

# CUADERNOS DE RABAT

38/2022



Catálogo de publicaciones del Ministerio  
Catálogo general de publicaciones oficiales

**CUADERNOS DE RABAT 38/2022**

**CONSEJERIA DE EDUCACIÓN**

**Coordinación editorial**

Juan Andrés González González  
Francisco Javier Alonso Lebrero

**Colaboran**

Alaoui Ismaili, Meriam  
Acharki, Zoubair  
El Mail, Ihssan  
García Collado, María Angeles  
Hassan Montero, Ali  
Abdelhak, Hiri  
Lomillo Álamo, Florentino

**Consejo Editorial**

González González Juan Andrés  
Alonso Lebrero Javier  
Baena Gallé Violeta  
Cerezo Jiménez Pablo  
Hernández Pando, Victoria  
Álvarez Parralo, Natalia  
Medina Vaquero, Manuel  
Herrero García, Carlos César

**Imágenes portada y contraportada**

Por cortesía del autor, Manuel Medina Vaquero



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: enero 2023

NIPO: 847-19-172-X (electrónico)

Cuadernos de Rabat

nº 38

2022

Un curso más llegan los *Cuadernos de Rabat*, la revista de la Consejería de Educación de Marruecos especializada en didáctica y metodología de la enseñanza de ELE.

En esta ocasión son seis las colaboraciones muy variadas que se ofrecen a nuestros lectores en la mayoría en relación a la enseñanza del Español Lengua Extranjera que esperamos despierten su interés.

En el primer artículo, Meriam Alaoui analiza los manuales marroquíes de español centrándose en el trabajo del componente léxico desde una perspectiva metodológica actual.

Por su parte, el profesor Zoubair Acharki nos trae una interesantísima experiencia de unidad didáctica de enseñanza de ELE a través del cuento popular.

La relación especial que guarda el Español en el norte de Marruecos con su población centra el artículo de las profesoras Ihssan El Mail y María Angeles García Collado que describen su complejidad.

Un poco más allá Ali Hassan Montero se acerca hasta Casablanca para reflejar en un bello estudio los matices del plurilingüismo entre alumnos de nuestros centros educativos de titularidad del Estado Español.

Desde Tánger, el profesor Hiri Albdelhak se adentra en la enseñanza del idioma español en el ámbito del Turismo, teniendo en cuenta que es un sector estratégico de gran valor para Marruecos.

Para finalizar Cuadernos de Rabat se hace eco de una experiencia de enseñanza del Ajedrez en la Acción Educativa en el exterior promovida por el profesor Florentino Lomillo, y que aunque se sale del ámbito del ELE es una experiencia de un trabajo en español con nuestros alumnos de los centros españoles.

Es un motivo de satisfacción ver aparecer este nuevo número gracias al interés y a la colaboración del profesorado de español en Marruecos y que como siempre abrimos al resto con el fin de enriquecer nuestras experiencias docentes.

Consejero de Educación

# ÍNDICE

1

## **APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LOS MANUALES MARROQUÍES DE ELE**

Por Meriam ALOUI ISMAILI

---

2

## **TRABAJANDO CON CUENTOS: UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL CUENTO EN CLASE DE ELE**

Por Zoubair ACHARKI

---

3

## **LA BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA PARA EL ALUMNADO MARROQUÍ CON ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA**

Por Ihssan El MAIL y M<sup>a</sup> Ángeles GARCÍA COLLADO

---

4

## **PLURILINGÜISMO E IDENTIDAD FRONTERIZA: ASPECTOS EMOCIONALES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EL IE JUAN RAMÓN JIMÉNEZ, DE CASABLANCA**

Por Ali HASSAN MONTERO

---

5

## **DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO TURÍSTICO: EL CASO DEL INSTITUTO SUPERIOR INTERNACIONAL DE TURISMO DE TÁNGER**

Por Hiri ABDELHAK

---

6

## **AJEDREZ EN LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR. EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DESDE TETUÁN**

Por Florentino LOMILLO ÁLAMO

Por Meriam ALAOUI ISMAILI

## APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LOS MANUALES MARROQUÍES DE ELE

### INTRODUCCIÓN

La reforma del sistema educativo marroquí en los años setenta permitió la integración del español como lengua extranjera en varios institutos. Así, se decidió impartir seis horas semanales de español para los alumnos de Bachillerato de Letras y cinco horas semanales para los alumnos de Ciencias. En la década de los ochenta, se creó una Comisión Nacional con el fin de elaborar manuales de español destinados a los alumnos marroquíes; lo que dio como resultado la publicación de *Español en 1º*, *Español en 2º* y *Español en 3º*. En los años noventa, se creó la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat (1989), cuya misión reside en organizar la acción educativa española en Marruecos. De este modo, empezó la cooperación educativa entre España y Marruecos con el fin de difundir la

lengua y la cultura españolas. También en los años noventa se adoptó el Plan Nacional de Formación del Profesorado y se abrió un Departamento de Español en el Centro Nacional de Formación de Inspectores. Se puso en práctica una experiencia didáctica nueva, relativa a la Opción Lengua Extranjera (OLE), dirigida a los alumnos que se interesaban por estudiar más horas de lengua y literatura hispánicas.

Con la reforma del sistema educativo marroquí en 1999-2000 y la adopción de la Carta Nacional de la Educación y la Formación, se inició una reforma centrada en revisar y renovar los currículos, los manuales escolares y la metodología. Así, se decidió introducir la lengua española en el tercer año de la enseñanza colegial, pero esta experiencia quedó muy limitada y no se generalizó en todos los colegios.

En cuanto a los soportes didácticos de ELE,

cabe subrayar que los primeros manuales en utilizarse en el sistema educativo marroquí tenían títulos en francés: *La pratique de l'espagnol en 1<sup>ère</sup>*, editado en París en 1972, y *La pratique de l'espagnol en 2ème*, editado también en París en 1969. En el mismo período aparecieron otros manuales: *¿Qué tal, Carmen?* (1968) y *¿A dónde?* (1972). Más tarde, se publicaron otros como *Pueblo 2* (1980), *El español en 7º* (1986), *300 millones* (1986), *Cambio* (1987), *Caminos del idioma, Espagnol classe seconde* (1986) y *Caminos del idioma, Espagnol classe première* (1987). En los noventa, aparecieron manuales elaborados por profesores e inspectores marroquíes de español: *Español en 1º* (1993), *Español en 2º* (1996) y *Español en 3º* (1996).

Con la Reforma del sistema educativo en los principios del siglo XXI, se publicaron nuevos manuales, sobre todo los siguientes: *¡Qué bonito es el español!* (tercer año de la enseñanza colegial), *Español para dialogar* (tronco común), *Español para progresar* (primer año de bachillerato) y *Español para profundizar* (segundo año de bachillerato). Estos cuatro manuales constituyen el corpus del presente trabajo, en el que dedicamos especial atención al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, fundamentalmente a los aspectos relativos al tratamiento y desarrollo del componente léxico en el aula.

## EL VALOR DEL COMPONENTE LÉXICO

Este componente es naturalmente la base de la adquisición de la competencia léxica, que

constituye una parte esencial de la competencia comunicativa, objetivo final de la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta última competencia se refiere, de modo general, a la habilidad del alumno para desarrollarse adecuadamente en distintas situaciones comunicativas. Su adquisición implica la capacidad de poseer conocimientos lingüísticos que permiten al aprendiente entender los mensajes verbales y escritos, además de formularlos convenientemente en diferentes contextos.

Sin embargo, la competencia comunicativa no puede reducirse a la posesión de conocimientos lingüísticos (fonológicos, gramaticales y léxico-semánticos), sino que engloba otros de suma importancia para el

**“Con la Reforma del sistema educativo en los principios del siglo XXI, se publicaron nuevos manuales”**

buen desarrollo del proceso comunicativo. Nos referimos, aquí, a los conocimientos socioculturales y pragmáticos, que permiten usar la lengua de acuerdo a las coordenadas del contexto y del receptor.

La adquisición de la competencia comunicativa es un proceso en el que tiene importancia el dominio de las destrezas lingüísticas, tanto las productivas (la expresión oral y la escrita) como las receptoras (la comprensión lectora y la auditiva). En el campo de la didáctica de las lenguas, estas cuatro habilidades o formas en que se activa el uso de la lengua

constituyen el eje vertebrador de la operación educativa, en la medida en que las actividades diseñadas van encaminadas al desarrollo de la competencia lingüística, un proceso en que resulta necesario prestar atención al componente léxico.

Las unidades de este componente son monoverbales y pluriverbales; lo que implica que su adquisición supone dominar los distintos aspectos de estas unidades. A este respecto, cabe subrayar que el proceso de adquisición de una unidad léxica pasa por tres etapas fundamentales: el *input* (o la entrada), el almacenamiento y la recuperación. Esto lleva a la formación del conocimiento léxico, que puede servir de base para el profesor en su evaluación de la competencia lingüística de los aprendientes, puesto que las palabras usadas por el alumno en la expresión oral y escrita muestran su grado de conocimiento y sus eventuales dificultades a nivel de la adquisición del vocabulario.

## ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO ESPAÑOL

La enseñanza del componente léxico no es una tarea fácil, ya que intervienen en ella, conjuntamente, aspectos de distinta índole (lingüísticos, socioculturales y pragmáticos), cuya asimilación puede crear problemas para el aprendiente. Por eso, resulta conveniente recurrir a ciertas técnicas en el tratamiento y desarrollo de dicho componente en el aula, de las cuales son fundamentales la presentación del significado de la palabra a través de imágenes, gestos o ejemplos; la determinación de sus relaciones semánticas

con otras palabras; y la aclaración de sus combinaciones sintagmáticas para poner de manifiesto su uso adecuado.

En cuanto al tratamiento del componente léxico en el aula, hay que subrayar que las dificultades comunicativas de nuestros alumnos se deben en muchas ocasiones a las deficiencias de la competencia léxica; lo cual nos pone ante la obligación de examinar el vocabulario utilizado en los manuales para ver si responde efectivamente a las necesidades comunicativas de los aprendientes.

La reflexión sobre el tratamiento del componente léxico en los manuales marroquíes de ELE, precisamente en los utilizados en el tercer año de la enseñanza colegial y en los tres años de bachillerato (*¡Qué bonito es el español!*, *Español para dialogar*, *Español para progresar* y *Español para profundizar*), revela –en un nivel general– que la estructura, la distribución y la organización de las unidades didácticas se caracterizan principalmente por el desequilibrio a nivel de las áreas temáticas; lo que influye en nuestra actuación profesional y justifica buena parte de las dificultades que encuentran nuestros alumnos. Esto pone en cuestión la calidad de los materiales con que trabajamos, teniendo en cuenta que esta última es un factor determinante en cualquier acción educativa.

En la clasificación de las unidades didácticas por temas, observamos que dicho desequilibrio es uno de los obstáculos con el que se enfrentan los alumnos en su aprendizaje del español como lengua extranjera; lo cual dificulta la asimilación y el



recuerdo de los contenidos aprendidos en cada nivel. Para aclarar tal desequilibrio, cabe precisar que al tema del “tiempo y el medioambiente” se le dedican seis unidades; al de “la identificación personal y profesional” y al de “la familia, la educación y las relaciones sociales”, cinco unidades; al del “campo y la ciudad”, cuatro unidades; a los de “la vivienda, el hogar y el entorno”, “el gusto”, “las compras”, “los medios de comunicación”, “el mundo contemporáneo” y “los viajes y el turismo”, solo dos unidades, a pesar de la gran importancia de estos seis últimos temas y de su léxico en la comunicación diaria.

En este sentido, la programación y la organización de las unidades didácticas y del

---

### **“el modo de introducir las nuevas unidades léxicas ha de basarse en un diagnóstico minucioso de los conocimientos previos del aprendiente”**

léxico que las configura deben ser el resultado de una reflexión detenida, respetando los criterios de calidad y pertinencia con el fin de garantizar el cumplimiento de los requisitos pedagógicos y someterse al principio de la progresión en el proceso de aprendizaje.

El modo de introducir las nuevas unidades léxicas se basa, principalmente, en soportes visuales (fotos, dibujos, cuadros de pintura, mapas, ilustraciones...), documentos escritos

(textos, diálogos, cartas, anuncios, poemas, gráficos, pancartas, folletos...) y recursos lúdicos (cómic, adivinanzas, canciones, juegos interactivos...); los cuales vienen acompañados de actividades y ejercicios destinados no solo a enseñar palabras y expresiones nuevas, sino también a reforzar contenidos anteriormente trabajados.

La variación de los soportes utilizados para introducir las nuevas unidades de un determinado campo léxico es muy importante, ya que permite al alumno estar en contacto con varias situaciones comunicativas. En general, los manuales estudiados respetan esta diversidad, pero notamos una clara abundancia de las imágenes y los textos escritos, de modo que se descuidan otros soportes como los pertenecientes a los géneros lírico y dramático, susceptibles de motivar a los discentes. Además, los textos que reflejan aspectos culturales aparecen como material secundario o apéndice al final de la unidad didáctica; lo que nos parece inadecuado, ya que los elementos culturales deben formar una de las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera y son susceptibles de enriquecer el lexicón mental de los alumnos. Por lo tanto, creemos que el modo de introducir las nuevas unidades léxicas ha de basarse en un diagnóstico minucioso de los conocimientos previos del aprendiente para programar actividades de vocabulario que se adaptan mejor a sus necesidades expresivas.

En cuanto a la tipología de las unidades léxicas, el examen de los manuales revela que hay diversidad y progresión. En este

sentido, en el nivel inicial (tercero colegial) priman las palabras simples; y a medida que van sucediéndose las unidades didácticas en los niveles siguientes (sobre todo, en los dos años de bachillerato), estas unidades pasan de lo más fácil a lo más difícil. Observamos, asimismo, que las unidades léxicas se trabajan de forma implícita; es decir que aparecen en textos, actividades prácticas o tareas de expresión escrita u oral, sin proporcionar detalles explícitos sobre su forma, su uso, su significado, su tipo o su contenido sociocultural. Esto hace que el contacto del alumno con las mismas sea, en cierta medida, superficial; lo que da como resultado el que el alumno no llega a utilizarlas convenientemente en contextos diferentes, teniendo en cuenta que el aprendizaje de una determinada unidad léxica queda limitado al contexto en el que aparece y, por consiguiente, se olvida inmediatamente después del primer contacto.

El análisis del corpus nos ha permitido destacar también la abundancia de las palabras simples y las colocaciones, con sus distintos tipos, en comparación con las locuciones, los enunciados fraseológicos (las fórmulas rutinarias y los refranes) y los compuestos sintagmáticos. El lenguaje utilizado en los manuales es más formal, reflexivo, normativo y tiende a representar situaciones lingüísticas conscientemente formuladas por escritores, autores de los manuales, poetas, periodistas, etc.

Por otra parte, en los prólogos de los manuales, los autores declaran que adoptan el enfoque comunicativo, por lo que el léxico coloquial debe formar parte de los manuales

de enseñanza del español. Se trata de un lenguaje dinámico, que refleja la espontaneidad de la conversación diaria, con alteraciones en la organización del discurso y rasgos semánticos variados: usos polisémicos, metafóricos, connotativos, generacionales, socioculturales, etc. Estos aspectos, que son de suma importancia para la competencia comunicativa del alumno, se descuidan claramente en los manuales.

En lo que respecta al contexto inicial o primer contacto con la unidad didáctica, observamos que no se tienen en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, tampoco se sigue una metodología o estrategia específica. Las primeras páginas de las unidades didácticas incluyen actividades variadas, que corresponden a fotos, dibujos, preguntas, listas de palabras nuevas, micro-diálogos, poesía, carta informal, tira cómica, etc. Si las actividades correspondientes al primer contacto con la unidad son variadas, hemos de señalar que no se adecuan al contexto inicial ni se toman en consideración las unidades didácticas anteriores del manual, ni las relacionadas con el mismo tema y pertenecientes a niveles anteriores. Esto supone una dificultad para el aprendiente, que se enfrenta continuamente a contenidos nuevos sin pasar por una etapa preliminar destinada a prepararlo, psicológica e intelectualmente, a lo que tiene que aprender.

Por tanto, se ha de revisar el contexto inicial de todas las unidades didácticas, ya que, en vez de pedir al alumno, desde el principio, que realice actividades con un vocabulario nuevo, se le puede, primero, presentar un caudal léxico variado, contextualizado y

relacionado con el tema de la unidad de manera ordenada y clara. El alumno, por ser consciente y responsable de su propio proceso de aprendizaje, puede recurrir regularmente a este caudal expuesto al principio de la unidad para realizar las diferentes actividades y tareas, tanto orales como escritas.

El componente léxico en todos los manuales y en todas las unidades didácticas aparece integrado con el resto de los componentes (gramaticales, comunicativos y culturales). Para averiguarlo, basta con consultar el índice de los manuales, en el que no encontramos un apartado dedicado exclusivamente a dicho componente. Esto se debe a que el léxico está relegado a un segundo plano y se trata de forma implícita e indirecta. En varias ocasiones, el léxico nuevo se trabaja en distintas actividades y no en una sección específica. Los casos en que aparece como centro de interés de modo explícito se limitan a algunas actividades lúdicas (crucigramas, sopa de letras, serpiente, adivinanzas...), la búsqueda de sinónimos y antónimos, asociaciones de imagen-palabra, etc. Lo que importa en estos casos es el significado de las palabras y no su uso en contextos particulares.

