contexto y necesidades específicas y que subraya cómo algunas de las propuestas nacidas en el ámbito del español como L2/LE pueden adaptarse y resultar muy útiles para el contexto de la enseñanza como L1, algo que se produce cada vez con más frecuencia.

Para un entorno educativo muy distinto Mónica Chamorro Mejía plantea la propuesta «Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula del español como L2 en niños hablantes de namtrik». En este caso el perfil del alumnado es el de niños hablantes nativos de esta lengua indígena colombiana que aprenden español en la etapa de primaria en un medio en el que las dos lenguas y culturas, namtrik y española, están muy presentes. Por ello, las cuatro secuencias didácticas que incluye el artículo exponen un acercamiento al español con un fuerte componente de reflexión intercultural. De ahí que en la descripción de los materiales didácticos se haga referencia explícita al **MAREP**, Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, pues muchas de las competencias trabajadas están ligadas a este contexto intercultural: negociación, mediación, resolución de conflictos, obstáculos y malentendidos.

Otra de las aportaciones de este primer número de la revista está dirigida a estudiantes en inmersión. En «El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español», Daniel Moisés Sáez Rivera muestra una experiencia docente realizada con un grupo de estudiantes estadounidenses que sigue un curso en España. El «paisaje lingüístico» como recurso para aprovechar didácticamente las muestras de lengua presentes en el entorno urbano se ha empleado con frecuencia en los últimos tiempos para la enseñanza de lenguas extranjeras, incluido el español. Además de la propia experiencia relatada, al autor del artículo enumera otras entre las que destacan:

- El blog de María Luisa Coronado **Aprende español callejeando por Madrid**, que parte de signos, carteles y letreros presentes en las calles de Madrid para ofrecer explicaciones y materiales muy útiles para estudiantes y profesores de ELE.
- En Instagram **@elcazafaltas**, una iniciativa de Pablo Medel que nace para motivar a sus estudiantes de secundaria a prestar atención a la corrección lingüística a partir de la “caza de faltas” en letreros y carteles de espacios públicos.
- **En un lugar de Loñdres** [sic], título de un proyecto desarrollado en un curso de español de la London School of Economics que se centra en la observación y contextualización del paisaje lingüístico español en Londres.

La propuesta incluida en este artículo está dirigida a la creación de un blog que recoja elementos del paisaje lingüístico localizado, fotografiado y analizado por los propios estudiantes. Al final se incorporan una serie de anexos que ilustran el desarrollo del proyecto.

Y en el campo del español como L1 se incardina «Estilo comunicativo y estilo de vida del adolescente español», en el que Manuel Martí Sánchez examina el habla de los adolescentes y destaca el provecho que el análisis de esta jerga puede tener para el profesor de Lengua y Literatura de secundaria y bachillerato. A partir de numerosos

ejemplos el autor explica cómo ese lenguaje, que muchas veces calificamos de monótono, fugaz, caótico o fragmentado, está marcado por la inmediatez en la comunicación y por la restricción a unos determinados contextos y situaciones. Son muy interesantes las reflexiones sobre el papel e influencia de las redes sociales y sobre la extensión de determinados modos lingüísticos más allá de este grupo de edad —al respecto resultan muy elocuentes los ejemplos que cita de intervenciones de parlamentarios en el Congreso—. Pero, por encima de todo ello, destaca la propuesta que dirige a los docentes de lengua para llevar estos usos al aula —«tratar la lengua adolescente encierra un atractivo *per se* para los estudiantes y es un motivo de acercamiento a ellos»— y reflexionar con los alumnos para que descubran en esta manera de hablar —citamos de nuevo—:

- a) las consecuencias de solo dominar esta variedad [...],
- b) el peligro de que el lenguaje soez [...] se traslade a los actos [...],
- c) los efectos de la dependencia del tipo de discurso propio de las redes sociales; y, en fin,
- d) el freno que supone para llegar a ser uno mismo no desarrollar una voz propia.