A este respecto, creemos que resulta conveniente unir la enseñanza explícita y contextualizada del léxico con su enseñanza de forma combinada con los demás contenidos lingüísticos y socioculturales. Para ello, es necesario diseñar actividades que presten atención especial al componente léxico en sí y en relación con las otras competencias comunicativas.

En todos los manuales y en todos los niveles existe una relación del tema principal de la unidad con temas secundarios. Sin embargo, hay temas que no se relacionan con el tema principal y que han sido introducidos en las unidades con el fin de trabajar un determinado contenido (vocabulario, gramática, comunicación, pronunciación, fonética, etc.). A estos temas no se dedica la atención debida en las lecciones de las unidades didácticas. Citamos, a modo de ejemplo, el vocabulario relativo a la ropa, los colores, la moda, las fiestas españolas, el espacio aula, internet y las redes sociales, la gastronomía española, los viajes, los gustos, etc.; los cuales no se tratan de manera suficiente en las unidades didácticas a pesar de la gran importancia de su léxico para la competencia comunicativa de los alumnos.

El vocabulario nuevo, que aparece por primera vez en la unidad, aparece desde el

---

### **“el léxico está relegado a un segundo plano y se trata de forma implícita e indirecta”**

principio en actividades donde se pide al alumno identificar y completar con las palabras que figuran en una lista. Citamos, en este caso, el vocabulario de la ropa, que aparece en la unidad didáctica 6 del manual *¡Qué bonito es el español!* No existe una fase de reconocimiento del léxico que permita al alumno entender el significado de las palabras nuevas, sino que se pasa directamente a la fase de práctica, en la cual se pide al alumno

identificar las prendas y completar con las palabras adecuadas. A nuestro modo de ver, el alumno debe empezar por leer estas palabras, saber cómo se pronuncian y se escriben, comprender su significado preguntando al profesor o buscando en un diccionario, para pasar después a usarlas en su contexto correspondiente con el fin de lograr un aprendizaje eficaz.

Este último depende también de una distribución adecuada de los campos léxicos. A este respecto, no faltan casos en que un campo léxico figura en más de una unidad, lo que supone la repetición y la insistencia en un contenido determinado en detrimento de otros, que aparecen en una sola lección. Entre otros casos, podemos mencionar el del campo que figura sólo en la unidad didáctica 3 ("Campo y ciudad") del manual *Español para progresar*. Este dato va en contradicción con el principio general que consiste en que cuanto más frecuente es una palabra, más posibilidades tiene el alumno de aprenderla y recordarla. Cuando una palabra nueva se repite en el aula, los alumnos la almacenan, la reutilizan en contextos determinados y, finalmente, se la apropian.

En cuanto al número de exposiciones a las que debe estar expuesto un aprendiente para incorporar un vocabulario nuevo a su competencia léxica, es aproximadamente de seis. En los manuales objeto de estudio, nuestro análisis muestra que las exposiciones y la frecuencia de aparición del vocabulario nuevo en cada una de las unidades didácticas son muy bajas.

Además, se debe graduar el vocabulario que se emplea en el aula prestando especial

atención a aquellas unidades léxicas que se refieren a realidades habituales en la cultura de la lengua meta y poco conocidas o totalmente desconocidas en la cultura de la lengua de partida.

En lo que atañe a los ejercicios destinados a trabajar el léxico, se caracterizan por una clara diversidad. Las actividades más abundantes en los cuatro niveles son:

- Relacionar
- Completar el cuadro
- Rellenar el vacío
- Buscar sinónimos/ frases equivalentes
- Buscar palabras en un texto
- ¿Qué significa la palabra?
- Clasificar las palabras
- Ordenar
- Buscar el antónimo
- Definiciones
- Hacer frases
- Algunas actividades lúdicas (mímica, sopa de letras, adivinanzas...)
- Elegir la opción correcta entre varias.

Las actividades más abundantes en los dos primeros niveles (tercero colegial y tronco común) consisten en rellenar huecos, unir con una flecha o relacionar unidades léxicas con fotos o dibujitos, mientras que en los dos siguientes (primero y segundo de bachillerato)

aparecen las actividades de sinonimia y antonimia, la elección de la opción correcta entre varias, la construcción de frases y la búsqueda de palabras en un texto. Estas últimas actividades son más complejas y necesitan mayor concentración y dominio de la lengua por parte del aprendiente.

El examen del léxico utilizado en los manuales muestra que no se trabajan suficientemente las unidades fraseológicas, sobre todo las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos (refranes, fórmulas rutinarias, etc.), que aparecen integrados en los textos y las distintas actividades.

La mayoría de las unidades didácticas y los temas incluyen estrategias implícitas. La presencia de las estrategias de aprendizaje en clase tiene una gran importancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como lo señala el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, ya que permite al alumno disponer de una mayor autonomía en el aprendizaje y garantiza una mayor rentabilidad didáctica de las actividades. En los niveles iniciales (tercero colegial y tronco común), no se especifica ninguna estrategia para aprender el léxico o reforzarlo. Estas estrategias son importantes en la medida en que permiten al alumno, cuando se enfrenta a una actividad nueva, aprender por sí solo seleccionando la información más importante, utilizándola en el contexto adecuado y, sobre todo, tener confianza en sus capacidades y abordar la actividad en cuestión con menos esfuerzos. En cambio, en los niveles de primero y segundo de bachillerato se observan algunas estrategias

como:

- Pedir al profesor lo que significan las palabras que no se entienden
- Cerrar el libro, escuchar al profesor y anotar lo que se entiende
- Antes de leer un texto, preparar algunas frases sobre el posible contenido del texto
- Antes de leer el texto, decir lo que sugiere una palabra determinada.

Al final de las unidades aparece un apartado titulado "Mi diario", en el cual se dirigen algunas preguntas directas a los alumnos sobre el vocabulario que han aprendido en la unidad didáctica pero, generalmente, los alumnos no dedican atención a tales preguntas, quizás por el hecho de que vienen al final de la unidad; por lo que pensamos que sería mejor integrar este tipo de preguntas dentro de la unidad para que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje y pueda reflexionar sobre sus propias estrategias, mejorarlas y ponerlas en práctica. Respecto de las técnicas de aprendizaje, los soportes visuales son los que aparecen frecuentemente cuando se trata de favorecer el aprendizaje del componente léxico. La técnica no verbal (imagen-palabra) es la más utilizada para reforzar la capacidad de retención, recuperación y memorización de las unidades léxicas nuevas. La información recibida a través de este recurso permite al profesor ahorrar tiempo y esfuerzo y, al mismo tiempo, fomenta la creatividad, la curiosidad, la participación y la motivación de los alumnos debido al poder de atracción de

la imagen.

Para evaluar la adquisición y el desarrollo del componente léxico, hemos de tener en cuenta la forma, el significado y el uso de las palabras. El alumno debe tener la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las palabras, las colocaciones y las frases a nivel oral y escrito. También resulta importante averiguar la cantidad del *input* lexical del alumno; es decir, el número de palabras que componen su vocabulario y que refleja el nivel de su competencia lingüística. Cuantas más palabras conoce y utiliza, más eficaz y pertinente será la evaluación de su aprendizaje.

## CONCLUSIÓN

El tratamiento del componente léxico en los manuales se caracteriza por una clara diversidad tanto a nivel de los soportes utilizados como a nivel de las actividades programadas. Sin embargo, creemos que los modos de evaluación deben ser el objeto de un estudio muy profundo por parte de los investigadores y los autores de los mismos manuales con el fin de mejorar el rendimiento de los alumnos, responder a sus necesidades específicas y asegurar una buena progresión en el aprendizaje del español como lengua extranjera.



Por Zoubair ACHARKI

## TRABAJANDO CON CUENTOS: UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL CUENTO EN CLASE DE ELE

### INTRODUCCIÓN

La literatura constituye una inagotable fuente de pensamientos, experiencias, valores y sentimientos. De ahí que su incorporación en el aula no debe cifrarse en actividades de disección y análisis de aspectos gramaticales y léxicos que llegan a desintegrar el sentido literario de los textos, sino que debe sustentarse en metodologías activas que aprovechen el enorme potencial de estos textos para desarrollar competencias específicas como la interacción y la cooperatividad, la capacitación lectora, la competencia escrita y oral, la imaginación y la competencia ética y humanística.

La presente propuesta se basa en el uso del cuento literario como herramienta

didáctica en clase de ELE. Con ello, se pretende mostrar algunas de las múltiples posibilidades que ofrece su enseñanza para mejorar de la competencia comunicativa, pero también para desarrollar la competencia literaria, entendida como el resultado de inferencias perceptivas a partir de distintos textos que permiten al alumno disfrutar de la lectura literaria y elaborar creaciones artísticas personales.

Una de las ventajas de trabajar con cuentos literarios es que, dada su brevedad, resultan ser un instrumento eficaz para acercar al alumnado al estudio y disfrute de la literatura a partir de la lectura de narraciones cortas, lo cual puede fomentar la motivación y servir de puente hacia el gusto por la lectura que queremos crear en los alumnos. Asimismo, la

brevidad textual y la existencia de una sola trama en los cuentos facilitan el seguimiento por parte del alumno del desarrollo de los acontecimientos y la dinámica de la acción narrativa llegando a una comprensión global del texto abordado. Asimismo, los cuentos resultan ser una herramienta didáctica ideal para desarrollar la competencia lectora y lingüística reforzando las estrategias de lectura y remediando las deficiencias que pueden registrar los alumnos a nivel de la lengua.

Por otra parte, la brevedad de los cuentos facilita el reconocimiento de la estructura tripartita del relato, lo cual posibilita llevar a cabo actividades de escritura creativa en clase de lengua que permiten al alumno descubrir racionalmente el proceso de creación, familiarizarse con las particularidades del lenguaje artístico y conocer los instrumentos necesarios para producir textos literarios partiendo de modelos de producciones de autores consagrados por la tradición literaria.

En este sentido, los cuentos, dada su condensación, pueden favorecer la adquisición de nuevas formas de generar ideas y expresarse de manera eficiente gracias a la economía del lenguaje que caracteriza este tipo de narraciones. Es decir, permite al alumno expresar lo máximo con la menor cantidad de palabras, lo cual constituye un motivo de satisfacción para un aprendiz de lengua extranjera.

Por último, el cuento literario genera una valiosa fuente de input sociocultural que permite difundir los códigos sociales y culturales de los países hispanohablantes, sus

comportamientos, actitudes e incluso la misma historia de los pueblos, lo cual genera conocimiento y respeto hacia otras culturas.

Evidentemente, lograr lo anterior requiere llevar a cabo propuestas rigurosas de trabajo a partir de estrategias didácticas que contribuyan a favorecer un espacio de aprendizaje motivacional con el fin de despertar el interés de los alumnos por la lectura y mejorar su forma de enfrentarse y comprender un texto literario. Por otra parte, los cuentos seleccionados deben tomar en cuenta las variables motivacionales y afectivas de sus alumnos. De ahí que los temas deben ser próximos a la realidad del alumnado para que puedan establecer vínculos entre el nuevo conocimiento y los conocimientos previos. También es importante que el profesor conozca las limitaciones y carencias de sus alumnos ya que no tiene sentido trabajar con textos que a nivel léxico, gramatical y literario sean inaccesibles para el alumno.



## PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La siguiente propuesta está destinada principalmente a alumnos con un nivel avanzado de competencia lingüística en español y se fundamenta en una metodología constructivista basada en el enfoque por tareas y en principios como la interacción y el trabajo colaborativo. Al final de la propuesta, el alumno habrá elaborado un producto personal que integrará todo lo que ha aprendido y que consiste en la creación de un mini-cuento. Los alumnos conocerán desde el primer momento cuál es la tarea final dado que el alumno se siente más motivado cuando percibe la utilidad de lo que está aprendiendo sobre todo cuando está aprendiendo a crear algo personal.

Los contenidos se articulan en cuatro tareas principales. En cada tarea se trabaja un determinado elemento narrativo del cuento (estructura narrativa externa, organización del discurso, caracterización de personajes y espacio narrativo). Cada tarea integra, a su vez, una serie actividades (mini-tareas) diseñadas en base a niveles de complejidad en la comprensión tanto de las estructuras textuales como de las ideas enunciadas en cada cuento. Asimismo, en cada tarea se incorporan las estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de cada uno de los tres momentos del proceso de lectura (*Para empezar*, *Para seguir* y *Para terminar*):

- *Para empezar*: las estrategias utilizadas generalmente para activar la pre-comprensión consisten en anticipar el tema a partir de una lluvia de ideas,

contar una anécdota, presentar información sobre el autor, ofrecer un modelo de texto que los alumnos ya conocen para luego compararlo con el que el texto que se va a abordar, etc.

- *Para seguir*: aquí el profesor se convierte en un mediador entre el alumno y el texto brindando las instrucciones, referencias y materiales necesarios para favorecer el proceso lector.
- *Para terminar*: una vez atribuido un sentido al texto, el alumno recibe algunas orientaciones para desarrollar nuevos contenidos donde aplicar las nuevas palabras, ideas y contenidos aprendidos (actividades de expresión escrita, debates breves sobre el tema, etc.).

Por tanto, las actividades integran procedimientos y estrategias que tienen como propósito involucrar al alumno en el proceso de lectura. Así, las actividades van desde una lectura rápida de un fragmento para expresar impresiones personales hasta la participación en debates y la elaboración de un producto personal, pasando por actividades de anticipación, reflexión, interpretación, lecturas guiadas, comentario, resumen, etc.

Se ha procurado que los temas se adecuen a la vida e intereses de los alumnos.

Los cuentos seleccionados pertenecen a algunos de los autores más significativos de la literatura en lengua española de nuestros días.

## FICHA TÉCNICA DE LA PROPUESTA

<b>Nivel</b>	<b>B2 - C1</b>
<b>Destrezas</b>	Comprensión lectora – comprensión auditiva - expresión oral - producción escrita
<b>Material utilizado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cuéntamelo otra vez</i>, Amalia bautista.</li> <li>- <i>La princesa y el soldado</i>, cuento extraído de la película Cinema Paradiso, de Giuseppe Tornatore.</li> <li>- <i>La mano</i>, de Ramón Gómez de la Serna.</li> <li>- <i>Los dos reyes y los dos laberintos</i>, de Jorge Luis Borges.</li> <li>- <i>Están todos locos</i>, de Juan José Millás.</li> <li>- <i>Soñó que estaba preso</i>, de Mario Benedetti.</li> </ul>
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la temática que encierra un cuento.</li> <li>- Reconocer la organización narrativa de un relato.</li> <li>- Comprender y usar adecuadamente la terminología de los conceptos claves de la narración literaria.</li> <li>- Adquirir una competencia literaria básica mediante la lectura de diferentes cuentos literarios.</li> </ul>
<b>Objetivos comunicativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar: opinión personal sobre la temática de un cuento.</li> <li>- Describir acciones en pasado.</li> <li>- Expresar sentimientos e impresiones a partir de un cuento.</li> <li>- Exponer conocimientos adquiridos sobre los elementos narrativos de un cuento literario.</li> <li>- Expresar hipótesis sobre acontecimientos pasados y futuros.</li> </ul>
<b>Contenidos lingüísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar los usos del Pretérito Indefinido e Imperfecto.</li> <li>- Construcción de oraciones complejas.</li> <li>- Campo semántico del cuento.</li> <li>- Vocabulario de una biografía.</li> </ul>
<b>Contenidos instrumentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer e interpretar un cuento literario.</li> <li>- Resumir y ampliar un cuento.</li> <li>- Redactar cuentos breves.</li> </ul>
<b>Contenidos culturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender la diferencia entre cuento popular y literario.</li> <li>- Aproximarse a algunas figuras representativas de la literatura española e hispanoamericana.</li> <li>- Comprender la importancia de la narrativa hispanoamericana.</li> </ul>
<b>Contenidos actitudinales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el gusto por la lectura personal de cuentos.</li> <li>- Valorar la lectura como recurso para la introducción a la literatura, el aprendizaje de la lengua, el disfrute y la maduración personal.</li> <li>- Trabajar de forma autónoma y en grupo.</li> </ul>
<b>TAREA 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la estructura externa de un cuento tradicional.</li> </ul>
<b>TAREA 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la organización del discurso narrativo (estructura externa e interna)</li> </ul>
<b>TAREA 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterización de los personajes</li> </ul>

<b>TAREA 4</b>	- Recreación del espacio narrativo
<b>TAREA FINAL</b>	- Escribir un cuento

## TAREA 1 : CUÉNTAMELO OTRA VEZ PARA EMPEZAR

1) Observa estas imágenes. ¿A qué se refieren?



2) Ahora, contesta a las preguntas y compáralas con el resto de la clase:

2.1. ¿Qué es un cuento?

2.2. ¿Te acuerdas de los cuentos que oías de pequeño/a?

2.3. ¿Cuál es tu cuento favorito?

2.4. ¿Qué importancia crees que tienen los cuentos?

2.5. ¿En cuáles de estos cuentos que conoces hay una historia de amor?

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La bella durmiente</li> <li>• Caperucita roja Cenicienta</li> <li>• La bella y la bestia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los tres cerditos</li> <li>• Blancanieves</li> <li>• Pulgarcito</li> </ul> |
|--|---|

2.6. ¿Cuáles tienen un final feliz?

2.7. El amor de los cuentos ¿es breve o duradero?

- 3) A continuación, lee este poema de Amalia Bautista titulado *Cuéntamelo otra vez*. Luego, contesta a las preguntas:



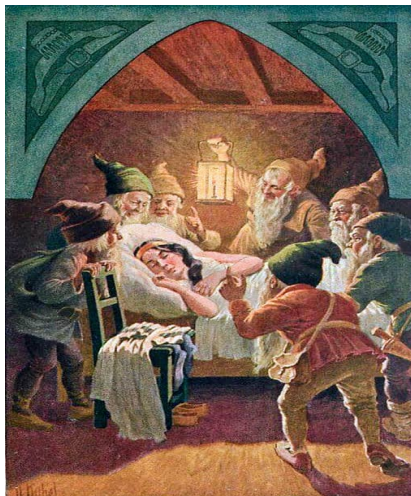
### Cuéntamelo otra vez

Cuéntamelo otra vez, es tan hermoso  
que no me canso nunca de escucharlo.

Repíteme otra vez que la pareja  
del cuento fue feliz hasta la muerte,  
que ella no le fue infiel, que a él ni siquiera  
se le ocurrió engañarla. Y no te olvides  
de que, a pesar de los problemas,  
se seguían besando cada noche.

Cuéntamelo mil veces, por favor:

1. ¿En qué has pensado al leer este poema? ¿Qué sensaciones te ha suscitado?
  2. ¿Qué concepto de amor comunica este texto?
  3. ¿"Cuéntamelo otra vez"? ¿Por qué crees que la autora ha elegido este título?
  4. ¿Qué verso (o versos) del poema se refieren a la eternidad?
  5. ¿Sobre qué valores se funda este amor?
- 4) ¿Recuerdas cuáles son los tiempos del pasado y para qué sirven? Observa las siguientes imágenes y describe qué ocurre en ellas.



## PARA SEGUIR

- 5) A continuación, vamos a leer el cuento de *La princesa y el soldado*, que Alfredo le cuenta a Totó en la película italiana *Cinema Paradiso* (1988), de Giuseppe Tornatore.

Primero escucha la versión italiana de la historia de la princesa y el soldado en este enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=iDcMRAWtdE>



Ahora lee la transcripción en español.

### La princesa y el soldado

Alfredo: -Te contaré una historia sólo para ti Totó. Sentémonos.  
 "Había una vez un rey que dio una fiesta. Las más hermosas princesas asistieron. Un soldado de la guardia real vio pasar a la hija de rey. Era la más adorable, e inmediatamente el soldado se enamoró. Pero, ¿qué era un simple soldado al lado de la hija de un rey? Un día el soldado se las arregló para verla y le dijo que ya no podía vivir sin ella. La princesa quedó tan impactada por la profundidad de sus sentimientos que le dijo: "Si puedes esperar por 100 días con sus noches bajo mi balcón yo seré tuya". Dicho esto, el soldado salió y esperó un día, dos... luego diez, veinte. Cada noche la princesa lo buscaba y allí estaba él, sin moverse. Siempre allí, lloviera o relampagueara. Las aves se posaban en su cabeza, las abejas lo aguijoneaban, pero él no se movía. Después de 90 noches, se veía seco y pálido. Brotaron lágrimas de sus ojos. No pudo detenerlas. No tuvo ni siquiera fuerzas para dormir. Y todo ese tiempo, la princesa lo observaba. Cuando la nonagésima novena noche llegó... el soldado se levantó, tomó su silla, y se marchó..."

Toto : -¿Qué? ¿Justo al final?

Alfredo: Sí. Justo al final. Y no me preguntes qué quiere decir. No lo sé. Cuando lo sepas tú, dímelo.

En parejas, responde a las siguientes preguntas:

- 5.1. ¿Cómo conoció el soldado a la princesa?
- 5.2. ¿Cuál fue el pacto que tuvo la princesa con el soldado?
- 5.3. ¿Qué pasó al final del cuento?
- 5.4. En grupos, redactar vuestra interpretación de la reacción del soldado. ¿Qué piensas que le ha podido pasar por la cabeza de este hombre justo al final, cuando sólo faltaba una noche para cumplir el trato?
- 5.5. Elegid un portavoz para leer vuestras interpretaciones al resto de la clase.

Aquí tienes la interpretación que hizo Totó del final del cuento:

Totó (dirigiéndose a Alfredo): - ¿Recuerdas la historia del soldado y la princesa? Ahora entiendo por qué el soldado se fue justo al final. Una noche más y la princesa hubiera sido suya. Pero no había manera que ella pudiera mantener su promesa. Y eso hubiera sido demasiado cruel. Lo hubiera matado. De esta forma, al menos durante 99 noches, él vivía con la ilusión de que ella estaba allí, esperando por él.

## PARA TERMINAR

- 6) Ahora vamos a reflexionar sobre cómo se organiza la historia en este cuento. Lee primero estos apuntes. Luego, contesta a las preguntas.

### OBSERVA

El texto narrativo se caracteriza porque en su contenido encontraremos casi siempre tres bloques:

1. Un conjunto de acciones que plantean un problema, un hecho que es el punto de partida, una situación inicial.
2. Una serie de acciones, en relación con ese problema que hemos planteado, que sirven para desarrollarlo.
3. Una solución a ese problema que hemos planteado al principio, un desenlace.

6.1. ¿Cuál es la situación inicial?

---

---

6.2. ¿Cuáles son las transformaciones (de la situación inicial a la final)?

---

---

6.3. ¿Cuál es la situación final?

---

---

## TAREA 2: ORGANIZACIÓN DEL CUENTO LITERARIO

### PARA EMPEZAR

¿Sabías que un cuento tradicional no es igual que un cuento literario? Observa y comenta con tus compañeros.

OBSERVA	
CUENTO TRADICIONAL	CUENTO LITERARIO
- Es anónimo	- Lo escribe un autor conocido
- Se transmite de forma oral	- Se transmite a través de la escritura
- Tiene diferentes versiones	- No admite variaciones
- Sigue una estructura lineal	- Puede romper la linealidad temporal
- Encierra una moraleja	- Admite varias interpretaciones

## PARA SEGUIR

- 1) ¿Conoces algún cuento literario? Cuenta brevemente su argumento.
- 2) ¿Has leído alguna vez un cuento o una novela policíacos? Te proponemos un cuento breve de Ramón de la Serna titulado *La mano*. Para hacerte reflexionar sobre diversos elementos, vamos a intercalar algunas preguntas a lo largo de la lectura.

### La mano

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado.

Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía con el balcón abierto, por higiene, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino.

La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura.

**2.1.** ¿Por qué van a la jefatura las dos mujeres?

**2.2.** ¿Crees que han visto algo o a alguien?

**2.3.** ¿Cómo crees que sigue el cuento?

Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte.

**2.4.** ¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano?

**2.5.** ¿Podrías responder a las preguntas planteadas en el texto?

**2.6.** ¿Cómo crees que termina el cuento?

Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: «Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia».

Así que éste es el desenlace del cuento:

2.7. ¿Te ha causado sorpresa?

2.8. ¿Te hubieras esperado un final tan fantástico y grotesco?

2.9. ¿Te ha sorprendido? ¿Te ha decepcionado?

- 3) Vamos a trabajar un poco sobre este texto. Antes de empezar te recomendamos que vuelvas a leer todo el cuento seguido.

Ahora imagina que eres un detective famoso: te han encargado descubrir algunos elementos importantes de la narración. Al fin y al cabo, se trata de alguien que cuenta algo a otra persona, pero tenemos que averiguar qué hay detrás de todo eso... Anota en tu cuaderno:

3.1. ¿Cuál es tu situación inicial?

3.2. ¿Cuáles son las transformaciones? (de la situación inicial a la final)

3.3. ¿Cuál es la situación final?

3.4. ¿Existe un momento culminante?

3.5. ¿Los acontecimientos se relatan según suceden o existen saltos en el tiempo?

Sírvete para trabajar de una línea recta, en cuyo centro colocarás el acontecimiento con el que empieza el cuento: la muerte del doctor Alejo. Luego situarás, por orden cronológico, los hechos precedentes a la izquierda y los acontecimientos posteriores a la muerte a la derecha.

1 - 2 - 3 - 4 - MUERTE DEL DOCTOR ALEJO - 5 - 6 - 7 - 8

3.6. ¿La historia (lo que se cuenta) coincide con el discurso (la forma de contar)?

Con toda la clase, contrastad los resultados.

#### OBSERVA

¿Recuerdas los tres bloques de un cuento (inicio, desarrollo y final)? Estos bloques no se presentan en solitario, sino que vienen mezcladas con otros datos que necesitamos para comprender la historia:

- Marcas que señalan el espacio (dónde transcurre la historia) y el tiempo (cuándo).
- Secuencias descriptivas: comentarios sobre los personajes que participan en ella, cómo son y cómo visten. Ten en cuenta que el texto no es una película: no podemos ver la cara de los protagonistas ni cómo es su casa. Hay que contarlo todo.
- Reflexiones del propio autor sobre las cosas que está contando o sobre sus personajes.

4.4. Reflexionaremos un poco sobre el tema del cuento que acabamos de leer. Con tu compañero, intenta descubrir qué ha empujado a la mano a asesinar al doctor Alejo.

- El deseo de gastar una broma de mal gusto a su víctima.
- El deseo de hacer justicia.



- El odio injustificado hacia la víctima.
- La maldad intrínseca a su naturaleza.
- El deseo de vengarse.
- La envidia por la posición social del doctor Alejo.

Contrastad con el resto de la clase vuestras conclusiones.

¿No os parece que, aunque el protagonista, es decir, la mano del señor Ramiro Ruiz, justifica su acción como un acto de justicia, también se trata de una venganza? Ésta podría ser una buena definición del tema del cuento.

**4.5.** Ahora que conoces el núcleo temático puedes averiguar cómo se estructura. ¿En cuántas partes lo dividirías?

**5)** A continuación, te proponemos un cuento breve de Jorge Luis Borges titulado *Los dos reyes y los dos laberintos*. Pero antes, vamos a descubrir algunos datos sobre este escritor argentino considerado uno de los cuentistas más importantes de la literatura en lengua española del siglo XX.

Para conocer ello, ordena los siguientes datos de la vida de este autor y conjuga los verbos en Pretérito Indefinido.

recibir – publicar (x3) – ser – trasladarse – conceder – nacer – establecerse – volver aparecer – contraer – obtener (x2).

**6)** Ahora, vamos a leer el cuento de Borges. Luego, junto con tu compañero, responde a las preguntas.



- 1979:** \_\_\_\_\_ el Premio Cervantes.
- 1944:** \_\_\_\_\_ su libro *Ficciones*.
- 1921:** \_\_\_\_\_ a Buenos Aires.
- 1956:** \_\_\_\_\_ el premio Nacional de Literatura.
- 1923:** \_\_\_\_\_ su primer libro de poesías, *Fervor de Buenos Aires*.
- 1967:** \_\_\_\_\_ matrimonio con Elsa Astete Millán.
- 1946:** \_\_\_\_\_ nombrado miembro de la Academia Argentina de Letras.
- 1899:** \_\_\_\_\_ en Buenos Aires (Argentina).
- 1949:** \_\_\_\_\_ *El Aleph*.

## Los dos reyes y los dos laberintos

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó a construir un laberinto tan perplejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día. Luego regresó a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaides y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribo sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: “¡Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que vedan el paso”.

Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en la mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed. La gloria sea con aquel que no muere.

6.1. ¿Cuál es el hecho que lo origina todo?

---

6.2. ¿Qué sentimiento nace de este hecho?

---

6.3. Este sentimiento origina un deseo. ¿Cuál es?

---

6.4. ¿A qué consecuencias lleva este deseo?

---

6.5. Resume brevemente la historia que se narra en este relato.

---



---

6.6. ¿Podrías identificar el tema de este cuento?

---

7) A continuación, vamos a reflexionar sobre cómo se organiza este cuento de Borges. Para ayudarte, observa y comenta con tu compañero.

### OBSERVA

Todo cuento se estructura de la siguiente manera:

**Apertura (o presentación):** es cuando el narrador del cuento nos presenta de forma general la situación, el lugar y los personajes. En el cuento de Caperucita Roja empieza con la aparición de la niña, la madre y el discurso de la madre sobre el peligro que tiene adentrarse en el bosque donde vive el lobo feroz.

**Desarrollo:** aquí, se amplía la información proporcionada en la presentación con acciones y descripciones. En Caperucita Roja, la historia de la niña continua con la descripción del paseo de la niña, el encuentro de la niña con el leñador, con el lobo, etc.

**Nudo:** es el momento climático de la narración, se presenta el conflicto. Es el momento que empieza justo cuando Caperucita llega a la casa de la abuelita, llama a la puerta y es devorada luego por el lobo.

**Cierre (o desenlace):** se refiere a la forma en que se resolvió el conflicto propuesto en el nudo. Como era de esperar en un cuento infantil, Caperucita Roja tiene un final feliz en el que el cazador salva a la abuela y su nieta.

## PARA TERMINAR

- 7) Estableced ahora las diferencias y analogías entre el cuento de Borges y el de Gómez de la Serna. Luego, decidid cuál os gusta más y por qué. Por último, contrastadlo con toda la clase.

## TAREA 3: CARACTERIZACIÓN DE LOS PERSONAJES

### PARA EMPEZAR

- 1) Imagina que tu compañero te está pidiendo información sobre una persona que a ti te interesa mucho y él no conoce. Descríbesela. ¿Qué vas a tener en cuenta en tu descripción?

- Aspecto físico
- Ropa
- Acciones
- Ideas
- Otros

## PARA SEGUIR

- 2) A continuación, veréis cómo lo hacen dos escritores. Contrastad vuestras descripciones con las que se dan en los cuentos que os ofrecemos.

### *Están todos locos, de Juan José Millás*

En el avión, a mi lado, iba un sujeto joven con traje azul, corbata amarilla, mandíbula cuadrada y un teléfono móvil a través del que daba órdenes compulsivamente. Eran las ocho de la mañana y antes de que el aparato despegara había sacado de la cama a medio Madrid. No contento con eso, una vez que alcanzamos la altura de crucero comenzó a despertar a Barcelona, adonde nos dirigíamos. Cuando la azafata nos ofreció un café, yo ya estaba hecho polvo, a pesar de haber tomado un Pharmaton Complex antes de ir al aeropuerto. Él, sin embargo, continuaba despertando gente con un entusiasmo que resultaba aterrador.

A las ocho y media, telefoneó a casa y preguntó si su hijo seguía con fiebre. Debieron decirle que sí porque ordenó que le pusieran al pequeño un supositorio y a él un fax (no aclaró si por el mismo sitio) con las instrucciones del médico. Después de esta llamada se quedó mustio y dejó de telefonar. De todos modos, permaneció con el aparato en la mano derecha, cerca de las ingles, manoseándolo con el gesto distraído. En esto, se dio cuenta de que le miraba y se puso rojo, como si le hubiera sorprendido haciendo algo feo. Me concentré en el periódico, para disimular.

Cuando llegamos a Barcelona y se vio en los pasillos de la terminal volvió a excitarse con la visión de las instalaciones aeroportuarias y recuperó la rigidez vertebral anterior. Antes de alcanzar la salida había

realizado tres llamadas amenazadoras comunicando que acababa de aterrizar y que se dirigía al lugar de la reunión. Por mi parte, no llegué a pisar la calle: tomé el primer avión de vuelta y regresé al lado de un ejecutivo catalán que se disponía a conquistar Madrid con un móvil oscuro colocado entre las ingles. Cuando llegué a casa, me metí en la cama con una novela y hasta hoy. Están todos locos.

### El precursor de Cervantes, de Marcos Denevi

Vivía en El Toboso una moza llamada Aldonza Lorenzo, hija de Lorenzo Corchelo, sastre, y de su mujer Francisca Nogales. Como hubiese leído numerosísimas novelas de estas de caballería, acabó perdiendo la razón. Se hacía llamar doña Dulcinea del Toboso, mandaba que en su presencia las gentes se arrodillasen, la tratasen de Su Grandeza y le besasen la mano. Se creía joven y hermosa, aunque tenía no menos de treinta años y las señales de la viruela en la cara. También inventó a un galán, al que dio el nombre de don Quijote de la Mancha. Decía que don Quijote había partido hacia lejanos reinos en busca de aventuras, lances y peligros, al modo de Amadís de Gaula y Tirante el Blanco. Se pasaba todo el día asomada a la ventana de su casa, esperando la vuelta de su enamorado. Un halagüeño de los alrededores, que la amaba, pensó hacerse pasar por don Quijote. Vistió una vieja armadura, montón en un rocín y salió a los caminos a repetir las hazañas del imaginario caballero. Cuando, seguro del éxito de su ardid, volvió al Toboso, Aldonza Lorenzo había muerto de tercianas.

¿Cuál te ha gustado más? ¿Qué descripción se acerca más a la que has hecho a tu compañero?  
¿Qué aspectos son descritos con más interés (el físico, la vestimenta, las acciones, las ideas)?

### OBSERVA

Las descripciones de los personajes son muy eficaces, pues, además de retratarlos física y psicológicamente, nos sirven para hacernos “vivir” lo que sienten los observadores.

Para llegar a “conocer” a un personaje de una narración tenemos que reflexionar sobre las descripciones físicas y psicológicas (directas e indirectas), sus acciones, sus comentarios, .... En suma, sobre todo lo que contribuye a transformarlo en una criatura literaria.

### PARA ACABAR

- 3) A continuación, vamos a resumir la historia que se cuenta en el cuento “Están todos locos” de Juan José Millás, dejando sólo lo importante y quitando las cosas menos importantes. El resultado final será un texto breve y claro de toda la historia que hemos leído.

Primero, subrayad en el texto los puntos que os parecen fundamentales para reconstruir la historia, eliminando lo que no es esencial para la reconstrucción de los hechos, aquello de lo que se puede prescindir (descripciones, reflexiones, etc.).