Aunque no es el objetivo del artículo, durante su lectura cualquier profesor de español como lengua extranjera que imparta clases a alumnado de esta edad podrá sentirse inspirado para llevar algunos de estos ejemplos a su aula, contrastarlos con usos paralelos en la lengua materna de sus estudiantes y, quizás también, conducirlos a esa reflexión.

Se completa el número con otros artículos referidos a contextos variados —la competencia lingüística en español como L1 en personas con trastorno del espectro autista o el estudio que analiza el impacto que las medidas de confinamiento han tenido sobre alumnado inmigrante de reciente incorporación— y con las reseñas incluidas en la sección «Biblioteca de medios».

Quizás el aspecto más destacable de este nuevo proyecto editorial estriba en que se trata de un espacio abierto que reúne distintas aproximaciones a la enseñanza del español —como ilustran los artículos reseñados—, pero que comparten todos ellos una priorización en la dimensión comunicativa de la lengua, un acercamiento al análisis lingüístico que considere los factores pragmáticos y la intención de incluir el desarrollo de la conciencia y la reflexión metalingüística en el aprendizaje y adquisición del español.

«Recursos para el Aula de Español» está abierta a recibir colaboraciones de artículos centrados en la enseñanza de nuestra lengua, que serán revisados por los pares de un equipo editorial que, a la vista de la selección incluida en este primer número, garantizarán la calidad y rigor académico de los materiales publicados.

¡Enhorabuena y larga vida!

## **Introducción a la Lingüística aplicada para la enseñanza del español: 101 preguntas para ser profe de ELE**

**María del Carmen Méndez Santos**

**Madrid: Edinumen, 2021. ISBN: 978-84-91793-86-1**

**Rosana García Domene**

**Musal-e. Universidad de Salamanca**

rosana98gd@gmail.com



*Rosana García Domene (Alicante, 1998) es graduada en Español: Lengua y Literatura por la Universidad de Alicante. Realizó sus prácticas externas en el Centro Superior de Idiomas de esta universidad. Actualmente cursa el Máster oficial de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Salamanca*



### **Resumen**

Actualmente, son muchas las personas que quieren formarse en la enseñanza del español como segunda lengua, lengua extranjera o de herencia. Sin embargo, son escasos los manuales que sirven de guía para ello, siendo el único medio de especialización la posesión de un título de máster. Así pues, *Introducción a la Lingüística aplicada para la enseñanza del español: 101 preguntas para ser profe de ELE* tiene como objetivo principal proporcionar al profesorado de idiomas los cimientos básicos necesarios para iniciarse profesionalmente en este campo. En su análisis nos damos cuenta de que este manual innovador está orientado a la resolución de una serie de dudas para que los docentes con menos experiencia alcancen el éxito y abran camino en temas en los que profundizar posteriormente.

### **Abstract**

Nowadays, there are many people interested in receiving training for teaching Spanish as a second language, foreign language or heritage language. However, the manuals that act as guides in such endeavor are scarce, with the possession of a Master's degree being the only means of specialization. That is why the main objective of *Introducción a la Lingüística aplicada para la enseñanza del español: 101 preguntas para ser profe*



*de ELE* is to provide language teachers with the basic foundation necessary to get themselves started professionally in this field. During its analysis, we notice that this innovative manual is aimed at solving a set of doubts so that teachers with less experience may achieve success and pave the way for topics later discussed in more depth.

### Palabras clave

Español L2, formación del profesorado, lingüística aplicada.

### Keywords

Spanish as second language, teachers development, applied linguistics.

## Reseña

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, en realidad, se remonta al siglo XVI, cuando el imperio español salió de las fronteras peninsulares y se convirtió en el motor comercial de Europa (Sánchez, 1992). Tanto es así que, en ese mismo siglo, dado que la gramática de Nebrija de 1492 no respondía a las exigencias básicas necesarias para la instrucción del español como segunda lengua, surgieron los primeros textos de conversación en español. De igual manera, pero más tardías, se publicaron las primeras gramáticas de español para extranjeros. Ejemplo de esta última es la *Util y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola*, Lovaina (1555). En estos siglos, la forma de enseñanza era tradicional y basada en reflexiones gramaticales vinculadas a la forma en que se enseñaba el latín. No obstante, con el paso de los años apareció una diversidad de métodos y enfoques y ya en el siglo XX con el nacimiento de la lingüística aplicada al aprendizaje de idiomas la metodología cambió por completo. Hasta tal punto es así que en la actualidad la enseñanza de idiomas ha pasado a considerarse una salida laboral totalmente válida y para la que se requiere unos estudios mínimos. En el proceso evolutivo de esta profesión, sin embargo, se ha atravesado por un vacío bibliográfico formativo importante.