Luego, exponed con unas cuantas frases el asunto (el argumento reducido a los detalles esenciales, es decir, los puntos que antes habéis encontrado).

Poned en común vuestros resultados.

- 4) Observa los dos ejemplos siguientes y explica qué elementos se han añadido en el segundo modelo:

**Modelo 1:** La mujer cerró la puerta y se puso a correr.

**Modelo 2:** La mujer cerró cuidadosamente la puerta por fuera. Y sólo entonces se puso a correr hacia el monte.

Como has podido observar, en la segunda frase, hemos ampliado la información básica (las acciones dentro de la historia) y hemos añadido elementos básicos de la historia para explicar (ideas, situaciones, nombres de personajes, etc.), describir (personajes, lugares, objetos, sentimientos, etc.).

Ahora intenta ampliar o completar las siguientes frases con descripciones:

- Ella estaba junto a la ventana
- Se oyó un ruido
- La puerta se abrió
- El gato entró corriendo

#### TAREA 4: EL ESPACIO NARRATIVO

### PARA EMPEZAR

- 1) Lee el siguiente cuento de Augusto Monterroso titulado *El eclipse*. Luego, junto con tu compañero, contesta a las preguntas.

#### El eclipse

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido, aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala, implacable y definitiva, lo había apresado. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos V condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado de un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponía a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento, de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles.

Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y se dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

—Si me matéis —les dijo— puedo hacer que el Sol se oscurezca en su altura. Los indígenas le miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después, el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

1. En este texto existe un choque de dos culturas. Explica cómo se presenta este choque de culturas. Presenta ejemplos del cuento
2. ¿Cuáles son las diferencias entre ambas culturas? Identifica en el cuento ejemplos que demuestren 1) el concepto que tenía Fray Bartolomé Arrazola de los indígenas 2) el concepto que tenían los indígenas de Fray Bartolomé Arrazola.

3. ¿Quién narra este cuento? ¿Qué actitud asume el narrador ante lo que está contando?
4. Explica si el narrador es imparcial, o demuestra algún tipo de preferencias. Demuestra tu explicación con ejemplos del texto.
5. En nuestra sociedad tenemos muchos conceptos acerca de los indígenas. ¿Cuáles son algunos? ¿Identifica en el cuento información que apoye o refuta estos conceptos?

## PARA SEGUIR

- 2) Vuelve a leer el cuento anterior y, junto con tu compañero, intentad dividir el cuento en secuencias. Para ello, completad el siguiente recuadro:

Secuencias narrativas	S e c u e n c i a s descriptivas	Secuencias reflexivas

- 3) A continuación, fíjate en las secuencias donde el autor define el espacio. ¿Dónde ocurre la acción?, ¿Cuáles son las referencias que se hacen del espacio narrativo?, ¿Cómo aparece representado el espacio de la selva?, ¿Cómo influye ese espacio en el personaje protagonista?

### OBSERVA

Un cuento necesita de un marco en el espacio, es decir, tenemos que explicar dónde transcurre nuestra historia. Ese « dónde », el espacio, tendrá naturalmente dos ejes en los que moverse : el espacio externo de nuestra historia : el país, la ciudad, el pueblo o la calle donde sucede y el espacio interno : el recinto donde se mueven los personajes : su casa, su habitación...

La acción puede desenvolverse en lugares internos o externos. Muchas veces las coordenadas espaciales no están presentes de forma explícita en un relato, pero podemos deducirlas igualmente gracias a la presencia de algunos elementos narrativos.

Otras veces los lugares mencionados en un relato se cargan de significado y asumen un valor emblemático. De hecho, también tenemos que considerar las especiales relaciones que se establecen entre los lugares y los personajes.

## PARA TERMINAR

- 4) Lee el siguiente texto de Mario Benedetti. Se trata de un fragmento del cuento titulado *Soñó que estaba preso*, e identifica las secuencias en las que se define el espacio.

Aquel preso soñó que estaba preso. Con matices, claro, con diferencias. Por ejemplo, en la pared del sueño había un afiche de París; en la pared real sólo había una oscura mancha de humedad. En el piso del sueño corría una lagartija; desde el suelo verdadero lo miraba una rata. El preso soñó que estaba preso. Alguien le daba masajes en la espalda y él empezaba a sentirse mejor. No podía ver quién era, pero estaba seguro de que se trataba de su madre, que en eso era una experta. Por el amplio ventanal entraba el sol mañanero y él lo recibía como una señal de libertad. Cuando abrió los ojos, no había sol. El ventanuco con barrotes (tres palmos por dos) daba a un pozo de aire, a otro muro de sombra. El preso soñó que estaba preso. Que tenía sed y bebía abundante agua helada. Y el agua le brotaba de inmediato por los ojos en forma de llanto. Tenía conciencia de por qué lloraba, pero no se lo confesaba ni siquiera a sí mismo. Se miraba las manos ociosas, las que antes construyeron torsos, rostros de yeso, piernas, cuerpos enlazados, mujeres de mármol. Cuando despertó, los ojos estaban secos, las manos sucias, las bisagras oxidadas, el pulso galopante, los bronquios sin aire, el techo con goteras. A esa altura, el preso decidió que era mejor soñar que estaba preso. Cerró los ojos y se vio con un retrato de Milagros entre las manos. Pero él no se conformaba con la foto. Quería a Milagros en persona, y ella compareció, con una amplia sonrisa y un camisón celeste.

Se arrimó para que él se lo quitara y él, no faltaba más, se lo quitó. La desnudez de Milagros era por supuesto milagrosa y él la fue recorriendo con toda su memoria, con todo su disfrute. No quería despertarse, pero se despertó, unos segundos antes del orgasmo onírico y virtual. Y no había nadie. Ni foto ni Milagros ni camisón celeste. Admitió que la soledad podía ser insoportable. El preso soñó que estaba preso. Su madre había cesado los masajes, entre otras cosas porque hacía años que había muerto.

A él invadió la nostalgia de su mirada, de su canto, de su regazo, de sus caricias, de sus reproches, de sus perdones. Se abrazó a sí mismo, pero así no valía. Milagros le hacía adiós, desde muy lejos. A él le pareció que desde un cementerio. Pero no podía ser. Era desde un parque. Pero en la celda o había parque, de modo que, aun dentro del sueño, tuvo conciencia de que era eso: un sueño. Alzó su brazo para también él brindar su adiós. Pero su mano era solo un puño, y, como es sabido, los puños apretados no han aprendido a decir adiós. Cuando abrió los ojos, el camastro de siempre le transmitió un frío impertinente. Tembloroso, entumecido, trató de calentar sus manos con el aliento. Pero no podía respirar. Allá, en el rincón, la rata lo seguía mirando, tan congelada como él. El movió la mano y la rata adelantó una pata. Eran viejos conocidos. A veces él le arrojaba un trozo de su horrible, despreciable menú. La rata era agradecida. Así y todo, el preso echó de menos a la verde, agilísima lagartija de sus sueños y se durmió para recuperarla. Se encontró con que la lagartija había perdido la cola. Un sueño así, ya no valía la pena de ser soñado. Y sin embargo. Sin embargo empezó a contar con los dedos los años que le faltaban. Uno dos tres cuatro y despertó. En total eran seis y había cumplido tres. Los contó de nuevo, pero ahora con los dedos despiertos. No ten a radio ni reloj ni libros ni lápiz ni cuaderno. A veces cantaba bajito para llenar precariamente el vacío. Pero cada vez recordaba menos canciones. De niño también había aprendido algunas oraciones que le había enseñado la abuela. Pero ahora, ¿a quién le iba a rezar?. Se sentía estafado por Dios, pero tampoco él quería estafar a Dios. El preso soñó que estaba preso y que llegaba Dios y le confesaba que se sentía cansado, que padecía

insomnio y eso lo agotaba, y que a veces, cuando por fin lograba conciliar el sueño, tenía pesadillas, en las que Jesús le pedía auxilio desde la cruz, pero Él estaba encaprichado y no se lo daba. Lo peor de todo, le decía Dios, es que Yo no tengo Dios a quien encomendarme. Soy como un Huérfano con mayúscula. El preso sintió lástima por ese Dios tan solo y abandonado. Entendió que, en todo caso, la enfermedad de Dios era la soledad, ya que su fama de supremo, inmarcesible y perpetuo espantaba a los santos, tanto a los titulares como a los suplentes. Cuando despertó y recordó que era ateo, se le acabó la lástima hacia Dios, más bien sintió lástima de sí mismo, que se hallaba enclaustrado, solitario, sumido en la mugre y en el tedio. Después de incontables sueños y vigiliadas llegó una tarde en que dormía y fue sacudido sin la brusquedad habitual, y un guardia le dijo que se levantara porque le habían concedido la libertad. El preso sólo se convenció de que no soñaba cuando sintió el frío del camastro y verificó la presencia eterna de la rata. La saludó con pena y luego se fue con el guardia para que le dieran la ropa, algún dinero, el reloj, el bolígrafo, una cartera de cuero, lo poco que le habían quitado cuando fue encarcelado. A la salida no lo esperaba nadie. Empezó a caminar. Caminó como dos días, durmiendo al borde del camino o entre los árboles. En un bar de suburbio comió dos sándwiches y tomó una cerveza en la que reconoció un sabor antiguo. Cuando por fin llegó a casa de su hermana, ella casi se desmayó por la sorpresa. Estuvieron abrazados como diez minutos. Después de llorar un rato ella le preguntó qué pensaba hacer. Por ahora, una ducha y dormir, estoy francamente reventado. Después de la ducha, ella lo llevó hasta un altillo, donde había una cama. No un camastro inmundo, sino una cama limpia, blanda y decente. Durmió más de doce horas de un tirón. Curiosamente, durante ese largo descanso, el ex preso soñó que estaba preso. Con lagartija y todo.

### TAREA FINAL: MINICUENTO

Nos parece que ahora ya tienes suficientes conocimientos para escribir un cuento, aunque sea breve. Para ello, debes tener en cuenta los siguientes puntos, dentro de los cuales escogerás una sola opción:

- El contenido trata el recuerdo de:
  - un encuentro especial,
  - un problema bastante serio,
  - un día cualquiera,
  
- El periodo es :
  - el año pasado,
  - los años noventa,
  - una época pasada.
  
- El orden de los acontecimientos es:
  - lineal,



- con saltos temporales hacia el pasado,
- con anticipaciones.
- Predominan las secuencias
  - narrativas,
  - descriptivas,
  - reflexivas.
- El narrador es :
  - una mujer joven,
  - un chico adolescente,
  - una persona adulta.

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, F. (2001). *Didáctica de la escritura creativa*. Recuperado de : <<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321/7663>>.

AVENTÍN FONTANA, A. *El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario*. Recuperado de: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>>.

BENETTI, G.; CASELLATO, M. y MESSORI, G. (2005). *Más que palabras: Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

DUQUE DE LA TORRE, A. y GARCÍA OLIVA, C. «Érase una vez...». *El cuentacuentos en la clase de E/LE*. Recuperado de: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0279.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0279.pdf)>

ESTER EGUINO, A. *Didáctica de la literatura: proceso comunicativo*. Recuperado de: <[http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_31/did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_literatura.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm)>.

LEVY, M. (2001). *Escritura y creatividad*. Barcelona: Paidós.

LOMAS, C. (2002). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras I*. Barcelona: Paidós Ibérico.

PEREIRA VARANDAS, D. *El cuento y la fábula en ELE*. Recuperado de : <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5292561>>.

SOTO REATIGA, M. *El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura*. Recuperado de : <<http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n27/2145-9444-zop-27-00051.pdf>>.

Por Ihssan EL MAIL y M<sup>a</sup> Angeles GARCÍA COLLADO

## LA BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA PARA EL ALUMNADO MARROQUÍ CON ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA

### INTRODUCCIÓN

Los docentes de lengua española en Marruecos saben que las actitudes y comportamientos comunicativos de los estudiantes ante este idioma son diferentes según el contexto de aprendizaje. La situación geográfica y factores sociales definen una realidad lingüística que se refleja en las aulas, de modo que ambos aspectos han de ser considerados a la hora de desarrollar cualquier propuesta didáctica. Es un hecho bien conocido que el plurilingüismo en Marruecos es un factor determinante de las políticas educativas, en las cuales los debates y reflexiones sobre el papel de las lenguas en la planificación de las diferentes etapas del currículo académico son una constante. La diversidad lingüística y cultural de Marruecos es una expresión propia del país y, en un sentido amplio, el plurilingüismo es percibido como una seña de identidad. La *Charte Nationale d'Éducation et formation* publicada en 1999 así lo recogía al apostar por un modelo de planificación plurilingüe donde se reconocía la importancia de las lenguas

vernáculos y las lenguas extranjeras en el sistema educativo marroquí.

Más allá de estas consideraciones, el plurilingüismo ha de ser abordado por los docentes con una perspectiva de conjunto e interdisciplinar, que les permita considerarlo desde la interacción de factores complejos como ya a mediados del siglo pasado sugería U. Weinreich (1953). Recordemos aquí que el árabe marroquí que se conoce también como «árabe coloquial marroquí» o *dāriya* se habla en todo Marruecos, en realidad es un conjunto de variedades y sub-variedades dialectales con rasgos comunes que han ido evolucionando a partir de un fuerte sustrato bereber común como han determinado los expertos. Estas variedades dialectales forman una lengua general o koiné, que es usada de forma oral por la mayoría de los hablantes marroquíes que la tienen como lengua materna. De este modo, a pesar de que el *dāriya* carece de estandarización o normas establecidas que regulen su uso, es el habla de la sociedad marroquí en el ámbito privado y familiar, así como en el ámbito público en situaciones informales y está presente en el

medio educativo. Con todo, las variantes geográficas continúan determinando las actuaciones de los hablantes marroquíes, ya que las variedades del bereber, el *tarifit*, el *tamazight* y el *tachelhit* siguen activas en parte de la población. Las características de estas hablas, principalmente las fonológicas y léxicas, influyen de forma decisiva en la adquisición de otras lenguas, tal y como ha señalado M. Madkouri (2003). De este modo, los docentes han de considerar que la prevalencia oral del *dāriya* y los rasgos de sus variantes geográficas, además de otros factores sociolingüísticos, determinan algunas dificultades específicas de los hablantes marroquíes para aprender segundas lenguas, en especial en lo que respecta a la percepción fonética y prosódica, así como la persistencia de otros fenómenos de adquisición. Además, el contacto entre lenguas se da también con el árabe clásico o *fushā*, el árabe culto que se usa principalmente de forma escrita y que es el propio del ámbito religioso. Las políticas de arabización desde la Independencia en los años 60 del siglo pasado fueron dando paso a un proceso de consolidación del árabe culto en los distintos ámbitos de la vida pública (la administración, los medios de comunicación, la justicia, el sistema educativo), como reacción al hecho de que durante el Protectorado se impulsó el uso de la lengua colonial (francés o español según las zonas del país), como ha indicado G. Grandguillaume (1983).

### 1. ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA EN EL NORTE DE MARRUECOS

En Marruecos la presencia del español se remonta a siglos atrás, primero a través de la llegada de muchos judíos expulsados en 1492

mediante el Edicto de Granada que se asentaron en el norte de Marruecos, especialmente en Tetuán y Tánger y conservaron el judeoespañol hasta el siglo XX (habla conocida como *haketía* o *jaquetía*). En segundo lugar, es un hecho histórico conocido que a partir del año 1609 se produjo el exilio de unos 40.000 moriscos que se establecieron ante todo en las proximidades de Ceuta, en Tetuán y otros lugares cercanos al Estrecho trayendo con ellos su lengua. La pervivencia de estas variantes del español especialmente en el norte de Marruecos a lo largo de los siglos se ha producido gracias a sus hablantes, que han ido transmitiéndola en el ámbito familiar de generación en generación. Entre 1912 y 1956, el Protectorado español estableció la lengua española como primera

**“el contacto entre lenguas se da también con el árabe clásico o *fushā*, el árabe culto que se usa principalmente de forma escrita y que es el propio del ámbito religioso”**

lengua del ámbito administrativo e institucional en el norte de Marruecos, así como lengua colonial en el sur en las regiones de Ifni y El Aaiún (Fernández Vítóres y Benlabbah, 2014). En esta época, más allá de las instituciones, fue el contacto entre la población marroquí y española, los lazos sociales y comerciales, la causa de la expansión de la lengua española que pasó a usarse en la vida cotidiana. Esta relación histórica, cultural y afectiva con el español y sus variantes ha facilitado su pervivencia durante tanto tiempo en la

sociedad marroquí como lengua transmitida y heredada.

Es necesario precisar que no hay un consenso sobre una definición general sobre quiénes son los hablantes de herencia en una sociedad, ya que suelen responder a un perfil sociolingüístico complejo y heterogéneo según el momento histórico y las áreas geográficas. Son muchas las variables que entran en juego para definir una lengua heredada, de ahí que sea objeto de debate actual desde la sociolingüística y también desde nuevas perspectivas como la ecología lingüística o ecolingüística (que estudia las correlaciones entre lenguas y las interacciones entre lengua y mundo) o la transculturalidad (que se dedica al estudio de comunidades que adaptan formas culturales de otros grupos sociales). Asimismo, es evidente que la vitalidad lingüística del español en Tetuán, Tánger o Larache responde a causas que trascienden las políticas oficiales, dado que el uso real de la lengua, su elección por parte de los hablantes y su voluntad de mantenerla viva en un contexto arabófono responde a la construcción colectiva de una identidad cultural alrededor de este idioma (P. Charaudeau, 2000). Así, la posición de buena parte de la población marroquí del norte de Marruecos ante el español ha sido afectiva, ha habido una voluntad de preservar el uso del español como idioma de casa, una lengua del entorno del hogar donde se ve la televisión española (o, actualmente, series en español en plataformas como Netflix), donde las actividades diarias se expresan en la lengua oral mediante hispanismos adaptados (*sansur*, por ascensor, por ejemplo) o sin adaptar (*nevera*). También

los hablantes de esta zona han mantenido el español en el habla corriente de la calle. Vale la pena recordar aquí que para los españoles que quieren practicar el *dāriyya* es difícil usarlo en las calles de Tetuán, ya que al pedir o preguntar en dialecto por un producto en una tienda enseguida el vendedor suele responder en español porque considera que es la lengua común, con la que ambos interlocutores se identifican y entienden mejor.