Ante la falta de formación (e incluso información) de la didáctica del español como lengua extranjera en carreras de carácter filológico o traductológico, surge la necesidad de obtener, además, un cierto grado de especialización. Así pues, esta salida profesional se ha de completar con estudios de posgrado. El perfil más habitual suele ser el de un graduado en Filología Hispánica o similares que además completa sus estudios con un máster en Español como Lengua Extranjera.

Es en ese marco donde este manual que reseñamos tiene cabida. Su carácter es de formación inicial para docentes de ELE y tiene como nombre *Introducción a la Lingüística aplicada para la enseñanza del español: 101 preguntas para ser profe de ELE*. Este surge como respuesta a un mar de incertidumbres, encabezadas principalmente por el profesorado de idiomas. De hecho, en la mayoría de los casos se trata de una recopilación de dudas reales por parte de principiantes en la materia. Aunque el libro está destinado principalmente a estos interesados en la enseñanza de segundas lenguas, resulta beneficioso para una gran variedad de lectores (profesores, aprendices, personas curiosas por las lenguas, etc.).

Entrando de lleno en la macroestructura, cabe destacar que la obra se divide en cuatro bloques temáticos que siguen un criterio preestablecido, tal y como señala la autora en su “Introducción”. El primero de ellos, titulado *Panorámica general*, es un acercamiento a la profesión, y por ende a la Lingüística. El denominado segundo bloque, *Aspectos profesionales*, profundiza en lo laboral, tocando temas desde los documentos que debe conocer un profesor de idiomas hasta el procedimiento que hay que seguir para la apertura de una academia, por ejemplo. El tercer apartado comprende los *Aspectos didácticos* (qué métodos y enfoques hay, cuáles son las principales destrezas, cómo evaluar, cómo corregir). El cuarto y último bloque corresponde, como no podía ser de otra manera, a los *Aspectos lingüísticos*. En él se tratan conceptos relativos a la Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas, tales como la interlengua, el *input*, las competencias, etc.

El hecho de que el manual contenga exactamente 101 preguntas ya es muy característico porque, lejos de redondear, trata de cubrir todas y cada una de las necesidades de sus futuros lectores. A esto se le suma que cada una de estas cuestiones se envuelve en una estructura interna que hace del libro un ejemplar inigualable: primero, el interrogante que queremos resolver; a continuación, una pregunta cuya autora denomina “desencadenante” (o reflexiva), acompañada de una ilustración significativa, seguida de la respuesta oportuna y, finalmente, una recopilación de las ideas principales que se desprenden al leerla. De hecho, la autora en la introducción explica que incluso esas preguntas desencadenantes y los bocadillos intercalados a lo largo del libro, están pensados para ser discutidos en clases de formación de profesorado. De este modo, el libro se podría convertir en un manual de clase empleado para formar a futuros profesores y, por lo tanto, no sería solo ya una lectura de consulta o placer.

La autora propone una lectura de diferentes modos: pregunta a pregunta de forma seguida, de manera independiente por preguntas de interés o mediante el seguimiento de las remisiones internas entre preguntas. Estos tres caminos facilitan que cada lector encuentre en el libro los temas que realmente le sean relevantes.

Además, la utilidad de este material viene dada, entre otras muchas razones, por la inclusión de un glosario sumamente detallado que recoge las nociones lingüísticas trabajadas a lo largo de las preguntas que conforman el libro. Asimismo, el índice de siglas y abreviaturas inicial nos facilita la comprensión de los términos específicos que van a aparecer señalados más adelante en el cuerpo del trabajo. En cuanto al diseño, es extremadamente visual (en parte gracias a las ilustraciones) y claro, ya que especifica entre paréntesis el número de la pregunta con la que tiene relación lo que se está diciendo.