Esta identificación de una comunidad de habla de español como lengua heredada en el norte de Marruecos, supone el reconocimiento del valor lingüístico de un sociolecto (de carácter tanto diastrático como diatópico) y nos ofrece claves para describir esta variedad. La primera de ellas es la falta de necesidad de equipararla al francés, lengua apoyada por las autoridades y élites marroquíes desde la época colonial mediante políticas educativas de un bilingüismo oficial, al ser el español una lengua que ha pervivido durante siglos por el apego de sus hablantes no solo como lengua doméstica, sino también como habla común en un tejido social vinculado al comercio en los núcleos urbanos de la región norte. En este sentido, el español ha sido protegido en el norte de Marruecos especialmente por sus hablantes, incluso como una actitud colectiva de distinción de una identidad propia con respecto al resto del país. Por otra parte, cabe señalar que en las últimas décadas los trabajadores transfronterizos han contribuido al mantenimiento del español hablado en la base social popular de ciudades como Castillejos, Rincón, Martil y Tetuán, al usarlo como *lingua franca* en sus actividades cotidianas. En este sentido, los expertos han determinado que en

esta zona específica se ha dado el surgimiento de un «dialecto árabe ceutí», tal y como se ha designado a la variedad mixta español / *dāriya* producida por el intenso contacto interlingüístico (Herrero Muñoz-Cobos, 2013). Como peculiaridad de esta variante se ha precisado el fenómeno del *code-switching* o alternancia de códigos en el habla espontánea, ya que los hablantes de estas localidades yuxtaponen oraciones, fragmentos de oraciones o expresiones por parte de los hablantes indistintamente en *dāriya* y en español, que actúa como idioma vinculado al idioma nativo. Otro factor de índole sociológica que se suma a este contexto es el del español de los marroquíes retornados a Marruecos, cuyo número ha crecido en el norte del país en

orilla del Mediterráneo donde se desenvuelven en español con naturalidad en la calle.

Este contexto socio-lingüístico en el que pervive el español en el norte de Marruecos es complejo y dinámico, como vemos hay una confluencia de factores que siguen en evolución determinando su especificidad. En todo caso, se puede afirmar que los hablantes de español como lengua heredada sienten un compromiso social y afectivo con la lengua que les ha sido transmitida en el entorno familiar. Recordemos que en política lingüística el término «herencia» se empezó a usar en Estados Unidos en la década de los 80 para los *heritage speakers*, y en los años 90 en la enseñanza de idiomas y el ámbito educativo, para hacer referencia a la lengua de los inmigrantes y comunidades de expatriados (Acosta Corte, 2013). Esta designación, desde una perspectiva sociolingüística se puede aplicar a los hablantes que se han criado en un hogar donde se habla también otra lengua distinta a la oficial, que hablan o al menos comprenden ese idioma y que hasta cierto punto son bilingües en esa lengua y la de su entorno social, tal y como ha determinado G. Valdés (2001). La adquisición del español por exposición al input oral en el ámbito doméstico es con frecuencia lo que motiva a muchas familias en Marruecos a solicitar que sus hijos estudien en alguno de los centros educativos de titularidad española, aunque la vía de la adquisición no lleva directamente al éxito en la escolarización al presentarse déficits en la competencia lingüística. Es por ello que el profesorado de enseñanzas regladas, incluso con estudiantes que poseen una buena competencia oral en educación primaria y

---

### **“los hablantes de español como lengua heredada sienten un compromiso social y afectivo con la lengua que les ha sido transmitida en el entorno familiar”**

los últimos años, tratándose de familias procedentes de localidades españolas donde residieron por trabajo y a su retorno a sus ciudades de origen han traído el español como la lengua que usaron en su integración. Asimismo, no se debería dejar de lado el hecho de que el español como lengua oral común en el norte es también para muchos hablantes la lengua de sus vacaciones, ya que buen número de familias residentes en esta zona se trasladan en el periodo estival a la otra

secundaria, suelen tener que abordar pedagógicamente los naturales errores de desarrollo y transferencias de otras lenguas a la lengua vehicular, además de lagunas en la competencia pragmática e intercultural.

## 2. CLASES DE ELE CON HABLANTES DE HERENCIA EN EL NORTE DE MARRUECOS

El perfil del estudiante de español que al tiempo es también hablante de lengua heredada es algo diferente al de los alumnos de español como segunda lengua o lengua extranjera en un contexto de no inmersión. En la mayoría de las ocasiones, estos alumnos se distinguen por haber adquirido el español de forma incompleta en el contexto familiar y situaciones informales, y en el caso de los jóvenes y adultos es notorio que, aunque haya elementos gramaticales internalizados y cierto nivel de competencia comunicativa, suelen carecer de un conocimiento gramatical básico. Como rasgo común se podría señalar que, en general, la exposición al español se ha realizado oralmente en edades tempranas, de ahí que no presenten apenas dificultades de pronunciación por haber adquirido pronto el sistema fonético-fonológico. Algunos factores que los docentes deben considerar con este tipo de alumnado son, por ejemplo, cuándo fue el momento de iniciación a la exposición a la lengua, la cantidad de input recibido y su calidad, la presencia o ausencia de alfabetización, la personalidad y compromiso afectivo de los hablantes y su entorno social, así como su imaginario e ideas preconcebidas sobre la lengua española (acerca de su prestigio, su historia, así como el bagaje cultural que posee el propio hablante).

Tengamos presente que este tipo de alumnos puede haber sido expuesto al idioma heredado de manera prolongada, pero en muchas ocasiones carece de las habilidades lingüísticas necesarias y de la competencia comunicativa propia de un hablante nativo al haber crecido y vivido en un ambiente social en el que la lengua dominante es otra. La experiencia del aula nos indica que en el norte del país las ventajas fonológicas, en comparación con otros estudiantes marroquíes, son significativamente diferentes de los alumnos de otras regiones. No obstante, en esta zona son escasos los hablantes que alcanzan un alto nivel de dominio solo con el registro doméstico, ya que son conscientes de que para ello es imprescindible un aprendizaje formal o académico y por este motivo van a clase.

### 3.1. LA BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA EN LA CLASE CERO

En este contexto de aprendizaje es importante que los docentes conozcan las trayectorias personales y lingüísticas de los estudiantes al empezar un curso de ELE. Los docentes que han trabajado en diferentes zonas de Marruecos saben que en el norte bastantes estudiantes afirman al llegar a clase tener una relación personal con la lengua, se sienten vinculados a ella por lazos familiares y por adquisición han alcanzado un razonable grado de competencia oral. No obstante, esta adquisición ha sido incompleta y, en general, estos estudiantes suelen ser capaces de entender la lengua, pero no de hablarla y menos escribirla o leerla. El español es para ellos una lengua de identificación, por ello en la clase de ELE necesitan superar la creencia de

que hablan bien español (a causa de su facilidad para la fonética y fonología, en algunos casos también para la interacción oral) y en muchos casos este alumnado debe empezar el proceso de aprendizaje desde los niveles básicos del MCER donde se toma conciencia de las bases gramaticales, léxicas y socio-pragmáticas del idioma.

De este modo, en el terreno didáctico es necesario que la conceptualización de «hablante de herencia» se contemple bajo una óptica amplia, considerando factores socioculturales y la dimensión afectiva (de adscripción a una comunidad o identidad colectiva), no solo restringida a lo lingüístico o a la competencia funcional de los alumnos. Recordemos de nuevo que en el contexto del norte de Marruecos es importante determinar si el español por adquisición es de herencia o por otros motivos que influirían de forma distinta en su realización oral (por ejemplo, trabajadores que han adquirido la lengua al residir un tiempo en España, por relaciones comerciales, en estancias breves de tipo vacacional, escolarización incompleta en el sistema de educación reglada español). Así, a la hora de plantear una propuesta didáctica, el conocer la trayectoria personal y lingüística de

los estudiantes debe ser el primer paso y para ello se ha de determinar la duración, frecuencia, intensidad y calidad del input natural recibido en la adquisición, la exposición en el ámbito familiar, así como los déficits lingüísticos que se podrían extender de las destrezas orales a las escritas.

Una herramienta adecuada para conocer la trayectoria con el español de los estudiantes es la biografía lingüística. Este instrumento de carácter reflexivo forma parte del *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*, recordemos que es un documento promovido por el Consejo de Europa con el objetivo de incrementar el aprendizaje de idiomas y fomentar el plurilingüismo, así como los valores interculturales. El *Portfolio Europeo de las Lenguas* está en estrecha relación con el *Marco Común Europeo de Referencia*, ya que supone una aplicación de la evaluación de las competencias lingüísticas descritas en el MCER. En la biografía lingüística se pone énfasis en la propia reflexión de los aprendices sobre sus experiencias con las lenguas, sobre sus conocimientos y bagaje cultural, consta de 4 apartados:

<b>BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA</b>	
<b>1.</b>	<b>Mis lenguas</b>
<b>2.</b>	<b>Otras lenguas</b>
<b>3.</b>	<b>Mi manera de aprender</b>
<b>4.</b>	<b>Mis planes de aprendizaje</b>

Se propone a los docentes realizar una actividad sobre la biografía lingüística destinada a la clase cero de los niveles básicos del MCER (A1 y A2) con nuevo alumnado, basada en una serie de preguntas significativas. A continuación, se presenta un listado del cual se pueden seleccionar las que el docente considere oportunas. Es evidente que las preguntas en los niveles iniciales precisan de la mediación de los docentes, es decir, que habitualmente se trata de falsos principiantes y que por adquisición tienen cierto grado de dominio y competencia oral:

<b>1.</b>	<b>MIS LENGUAS</b>
<i>¿Hablas español? ¿Hablas un poco de español?</i>	
<i>¿Sabes palabras en español? ¿Sabes nombres en español?</i>	
<i>¿Qué lengua hablas con tu familia? ¿Hablas español con tu familia?</i>	
<i>¿Hablas español en casa? ¿Con quién hablas español en casa?</i>	
<i>¿Tus padres hablan español? ¿Tu madre / tu padre habla español? ¿Tus abuelos?</i>	
<i>¿Tienes familia o amigos en España? ¿Quién?</i>	
<i>[En caso afirmativo] ¿Has ido tú a España? ¿Cuándo? ¿De niño / de niña?</i>	
<i>¿Hablas español con tus amigos?</i>	
<i>¿En español puedes hablar/ escuchar / leer / escribir?</i>	
<i>¿Crees que sabes suficiente español? (para estudiar, para trabajar, para viajar)</i>	
<i>¿Comprendes cuando hablamos español?</i>	
<i>¿Comprendes textos escritos en español? ¿Cuáles? (letreros de la calle, carteles, anuncios, informaciones en Internet, menús, horarios, formularios, correos electrónicos, mensajes del móvil, cartas personales, cuentos breves, subtítulos de cine)</i>	
<i>¿Qué te parece hablar español, fácil o difícil?</i>	
<i>¿Crees que hablar ya es suficiente?</i>	
<i>¿Sabes dar información personal en español? ¿Qué sabes decir? (decir el lugar donde vives, donde viven personas de tu familia, amigos o conocidos, hablar de tus actividades diarias o cotidianas, explicar tus gustos, opiniones con frases sencillas)</i>	
<i>¿Usas medios de comunicación en español? ¿Usas redes sociales en español?</i>	



***¿Te gusta el español? ¿Por qué te gusta el español?***

***¿Te gusta la cultura en español? ¿Sabes canciones en español?***

Las preguntas del bloque “Mis lenguas” sirven a los docentes al inicio de la clase cero para recoger información de todo su alumnado, aunque su objetivo principal es detectar si hay hablantes de herencia entre ellos. Para ello, se puede ir realizando una selección de las preguntas a medida que los estudiantes vayan respondiendo, los resultados de las respuestas pueden presentar rasgos comunes que contribuirán al mejor conocimiento de sus necesidades de aprendizaje. Es evidente que al formular las preguntas en el nivel A1 es preciso adaptar el discurso del profesor con las estrategias habituales, como la disminución de velocidad al hablar, la simplificación del léxico y la sintaxis, y el uso de preguntas de confirmación de comprensión. Asimismo, puede resultar adecuado recoger los datos para reflexionar después de la clase, mediante notas o un registro escrito de las respuestas, incluso la grabación en audio de los intercambios producidos. Recordemos que la comunicación en el aula ELE es pedagógica y que el tipo de información que se puede obtener depende en gran medida de las habilidades del profesor, que conoce la dimensión didáctica de la repetición y la reformulación.

## **2.**

## **OTRAS LENGUAS**

***¿Qué lenguas hablas? ¿Con quién las hablas?***

***¿Qué otras lenguas se hablan a tu alrededor?***

***¿Dónde usas esas lenguas? (en casa, en clase, con los amigos, de viaje)***

***¿Qué haces con esas lenguas? (hablar, traducir, leer, escuchar música, viajar)***

***¿Qué lengua te gusta hablar? ¿En qué lengua te gusta comunicar?***

***¿Hablas más de 2 lenguas? ¿Cuáles? ¿Con quién hablas en esas lenguas?***

***¿Cuándo hablas otras lenguas?***

***¿Usas más de una lengua a la vez cuando hablas? ¿Hablas con más de 2 lenguas al mismo tiempo? ¿Qué dices con cada lengua? ¿Para qué usas 2 lenguas cuando conversas?***

**3.****MI MANERA DE APRENDER***¿Cómo aprendes lenguas?**¿Dónde aprendes lenguas? (en casa, en clase, en la biblioteca, de viaje, en Internet)**¿Qué lenguas sabes y qué te ayuda a aprenderlas?**¿Qué haces para aprender lenguas fuera de clase? (seguir clases y cursos en línea, ver la televisión, usar plataformas de contenidos en Internet, participar en redes sociales, leer en otras lenguas)**¿Quién me ayuda a aprender lenguas? ¿Quién me motiva a aprender lenguas?**¿Qué me gusta al aprender una lengua? (comunicar, traducir, conocer otra cultura, conocer personas de otros países)**¿Crees que es necesario aprender lenguas en un centro / una escuela / una institución? ¿Se puede saber una lengua de oído?**¿Te gusta pasar tiempo en clase? ¿Cómo te sientes en clase? ¿Te interesa progresar?***4.****MIS PLANES DE APRENDIZAJE***¿Qué quieres hacer con las lenguas que sabes? (hablar, estudiar, trabajar, viajar)**¿Qué lenguas quieres aprender? ¿Para qué quieres aprender nuevas lenguas?**¿Dónde quieres aprender nuevas lenguas?**¿Piensas que el español te ayudará en el futuro? ¿Qué lengua piensas que te sirve para tus planes? (de estudios, trabajo, personales)***CONCLUSIONES**

En español en el norte de Marruecos se siente como una lengua fuertemente vinculada a lazos familiares, para muchos hablantes es un idioma que actúa como seña de identidad. Desde esta óptica, el español que se usa de forma oral en ciudades como Tetuán, Tánger o Larache no se ha aprendido en clase, sino que es una lengua adquirida a partir del input natural recibido desde la infancia y transmitida a lo largo de generaciones. Estos hablantes suelen tener un bilingüismo incompleto, ya que la lengua nativa suele ser el árabe dialectal (con predominancia oral) y el español que conocen por adquisición es

insuficiente y muy limitado para usarlo fuera del ámbito personal o el registro doméstico. Así, la mayoría de los hablantes de español como lengua heredada presentan una competencia lingüística heterogénea, con muchos errores de transferencia de la variante dialectal árabe que se domina en el hogar, alternada en ocasiones también con el francés (como segunda lengua de carácter oficial). Sin duda, este español heredado durante el tiempo ha sido sometido al desgaste que los expertos han determinado característico de las lenguas de herencia. No obstante, afortunadamente muchos hablantes con motivación personal tienen como objetivo recuperarlo y mejorarlo para usos académicos y profesionales, por ello deciden aprenderlo formalmente en clase de ELE. En este contexto, el paso de la adquisición al aprendizaje requiere actuaciones docentes específicas, la primera de ellas es conocer el perfil del alumnado y sus necesidades individuales, para diseñar propuestas didácticas adecuadas y planificar clases y cursos

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA CORTE, Á. (2013) "Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas", *Actas del II Congreso de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico (CELEAP)*, pp. 131-44.
- BENLABBAH, F. y FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2014), *La lengua española en Marruecos*, Rabat: Embajada de España en Marruecos e Instituto de Estudios Hispano-Lusos / Madrid: AECID.
- CASSANY, D. (2002), "El Portafolio Europeo de las lenguas", *Aula de Innovación educativa*, nº 117, pp. 13-17.
- CHARAUDEAU, P. (2000), "De la compétence sociale de communications aux compétences de discours", en L. Collés, J.L. Dufays, G. Fabry y C. Maeder, (dirs.), *Didactique des langues romanes: la développement des compétences chez l'apprenant*, Lovaine-La Noeuvre: De Boeck-Duculot, 41-54.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO (2002), *MOSAICO. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, nº 9, Monográfico "Marco Común Europeo de Referencia y Portfolio de las lenguas", Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, diciembre de 2002.
- CONSEJO DE EUROPA (2000), *European Language Portfolio (Portfolio Europeo de las Lenguas, PEL, versión española 2004)*.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes y Anaya.