De cara al futuro laboral, resulta interesante la pregunta 15 “¿Cómo puedo conseguir trabajo enseñando español como lengua extranjera?”. Es más, aparte de las opciones que nos ofrece la autora, otra de las salidas profesionales del mundo de ELE que echamos en falta que sea mencionada es, aunque no tan común, la de asesor pedagógico o didáctico en una editorial (ya fuera del campo de la docencia). Este puesto se integra en el departamento de promoción y realiza principalmente la labor de marketing de la editorial. Según Sánchez Rufat (2017), los asesores asisten a congresos y estudian las últimas tendencias, y preparan talleres de formación y de presentación de los métodos o manuales de la editorial. Asimismo, promueven métodos y talleres en congresos o eventos, además de que crean materiales en blogs o webs. Finalmente, ayudan con la

búsqueda de autores para nuevos proyectos. Las plazas son escasas y las convocatorias u ofertas de trabajo se publican normalmente en la web de la editorial u otros foros. En este sentido, para adentrarse en la búsqueda de trabajo también resulta conveniente hacer uso de las redes sociales; en twitter, por ejemplo, está muy extendida la utilización de la etiqueta #empleoELE para ver las últimas ofertas. Una referencia que se echa en falta es la del tablón del foro didáctico del Centro Virtual Cervantes, muy práctico para cuestiones de esta índole.

En línea con lo anterior, encontramos la pregunta 20 “¿Qué debo tener en cuenta para abrir una academia de español?”, pues de entre las dificultades está, por ejemplo, la de lidiar con facturas y asuntos financieros no abordados en las carreras de letras ni en los másteres. De hecho, hay un podcast de *LdeLengua* que habla sobre este tema con un toque de humor y desde la propia experiencia personal de Neftalí Peral, director de *Hispaania Maja* en Tallín (Estonia), y Lucas Pérez de la Fuente, director de *ñ centro de español* en Katowice (Polonia).

Si ponemos el foco ahora en la pregunta 18, “¿Cómo puedo saber cómo orientar mi carrera como docente de ELE?”, quizá se podría añadir a la lista de recursos el *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas* (PEFPI). Este, aunque no es muy actual (2007), supone una herramienta más para la cualificación de la formación del docente de idiomas. De entre sus propósitos destacan la autorreflexión sobre las destrezas y conocimientos didácticos que se necesitan para enseñar un idioma, la autoevaluación de las competencias didácticas básicas (preguntas 80-86) y la posibilidad de establecer un seguimiento de su progreso, así como la toma de nota de las propias experiencias como profesores en el proceso de formación inicial.

En definitiva, la autora no solo ha tenido la ingeniosa idea de reunir dudas habituales en un manual de semejante calibre (toca todos los temas relacionados con ELE), sino que además ha conseguido que este se pueda extrapolar a otros idiomas de una manera interactiva e introspectiva. Por todo esto, junto con la capacidad de innovación y versatilidad, lo considero un libro altamente recomendable en el plano de la docencia de idiomas.

## Bibliografía

Anónimo, 1555. *Util, y breve institution, para aprender los principios, y fundamentos de la lengua hespañola, Lovaina*. Lovanii: ex officina Bartholomœi Gravii.

NEWBY, David; ALLAN, Rebecca; FENNER, Anne-Brit; JONES, Barry; KOMOROWSKA, Hanna and SOGHIKYAN, Kristine, 2007. *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* [en línea]. Strasbourg: Council of Europe / European Centre for Modern Languages. Disponible en:  
<http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE>.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino, 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

SÁNCHEZ RUFAT, Anna, 2017. Profesores de español como lengua extranjera: de la formación al desempeño profesional / Spanish as a foreign language teachers: from training to professional development. En SÁNCHEZ RUFAT, Anna. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, 25, 59-84.