CONSEJO DE EUROPA (2021), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Madrid: Instituto Cervantes y Ministerio de Educación y Formación Profesional.

EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (2003), "El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción", *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, núm. 5, abril 2003.

GRANDGUILLAUME, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris: Maisonneuve & Larose.

HERRERO MUÑOZ-COBOS, B. (2013), *El árabe ceutí. Un código mixto como reflejo de una identidad mestiza*, Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

MATA VERDOY, C. y DOQUIN DE SAINT PREUX, A. (2021) "Diagnóstico de dificultades lingüísticas en producciones escritas en español de inmigrantes marroquíes residentes en España", *Lengua y migración*, vol 12, nº 2, pp. 109-131.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

SILVA-CORVALÁN, C. (2015), "Infantes bilingües y hablantes de herencia adultos: ¿Qué los vincula?", *Boletín de Filología*, 50(1), Pág. 165-191.

VALDÉS, G. (2001), "Heritage Language Students: Profiles And Possibilities", en Peyton, Joy Kreeft; Donald Ranard y Scott McGinnis (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, DC/McHenry, IL, Center for Applied Linguistics/Delta Systems, pp. 37-77.

WEINREICH, U. (1953), *Languages in Contact*, New York, Linguistic Circle of New York.

Por Ali HASSAN MONTERO

## PLURILINGÜISMO E IDENTIDAD FRONTERIZA: ASPECTOS EMOCIONALES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EL IE JUAN RAMÓN JIMÉNEZ DE CASABLANCA

### INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos reflexionar en torno a la mejora de la competencia lingüística de un grupo de estudiantes del Instituto Español Juan Ramón Jiménez de Casablanca. Vincularemos su aprendizaje con factores emocionales, identitarios y motivacionales. Analizamos la relación emocional con la cultura española por parte de nuestros plurilingües estudiantes baidaníes, partiendo de la hipótesis de que existe una relación entre aprendizaje y vinculación emocional con la cultura meta. Utilizaremos una perspectiva sobre el plurilingüismo basada en el pensamiento fronterizo de Mignolo y de Sousa Santos.

#### 1. PAISAJE LINGÜÍSTICO EN EL CENTRO.

El Proyecto Lingüístico del Instituto Español Juan Ramón Jiménez de Casablanca parte del objetivo prioritario de la Acción Educativa Española en el Exterior: la proyección, promoción y difusión de la lengua y cultura españolas, dando siempre un

tratamiento especial a la lengua del país. Además, una de sus señas de identidad de nuestro centro es el plurilingüismo, que se fomenta a través del tratamiento integrado de las lenguas.

En nuestro análisis hemos usado como muestra para el estudio el nivel de 4º de ESO, que en el curso 2021-2022, cuenta con veintiún alumnos españoles, cuarenta y cinco alumnos marroquíes, un alumno iberoamericano y cinco alumnos de otros países. Además de árabe estándar, español, francés, e inglés (lenguas estudiadas por todos), muchos alumnos hablan el árabe vernáculo de Marruecos.

Dalila Fasla estudia la poliglosia del Magreb (2006) donde conviven el árabe clásico, el árabe estándar, el árabe dialectal, los dialectos bereberes y las lenguas de colonización (francés, español, inglés), el judeoespañol y el judeoárabe. Para la autora, el árabe moderno está reemplazando progresivamente al francés y señala que el uso del árabe dialectal está estigmatizado. El francés, en cambio, *es valorado muy*

*positivamente ya que se asocia generalmente con el «sociolecto alto»* (Fasla, 2006).

A diferencia del francés, el español en Casablanca no es una lengua de comunicación ni de la administración; en cambio, sí podemos afirmar que es una lengua en expansión. María Jesús García et al. (2021) señala que conviven dos percepciones en cuanto a la situación del español en Casablanca: la de quienes observan una pérdida de estudiantes en la enseñanza secundaria y universitaria, con la de quienes observan un crecimiento constante en las matrículas del Instituto Cervantes y en las pruebas de certificación DELE. Los autores observan *un viraje desde un hispanismo literario filológico hacia un interés por el español para fines específicos* (María Jesús García et al., 2021).

En cuanto al perfil lingüístico de nuestros estudiantes, las lenguas de comunicación habitual del alumnado son el francés y el árabe dialectal. La mayoría habla las dos lenguas en casa, pero principalmente francés. Existe también un porcentaje minoritario que corresponde a los alumnos monolingües en castellano, y otros que hablan tres lenguas o más en casa.

Podemos resumir la situación apuntando que la lengua que se habla en el recreo es el francés y el dariya, y en menor grado el español, mientras que la lengua de del ámbito académico es el español, además de la enseñanza del resto de lenguas (inglés, árabe y francés) mediante instrucción directa. La competencia lingüística en castellano se ve mermada por su poco uso como lengua de interacción espontánea y relajada en contextos no formales.

La percepción subjetiva por parte de gran parte de la comunidad escolar es que el nivel competencial del castellano es mejorable; no obstante, si atendemos a datos objetivos, tanto los resultados de los exámenes DELE, como los de la PEvAU, muestran que el nivel de nuestros alumnos no es tan bajo.

Como síntesis de las dos percepciones, observamos que, en la ejecución de las producciones en castellano, los alumnos se desplazan momentáneamente del francés al español, arrastrando con ellos toda la fonética del francés, sus calcos semánticos e interferencias lingüísticas a todos los niveles: fonético, semántico, fraseológico, sintáctico, textual y hasta pragmático y cultural. En esta ardua tarea cognitiva de trasvase, el esfuerzo y la energía comprometen el grado en el que dos lenguas tan cercanas se perciben y se ejecutan desde su propia especificidad.

En este estudio partimos de la hipótesis de que las interferencias no son solo lingüísticas, sino actitudinales, culturales y emocionales. Para ellos, la lengua de referencia es en gran medida el francés y sus incursiones en el español las hacen siempre desde la traducción, pero no siempre se instalan en la burbuja cultural y emocional de la inmersión. El español, como lengua académica aprendida, se reserva para ámbitos alejados de sus experiencias afectivas.

La metodología teórica de la que partimos nos ayudará a investigar los motivos emocionales que subyacen al aprendizaje de lenguas en un contexto multilingüe y multicultural. Frente a un concepto de identidad monolítico que entiende las lenguas habladas como compartimentos estancos, nos

basaremos en concepciones híbridas, fronterizas y contra-abisales para tejer el mapa de un proyecto lingüístico que atiende a la

## 2. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS: IDENTIDADES LÍQUIDAS, HÍBRIDAS Y FRONTERIZAS

En primer lugar, deberemos aclarar qué entendemos por identidad y vinculación identitaria con la lengua y cultura meta. En relación con el vínculo entre identidad, lengua y cultura, coincidimos en el punto de partida con Francisco Lorenzo (Lorenzo, 2006), al tener en cuenta *la existencia de lenguas de instalación social, la búsqueda de identidades múltiples en contextos supranacionales, las disfunciones motivacionales en el*

---

**“los «híbridos culturales» quieren sentirse *chez soi* en todas partes y estar así vacunados contra la venenosa bacteria de la domesticidad”**

*comportamiento escolar en el aprendizaje de idiomas y la intención cada vez más generalizada de adquirir la condición de multilingüe.* Desde este a priori, perfilaremos los aspectos motivacionales de nuestros alumnos.

Así, siguiendo los múltiples modelos de acercamiento a las lenguas segundas que revisa Francisco Lorenzo nos gustaría adoptar el concepto de identidad líquida de Zygmunt Bauman para establecer el marco de las

identidad de nuestros alumnos desde toda su complejidad y riqueza.

identidades postmodernas. Para Bauman (2006), los individuos postmodernos o hipermodernos de las clases cultas ostentan la categoría de “híbridos culturales” frente a los “lugareños” que no tendrían los medios para liberarse de sus ataduras locales. Para el autor, “la «cultura híbrida» busca también su identidad en el hecho de *no pertenecer*, en la libertad de desafiar y hacer caso omiso de las fronteras que atan los movimientos y las posibilidades de elección de otras personas inferiores, de menor valía: los «lugareños». Los «híbridos culturales» quieren sentirse *chez soi* en todas partes y estar así vacunados contra la venenosa bacteria de la domesticidad”. En el análisis de Bauman, la identidad está siempre por fijar, es volátil, ligera, permeable, portátil, fragmentaria, revocable y, por supuesto, líquida.

Podemos completar las nociones de lengua, cultura e identidad con las aportaciones de Iuri Lotman. El semiólogo hace una aproximación que nos resulta interesante: para él las culturas, aisladas en semiosferas, cuya frontera es siempre permeable y bilingüe. La frontera es un mecanismo bilingüe que “traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera y a la inversa” (Lotman, 1998, pp. 13–14).

En la misma línea, Homi Bhabha, desde la noción de la *différence* derridiana, deconstruye la identidad del sujeto poscolonial realizando su situación híbrida como alternativa al tradicional esquema estructuralista basado en oposiciones excluyentes. Al igual que la

frontera bilingüe de Lotman, Bhabba habla de individuos en espacios intermedios (*in-between spaces*):

La frontera tiene dos caras, y el problema del adentro y el afuera siempre debe ser en sí mismo un proceso de hibridación que incorpore a “gente” nueva en relación con el cuerpo político, genere otros espacios de significación e, inevitablemente, en el proceso político, produzca lugares acéfalos de antagonismo político y fuerzas impredecibles para la representación política

Walter Dignolo va un paso más allá. Para él, no solo se trata de analizar los sujetos postcoloniales como híbridos, sino que la propia epistemología de lo que él llama “pensamiento fronterizo” debe también trascender la territorialidad del pensamiento cartesiano occidental. El autor transcende “hermeneutics and epistemology and the corresponding distinction between the knower and the known” (Dignolo, 2012, 18). El pensamiento fronterizo sería la nueva epistemología que se sitúa en el polo del subalterno como una máquina de la descolonización intelectual.

En relación con la relación entre identidad y clase social, observamos que existe una correspondencia entre clase social y aprendizaje de lenguas extranjeras como vehículo de ascensión social. El prestigio social que nuestros alumnos asocian a lenguas como el inglés o el francés no es el mismo que

el que le atribuyen al español, al árabe moderno, al dialecto marroquí o al amazig. Para Fouad Laroui (2011) el francés en Marruecos es la lengua de prestigio: « Il faut ajouter que le français est aussi langue de distinction sociale - point n'est besoin d'être Bourdieu pour voir cela immédiatement- ainsi que langue d'ouverture sur le monde, bien qu'elle commence sur ce point à être menacée par l'anglais ». En resumen, hay lenguas que valen más que otras.

Frente a la compartimentación de lenguas en distintos departamentos, sí que queremos resaltar la importancia de una identidad híbrida y así entender el aprendizaje y el crecimiento personal desde una perspectiva no conflictiva que evite el rechazo hacia lo ajeno. El hibridismo como antídoto al choque cultural y al supuesto choque de civilizaciones.

### 3. GEOPOLÍTICA DEL BILINGÜISMO

Como habitantes líquidos de la frontera, las identidades plurales tienen un gran trabajo que gestionar con relación a los vínculos identitarios. La psicología de la motivación (Lorenzo, 2006) identifica el sentido de pertenencia como uno de los esenciales motivos del comportamiento humano. La visión de Bauman nos resulta útil para ensamblar las piezas del rompecabezas identitario que supone la realidad plurilingüística de nuestro centro. Debido a cuestiones curriculares, los alumnos aprenden el español como lengua materna, aunque esta no sea su lengua materna, ya que esta es el árabe vernáculo. No es la única lengua familiar, sino que el



francés también se asumió como lengua materna por gran parte de la sociedad baidaní, además de ser lengua de la administración. Una de sus lenguas maternas, el *dariya* o dialecto marroquí, no es estudiada y apenas se escribe. En cambio, el árabe moderno, lengua institucional y administrativa, se enseña como lengua del país, aunque pocos estudiantes terminan por dominarla. Para rizar el rizo, el francés, lengua familiar para muchos, se enseña como lengua extranjera debido a cuestiones curriculares. El inglés sería el único idioma que tiene una metodología adecuada a su condición de lengua extranjera.

Walter Mignolo (2003) afirma que, de la misma manera que hay economías fuertes, débiles, desarrolladas, subdesarrolladas y “emergidas”, también “hay lenguas de conocimiento (inglés, francés, alemán) y lenguas de traducción del conocimiento (español, italiano, portugués); lenguas de traducción, pero también coloniales (el castellano en América Latina o el spanglish en Estados Unidos) y lenguas de cultura (aymará, bengali) y lenguas entre la traducción y la cultura (chino, árabe, hindi)”.

Para Walter Mignolo “there is no modernity without coloniality (...) This is the basic condition of border thinking: the moment you realize (and accept) that your life is a life in the border, and you realize that you do not want to “become modern” because modernity hides behind the splendors of happiness, the constant logic of coloniality. For precisely this reason, border thinking that leads to decoloniality is of the essence to unveil that the system of knowledge, beliefs, expectations, dreams, and fantasies upon which the modern/

colonial world was built is showing, and will continue to show, its unviability.”

Queremos entender, junto con Mignolo, que detrás del bilingüismo hay un componente geopolítico que no debemos obviar: “Bilanguaging (...) is not a grammatical but a political concern as far as the focus of bilanguaging itself is redressing the asymmetry of languages and denouncing the coloniality of power and knowledge (2003, 236).”

Irónicamente, si hemos de hablar de una lengua arrinconada dentro del currículum escolar de nuestro centro, no sería tanto el español, sino las lenguas maternas de nuestros alumnos: los distintos dialectos marroquíes y las diferentes variedades de la lengua amazig. Tanto el sistema educativo marroquí, que hereda concepciones panarabistas, como el español, cuyo proyecto lingüístico consiste en la inmersión total, prestan poca atención a la compleja realidad plurilingüe de nuestros alumnos.

---

**“como habitantes líquidos de la frontera, las identidades plurales tienen un gran trabajo que gestionar con relación a los vínculos identitarios”**

En este sentido Aneta Pavlenko y Adrian Blackledge (2004) enfatizan el modelo de dominación simbólica de Bourdieu para analizar cómo las categorías discursivas tienen un impacto real en las relaciones de poder. Como señalan los autores a través de Bourdieu, el poder simbólico debe permanecer

invisible tanto para los que lo ejecutan como contar con la complicidad de los que no quieren saber que son los sujetos de ese poder.

#### 4. TRANSLINGÜAJE Y PENSAMIENTO CONTRA-ABISAL

Una forma de superar las dualidades operacionales que nos presenta el concepto mismo de bilingüismo es la propuesta de Ofelia García y sus compañeros (2021) en el manifiesto contra el pensamiento abisal y la educación de bilingües racializados. Siguiendo el pensamiento contrahegemónico de Mignolo y Boaventura de Sousa Santos, los autores proponen deconstruir los mismos conceptos de bilingüismo, *cross-switching*, lenguaje académico frente a lenguaje no académico, o incluso la misma idea transferencia croslingüística de Cummins:

The socially constructed nature of named languages can be illustrated by the fact that, to take just two simple points, linguists cannot, through sole reliance on lexical and structural tools, tell you how many languages there are in the world (...). Linguists, for example, cannot resolve, based solely on lexical and structural criteria, whether Catalan and Valencian or Hokkien and Teochew are the same or different languages. The distinction between them can only be drawn, if it is to be drawn, by taking into account

cultural, historical, and political considerations.

Es más, el inocente hecho de utilizar la lengua materna del estudiante como un andamiaje para construir una segunda lengua que tan útil ha resultado en los programas transicionales de los distritos educativos norteamericanos, es en sí misma una idea errónea según los autores, ya que se parte de la idea de una transferencia de una lengua a otra, cuando en realidad, en las mentes de nuestros estudiantes nada se transfiere de un lugar a otro: “Nothing is being *transferred*; everything is being *accessed*.”

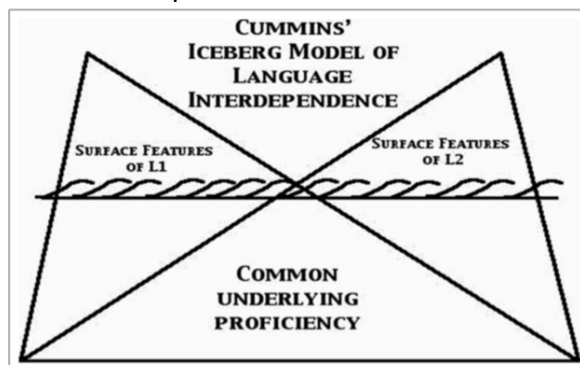
Los planteamientos del colectivo nos resultan muy atractivos para reformular nuestro proyecto lingüístico de centro en base a la radicalidad del pensamiento de Cummins llevándolo hasta sus últimas consecuencias: la de una mente bilenguajeante y fronteriza como la de Mignolo que incardina el translenguaje de los firmantes del manifiesto contra el pensamiento abisal.

#### 5. PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO Y TRATAMIENTO INTEGRADO DE LAS LENGUAS

Cuando Mignolo habla desde la crítica cultural de amor bilenguajeante o del pensamiento fronterizo, no afirma nada diferente a lo que hace tiempo llevan demostrando y llevando a la práctica los lingüistas y los distintos agentes educativos en administraciones educativas de todo el mundo: se trata del Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL). El TIL parte de la evidencia de

Cummings (1978) por la que el plurilingüismo no supone un choque, una pérdida o una interferencia, sino que, por el contrario, facilita el aprendizaje de las distintas lenguas del aprendiente al constatar que la competencia subyacente común entre las distintas lenguas redundará en beneficio y se desarrolla gracias al aprendizaje de lenguas distintas. La hipótesis

del “Desarrollo interdependiente” propone “that the development of competence in a second language (L2) is partially a function of the type of competence already developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins”. El conocido doble iceberg de Cummings (1986) ilustra gráficamente esta hipótesis:



El Proyecto Lingüístico de Centro del Instituto Español Juan Ramón Jiménez parte de esta hipótesis para trazar un plan de acción con nuestros estudiantes. Así, proponemos el TIL para las asignaturas lingüísticas. Por otro lado, la inmersión en las asignaturas no lingüísticas juega un papel trascendental en el aprendizaje del español, ya que brinda la ocasión a los estudiantes de interiorizar y mecanizar lo aprendido en las asignaturas lingüísticas.

## 6. AFECTO Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Francisco Lorenzo (2006) subraya la importancia de la motivación como factor psicológico a la hora de aprender idiomas. Según Lorenzo, la actividad neurológica del estudiante motivado repercute directamente en la memoria o la atención. Además de aspectos cognitivos, el autor señala factores sociales como el “sentido de pertenencia” y destaca la

Un aprendizaje centrado en el alumno debe ser el punto de partida. Siempre nos hemos preocupado por cambiar la metodología, pero nunca nos hemos preguntado por las motivaciones de los alumnos a la hora de aprender español. ¿Cuál es su sentimiento de pertenencia hacia lo español?, ¿podemos modificar esas actitudes?, ¿juega el afecto y la emoción un rol importante en su aprendizaje?

importancia del modelo socioeducacional de Gardner.

Cuando Jane Arnold (1999) dibuja el mapa del terreno sobre el afecto y el aprendizaje de idiomas, se centra en factores cognitivos, emocionales, y psicológicos individuales. Al ampliar su mirada a elementos transculturales, dibuja el proceso como si se tratara de un choque de trenes en el que el aprendiente debiera sobrevivir a una hecatombe inevitable. Las palabras clave que

más repite son “language shock”, “cultural shock”, “cultural stress”, “anomie” y “cultural fatigue”. En este naufragio cultural, el único que podría rescatar al desorientado estudiante sería el profesor:

Through means like these, teacher can help learners in a second language situation to understand the source of any anger, frustration, anxiety or isolation felt, to express those feelings and then to move beyond them to acquire the new language at the same time as they also become proficient in the new culture.

La percepción de Arnold es una muestra del pensamiento abisal en la que se asientan gran número de estudios sobre plurilingüismo. Para analizar la importancia que juega el afecto y el sentimiento de pertenencia deberemos partir de una perspectiva en la que la mente del aprendiente no se perciba en permanente conflicto. Observamos que el pensamiento abisal está bien asentando en los discursos pedagógicos centrados en el enseñante y que proponen una metodología redentora y paternalista a la que no ayuda en nada el contenido compartimentado de las distintas materias lingüísticas. Tal y como señala el colectivo contra-abisal, las mentes de los bilingües no están divididas en lenguas separadas en permanente choque, sino que

forman una unidad capaz de crear e imaginar un nuevo lenguaje: *the language acts of racialized bilinguals always leverage their translanguaging because students are acting not with one language system or another, but with a unitary network of meanings* (Ofelia et al., 2021).

## 7. MIDIENDO EL AFECTO

Desde un punto de vista romántico y esencialista, medir el afecto podría ser una tarea estéril. No lo es tanto desde la psicología lingüística y desde el estudio de los aspectos emocionales del plurilingüismo del profesor de lingüística aplicada Jean-Mark Dewaele. En su libro *Emotions in Multiple Languages* (2010) utiliza el cuestionario que elaboró junto a Pavlenko (2001-2003) para dilucidar el impacto que tienen las cuestiones emocionales en nuestras actitudes hacia las lenguas y la posibilidad de expresar emociones en lenguas segundas. Coincidimos con él cuando afirma que “attitudes and perceptions are determined by a complex set of affective, historical, social, political and geographical factors” (135, 2010). La cuestión interesante según Dewaele es si algunas actitudes se forman por la gente que habla esas lenguas o si, en cambio, las características de la lengua son las que afectan a los hablantes. Es decir, los valores culturales son cruciales para el aprendizaje de idiomas ya que no podemos tener estudiantes competentes si no sienten ninguna simpatía hacia los hablantes de esa lengua. Para él, incluso el clima político puede afectar a las actitudes hacia las lenguas y pone numerosos ejemplos de experiencias particulares. Al fin y

al cabo, la actitud hacia la lengua que se aprende está determinada por aspectos subjetivos. El autor utiliza el término acuñado por Piller (2002) “language desire” para describir la atracción en el aprendizaje de idiomas.

## 8. PRESENTACIÓN DE LA ENCUESTA/FORMULARIO

Basándonos en el cuestionario de Dewaele, lo hemos adaptado al contexto de nuestro centro para analizar qué relación afectiva guardan nuestros alumnos con las lenguas del centro y qué comportamientos lingüísticos forman parte de su paisaje

emocional. El formulario fue presentado a todos los alumnos de 4º de la ESO del IE Juan Ramón Jiménez de Casablanca y contestaron 46 alumnos.

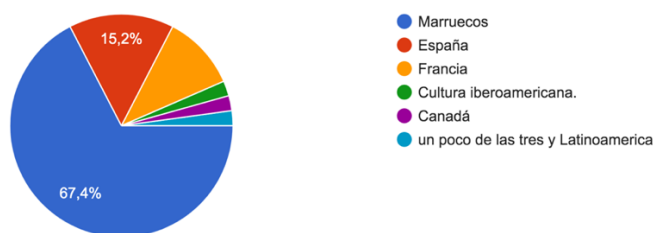
El cuestionario comienza pidiendo información objetiva sobre su competencia. La segunda parte del cuestionario se centra en la relación que hay entre el lenguaje y las emociones. En la última sección nos alejamos del cuestionario de Dewaele, para indagar directamente sobre la hipótesis de nuestro trabajo: la relación entre competencia y pertenencia. Al final, por medio de entrevistas, les pedimos que nos expliquen la percepción que tienen de las lenguas que hablan y su relación emocional con ellas.

## 9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 1. Pertenencia

Tras pasar el cuestionario, hemos obtenido unas respuestas que muchas veces contrastaban con nuestras presuposiciones. En otras ocasiones, coinciden con lo que venimos observando desde hace años. Para empezar, cuando los alumnos son interpelados sobre la comunidad con la que más se identifican, sus respuestas coinciden en gran medida con su nacionalidad real: los marroquíes se identifican con Marruecos; los españoles con España; en algunos casos, alumnos con nacionalidad española se identifican con Marruecos ya que es donde han vivido gran parte de su vida. Lo más curioso es que, a pesar de que no hay ningún alumno con nacionalidad francesa, más de un 10 % de alumnos se identifica con esta comunidad. Esto corrobora la asunción previa por la cual hay una fuerte vinculación con Francia por cuestiones históricas.

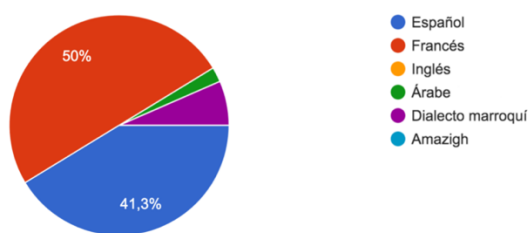
¿Con qué comunidad o cultura te identificas más?  
46 respuestas



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la lengua que consideran su lengua dominante, también los datos muestran cierta tendencia que nos había pasado inadvertida en nuestro análisis inicial. Cuando podríamos pensar que el dialecto marroquí debería haber sido la lengua más arraigada en nuestros estudiantes, nos sorprende, no tanto que sea el francés, sino que el español sea la opción que escoge el 40 % del alumnado.

¿Cuál crees que es tu lengua dominante?  
46 respuestas



Fuente: elaboración propia

Sin embargo, la teoría de la que partíamos, por la cual asumíamos que el bajo nivel de español se debía a la condición de lengua académica y no familiar, no se corresponde del todo con la percepción de nuestros estudiantes. El español en nuestro centro no es tanto una lengua de ámbito académico, sino que ha llegado a ser la lengua dominante de gran parte de nuestros alumnos. Además, en cuanto a la percepción del nivel que tienen de español, también sale muy bien parado en relación con las otras lenguas.

El hecho de que los estudiantes perciban que su nivel competencial va relacionado con su instrucción académica y no tanto con la distinción entre lengua materna y lengua de instrucción, corrobora las intuiciones del colectivo anti-abisal que rechazaban la idea de distinguir entre lenguas académicas y naturales:

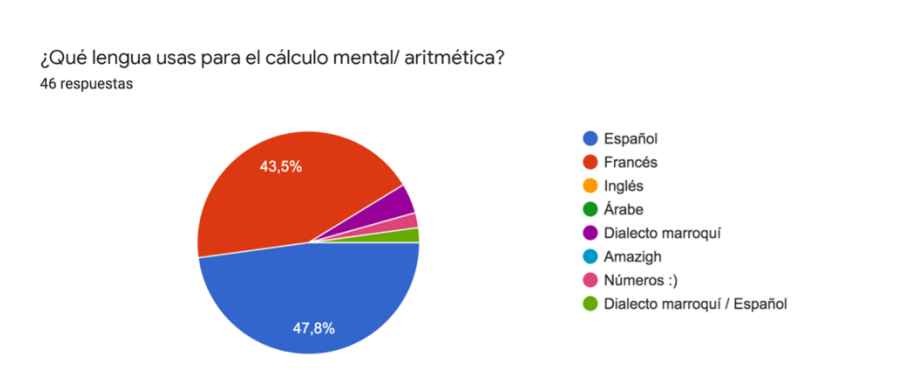
Our contention is that academic language is not a set of empirically derived linguistic features, but rather a category that emerges as part of broader raciolinguistic

ideologies that overdetermine racialized communities as linguistically deficient and unacademic, even as the concept of academic language itself remains impossible to define objectively. That is, racialized populations are often perceived by the white listening subject as using non-academic language that needs to be corrected even when engaging in ostensibly the same linguistic practices that are unmarked for white subjects (García, Ofelia et al. 2021).

Así, los estudiantes perciben que su nivel de español (C1 y C2) es superior al de sus lenguas maternas (francés y dialecto). Si los alumnos aprecian que su competencia es mayor en sus lenguas aprendidas que en las naturales, quizá el problema esté en la necesidad que tenemos sus profesores de corregirlos incluso cuando su nivel competencial es excelente.

## 2. Las lenguas en clase

Aunque en un primer momento podríamos pensar que el español es la lengua que utilizan nuestros alumnos de forma exclusiva para el ámbito académico, observamos que gran parte de los alumnos utilizan el francés para el cálculo mental:



Fuente: elaboración propia

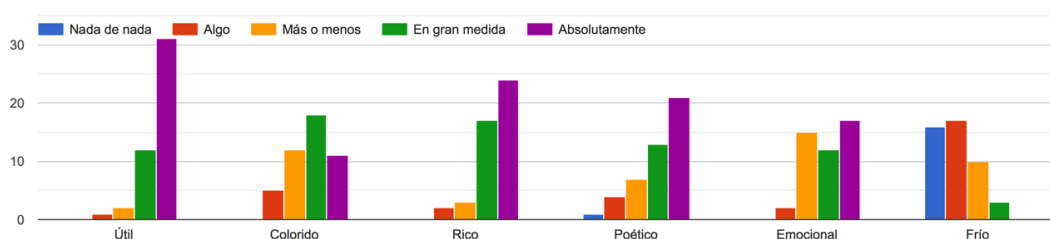
De forma intuitiva podríamos pensar que, ya que nuestros alumnos han recibido instrucción en matemáticas exclusivamente en castellano desde su más tierna infancia, y que, además, posiblemente no sepan cómo se dice en francés “mínimo común múltiplo”, “raíz” o “integrales”, el español debería ser su lengua prioritaria para el cálculo mental. Sorprendentemente, esto no es así. Algún alumno contesta de manera irónica que utiliza “números” en lugar de cualquier otra lengua para el cálculo, y aunque sea a nivel anecdótico, puede que esta respuesta corrobore que nuestras mentes no se dividan en lenguas aprendidas, sino que, tal y como decía el colectivo contra-abisal deberíamos cuestionar *the framing of these findings in terms of socially constructed notions of separate languages and see instead a lack of discrete correspondence in the mental representation of bilinguals between their two presumably separate named languages* (García, Ofelia et al., 2021) El hecho de que nuestros alumnos no prefieran el español para el cálculo

refuerza la teoría del colectivo contra-abisal por la que no hay que hacer distinción entre lenguas académicas y no académicas.

En relación con la mezcla de lenguas, en nuestro centro el “code switching” tiene un fuerte componente emocional y se da principalmente en situaciones de familiaridad. Además, los alumnos distinguen perfectamente los momentos en los que se permite mezclar las lenguas y cuándo deben mantenerse fieles a una (cuando hablan en público, por ejemplo). En muchas ocasiones, los alumnos comparten su propio código mezclando todas las lenguas que conocen y creando una nueva lengua con sus propios juegos de palabras. Los alumnos han creado un fuerte vínculo emocional entre ellos al elaborar un código único que es la suma y mezcla del árabe moderno y vernáculo, francés, inglés y español. Los resultados de este código híbrido son producto de una gran creatividad y, muchas veces, ellos son los únicos capaces de descifrarlo estableciendo vínculos afectivos que perduran durante años y años. Tanto en la clase como en el patio, este argot se convierte en un lenguaje cifrado que solo ellos conocen y practican desde una complicidad que excluye al que no comparte el código: padres y profesores. Moha Ennaji analiza este fenómeno en el contexto educativo del Marruecos multicultural:

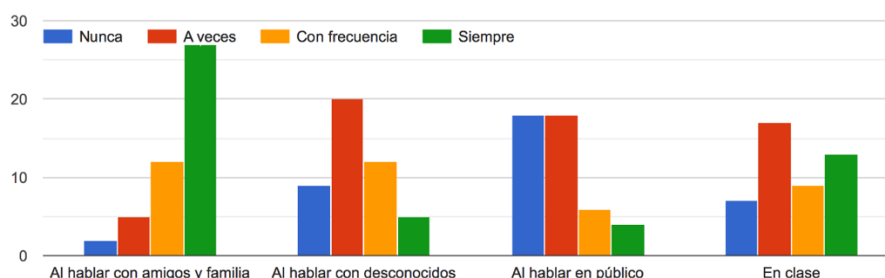
Code switching tends to be an urban phenomenon (...) in the sense that most code switchers are usually educated city dwellers; however, people who code switch differ in their competence in the two languages concerned. There are different types of code switchers depending on the languages they switch, their linguistic ability and the topics dealt with. On the other hand, code switching entails informality, intimacy, or solidarity between code switchers (...). Code switching shows precisely the ‘innovative accommodation’ in engaging with both languages, both traditions, both mind-sets *at the same time*.

El español es...





¿Pasas rápidamente de una lengua a otra continuamente (code switching) cuando estás hablando con ciertas personas?



Fuente: elaboración propia

### 3. Lenguaje y emociones

Fuente: elaboración propia

Para nuestros alumnos, es evidente que el castellano es algo útil y hasta poético y emocional. No ven que sea una lengua fría, pero tampoco la perciben como una lengua especialmente colorida. En suma, podemos decir que tienen una visión positiva hacia la lengua. Algo parecido sucede con el francés:

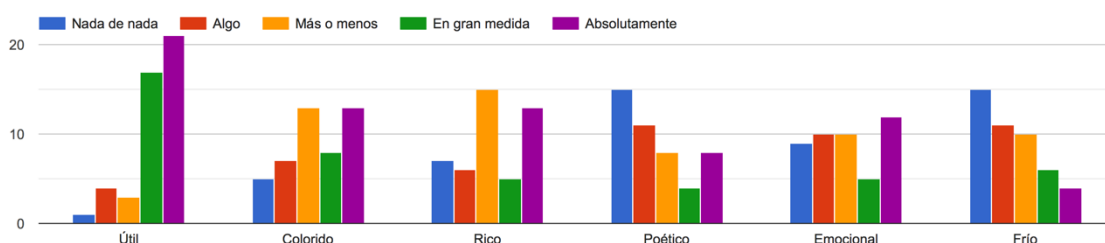
En cambio, sí percibimos que la lengua materna de muchos de nuestros alumnos no se percibe positivamente. Aunque se percibe como útil, no se contempla como una lengua esencialmente poética, emocional o colorida en comparación con los resultados otras lenguas analizadas. Para Fouad Laroui (2011) este es el drama lingüístico marroquí. Para el autor, es la confrontación la que explica este fenómeno:

“Les Marocains se trouvent confrontés, dès leur petite enfance, à plusieurs langues : 1 – La langue maternelle, [...] qui peut être l’arabe dialectal marocain (la *darija*) ou le berbère/tamazight. Plus rarement, ce peut être le français, dans le cas d’enfants de couple mixtes ou de couples très francisés. 2- Les langues de l’enseignement [...] C’est le plus souvent l’arabe classique/littéraire, mais ce peut aussi être le français ”. Fouad Laroui (2011)

La confrontación provoca una diglosia invisible. Laroui quiere llamar la atención sobre el hecho del desprestigio de la lengua vernácula frente a la arabización. Tanto el autor, como otros muchos intelectuales, reclaman el uso del árabe vernáculo en las escuelas y muchos achacan el

bajo rendimiento de los alumnos marroquíes al uso del árabe moderno como vehículo de aprendizaje.

El dialecto marroquí es...

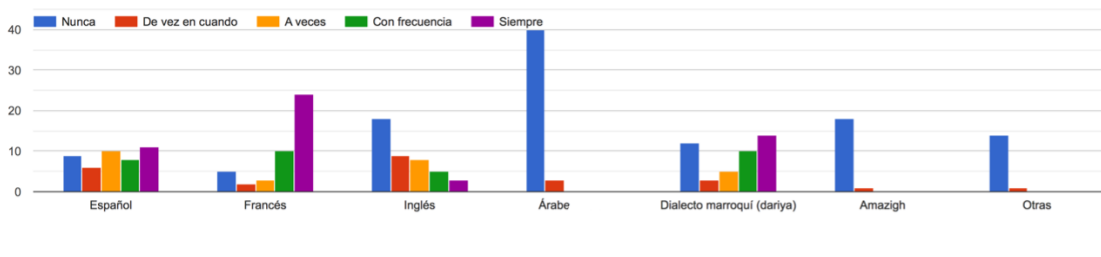


Fuente: elaboración propia

Aunque muchas veces creamos que el árabe vernáculo es la lengua más arraigada, sorprendentemente, el dialecto marroquí no es la lengua preferida para expresar la rabia. Menos aun el árabe estándar. Ya sea con amigos, padres o a solas, el francés vuelve a ser la lengua más utilizada para mostrar la rabia.

Las palabrotas se reparten por igual en francés, español y dialecto marroquí. Se constata que las lenguas aprendidas a través de la instrucción como el inglés o el árabe estándar no son buenos vehículos para expresar la frustración.

Cuando estás enfadado/a y estás con tus amigos , ¿qué lengua utilizas para expresar tu rabia?

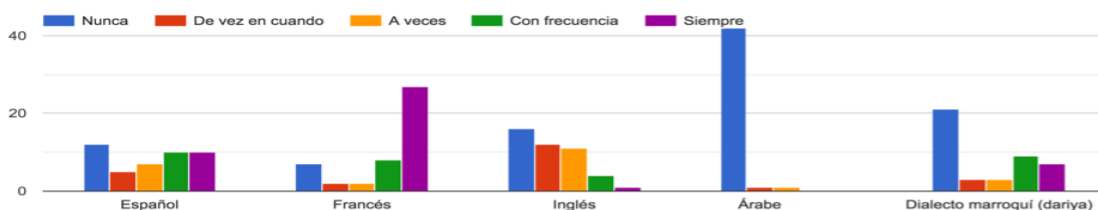


Fuente: elaboración propia

Aunque el dialecto marroquí no es la lengua preferida para insultar, sí que es la más cruda y malsonante a oídos de nuestros estudiantes. Por el contrario, el inglés y el árabe clásico son las más inofensivas. Se observa un fuerte componente emocional e identitario a la hora de utilizar el dialecto a la hora de maldecir.

En cuanto a los sentimientos más profundos, nuestros alumnos se decantan en general por el francés, escasamente por el español y nunca por el árabe, ya sea a solas o con amigos:

Quando quieres transmitir tus sentimientos más profundos a tus amigos, ¿qué lengua utilizas?



Fuente: elaboración propia

En estos últimos resultados observamos que el uso del español se mantiene de manera mediocre. Declaran que las lenguas aprendidas como el árabe estándar y el inglés no les sirve para lidiar con su intimidad, posiblemente por lo que tienen de protésicas. El español, a medio camino entre lengua aprendida y lengua “materna”, tampoco termina de ser funcional en este aspecto. Será el francés, el árabe vernáculo y el español las mejor paradas, con una clara preferencia por el francés. En las distintas respuestas observamos que existe una relación directa entre el compromiso emocional de nuestros alumnos con una lengua y su competencia en dicha lengua. Quizá, si una lengua les sirviera no solo para hacer sumas y restas, nombrar las capitales del mundo o analizar el ciclo de agua, sino que, por el contrario, la utilizaran para expresar su rico mundo interior, entonces, el desarrollo emocional del adolescente iría parejo a su capacidad para comunicarse, abrir su yo al mundo, y nombrar su mundo más íntimo e inmediato.



Actividad en la que los alumnos dialogan consigo mismos escribiéndose cartas en distintos idiomas

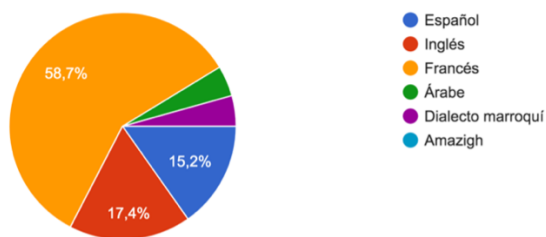
Los encuestados señalan que la única lengua en la que se ponen nerviosos es el árabe estándar. Se trata de una lengua que principalmente se escribe y no se habla. Para Laroui las dificultades del árabe clásico y del árabe estándar moderno vienen de distintos factores. Por un lado, la ausencia de vocalización, de mayúsculas, el caos de los sustantivos o la percepción de que, en cierto modo, es una lengua artificial. También señala cómo el mismo sistema educativo, la

ignorada diglosia invisible y la imposibilidad de construir una lengua aprendida sobre las bases de una lengua materna única (el dariya), dificultan el aprendizaje de esta lengua.

El francés también es la lengua preferida para los términos de cariño y ternura, aunque el inglés toma cierta importancia. De manera particular, “Je t’aime” tiene más peso que “I love you” o “Te quiero”, pero de forma general, el inglés y el español ganan cierto peso para expresar estas emociones.

¿La frase “Te quiero” tiene el mismo impacto en todas las lenguas que hablas? ¿En qué lengua tiene más fuerza para tí?

46 respuestas



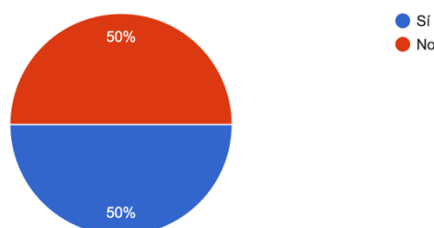
Fuente: elaboración propia

### 3. Lengua cultura y pertenencia

Hasta ahora, muchas de las respuestas obtenidas en el cuestionario nos han sorprendido porque contradecían la hipótesis de partida: hay un bajo de nivel de español por la escasa vinculación que existe con la cultura española en un centro aislado en una ciudad eminentemente francófona. Hemos visto que no hay tanto desapego a una lengua que consideran familiar, colorida, poética y útil para expresarse y con la que nunca se ponen nerviosos. A pesar su simpatía, no es la lengua predominante para actividades académicas como el cálculo mental y tampoco es la preferida para dialogar consigo mismos.

Sí que hemos detectado que la “diglosia invisible” de Laroui entre el árabe estándar y el vernáculo está más acentuada de lo que habíamos previsto. Las siguientes respuestas pueden esclarecer la relación existente entre el nivel competencial y el sentimiento de pertenencia. Para comenzar, la tajante ambigüedad de la siguiente gráfica nos muestra que la presunta esquizofrenia identitaria no es algo que se pueda afirmar categóricamente:

¿Te sientes una persona diferente cuando usas cada una de tus distintas lenguas?  
46 respuestas



Fuente: elaboración propia

La mitad de los alumnos se sienten diferentes y la otra mitad no ¿Deberían sentirse diferentes? ¿Deben vivir sus culturas como roles incompatibles o como un único rol? ¿Sentir que uno encarna distintas personalidades repercute en una mejora de cada una de las lenguas? El grupo anti-abisal (García, Ofelia 2021) lo expresa con claridad:

*That is, we maintain that bilingual people language with a unitary, not dual, repertoire from which they draw features that are useful for the communicative act in which they are engaged (Otheguy et al., 2015, 2019) (...) Translanguaging rejects abyssal thinking*

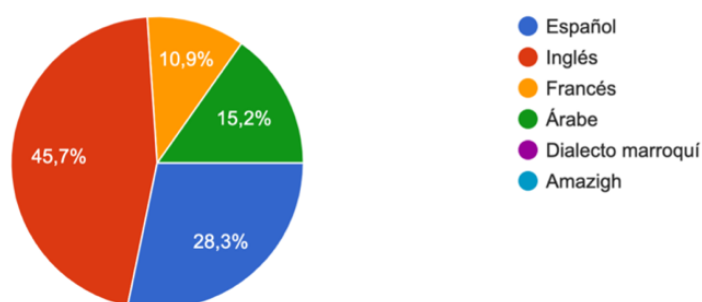
Que este colectivo entienda que el repertorio forme una unidad a nivel lingüístico y que no se pueda distinguir a nivel cognitivo las lenguas como entes separados, ya sean maternas, aprendidas de forma natural o académicas, no quiere decir que no exista una conciencia del salto cultural, emocional, prosódico, proxémico, gestual y pragmático entre distintas lenguas. Hablar una segunda lengua requiere, a veces, realizar una pequeña actuación teatral. Observamos entre nuestros aventajados alumnos, cómo la parodia se convierte en imitación y la imitación en el arte de hablar como un “nativo”. Ya sea imitando a Leo Messi, a un profesor de Cádiz o a un “youtuber” famoso, los alumnos con un acento pulido se esfuerzan en representar un papel, representación, que a la postre, se convierte en un nuevo rol. Steven G. McCafferty (2008) analiza la importancia de la mimesis y la imitación en el aprendizaje de segundas lenguas. Partiendo de una concepción vygotskiana por la que los niños imitan al otro desde su Zona de Desarrollo Próximo, McCafferty demuestra que las diferencias en las que la gente expresa sus emociones juegan un rol fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, creemos que el hecho de que la mitad de nuestros alumnos se sientan una persona diferente cuando hablan cada una de sus lenguas es algo positivo, ya que son conscientes de la distancia transcultural entre lenguas y del necesario salto a la otredad. Al mismo tiempo, y de forma no contradictoria, el hecho de que la otra mitad no se sienta diferente cuando cambian de lengua, podría corroborar la hipótesis por la que las diversas identidades no se viven de forma problemática. En cualquier caso, la radical

ambigüedad de esta respuesta (50 % se sienten diferentes y otro 50 %, no) nos impide hacer ninguna aseveración categórica.

La siguiente respuesta vuelve a contradecir la hipótesis de la que partíamos: existe una relación directa entre la percepción de la lengua como lengua de prestigio y el nivel de predisposición al aprendizaje y a la consecuente competencia lingüística.

¿Qué lengua consideras más prestigiosa?

46 respuestas



Fuente: elaboración propia

La relación entre competencia y percepción del prestigio sí se da claramente con el inglés, ya que es considerada la lengua más prestigiosa y las escasas tres horas semanales de instrucción se rentabilizan mucho más que en algunos centros bilingües de inglés. Además, el Tratamiento Integrado de las Lenguas nos permite afirmar que, gracias al desarrollo de la competencia subyacente común entre el español, árabe moderno, árabe vernáculo, inglés y francés, y a su práctica, existe una mejora notable en el desarrollo de todas las lenguas del centro gracias al desarrollo de la competencia lingüística común.

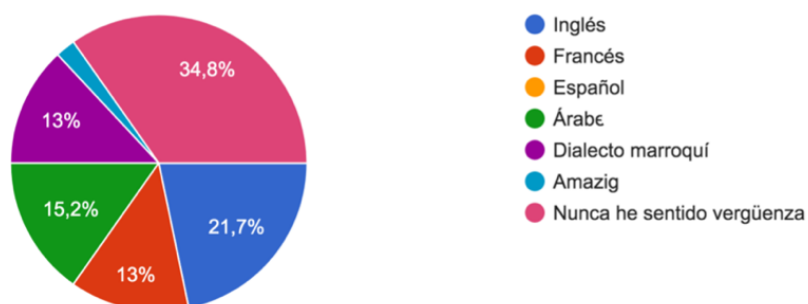
En la gráfica que acabamos de comentar también llama la atención que el español se considere más prestigioso que el francés. De nuevo, nuestra hipótesis falla. Al principio del estudio partíamos de que las lenguas de prestigio, siguiendo a Mignolo, eran el inglés y el francés. Tras analizar la situación, observamos que los problemas con el español no vienen porque esta sea una lengua poco apreciada. Y de nuevo falla nuestra hipótesis cuando observamos que el árabe estándar, que creíamos poco valorada por nuestros estudiantes debido a su escaso nivel competencial, es en cambio una lengua que ellos consideran muy prestigiosa, a pesar de sus dificultades para dominarla. La única lengua que no es considerada prestigiosa por ningún alumno es el árabe dialectal, y esto sí lo podemos explicar por la invisibilización de la lengua vernácula y la diglosia invisible que señalaba Laroui (2011).

Continuando con las últimas preguntas del estudio, las respuestas no dejan de sorprendernos. En la siguiente gráfica, se hace patente que la mayoría de nuestros alumnos no se estresa cuando

habla una u otra lengua. La confianza y la autoestima son factores determinantes para avanzar en el aprendizaje de una lengua.

¿Has sentido vergüenza al hablar alguna de tus lenguas en público?

46 respuestas



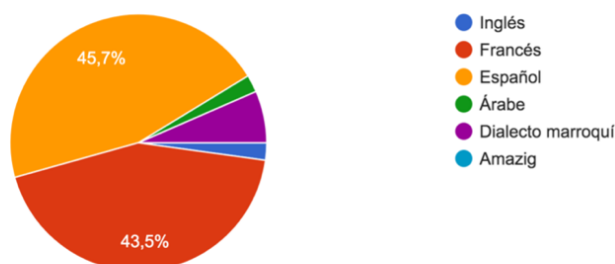
Fuente: elaboración propia

Respecto al resto de lenguas, nuestros alumnos sufren cierto estrés en las lenguas aprendidas (árabe e inglés) y la lengua en la que más cómodos se sienten es el español, ya que ni siquiera aparece en la gráfica y ninguno ha señalado que se ponga nervioso.

Se corrobora la ausencia de estrés en español en la siguiente gráfica:

¿Con qué lengua te sientes mejor cuando la hablas?

46 respuestas



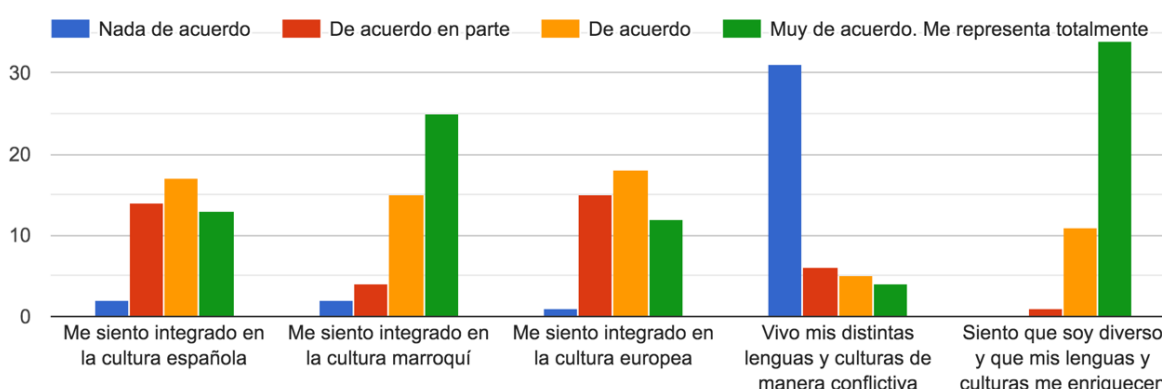
Fuente: elaboración propia

Y de nuevo la encuesta rebate nuestras premisas: el español, a pesar de ser una lengua ligada a lo académico y que podríamos considerar una lengua aprendida y no materna por la mayoría de nuestros estudiantes, se percibe de manera positiva, como una lengua con la que nuestros alumnos se sienten bien, incluso más que con otras lenguas familiares (francés o el dialecto marroquí). Afortunadamente, la ausencia de estrés nos permite crear un ambiente en

clase que facilite el aprendizaje, ya que, como indica Arnold (1999) “in the presence of overly negative emotions such as anxiety, fear, stress, anger or depression, our optimal learning potential may be compromised.”.

En la siguiente gráfica confirmamos el hecho de que nuestros alumnos viven sus distintas lenguas y culturas de manera complementaria y no contradictoria.

¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?



Fuente: elaboración propia

#### 4. Testimonios.

Los numerosos testimonios recogidos muestran una clara conciencia de la identidad híbrida, multicultural y fronteriza de nuestros estudiantes. Todos los alumnos son conscientes de la riqueza que les habita. A veces, reconocen que tienen mayor destreza con las lenguas aprendidas que las que hablan de manera natural: “Me parece que se me dan mejor los idiomas como el inglés o el español, que el árabe/marroquí y francés, ya que, aunque sean mis lenguas maternas, no las hablo muy bien.”.

Otro alumno que comparte sus pensamientos percibe una contradicción que supera con naturalidad: “Me he acostumbrado desde pequeño a hablar varias lenguas y me ha permitido descubrir diferentes culturas opuestas en varios aspectos entre sí, y aun así pude integrarme perfectamente en ellas, tanto en el colegio como fuera de él (...). Mis emociones se ven mas afectadas cuando se dirigen a mí en francés, más que en español, pero aun así me afectan la dos.” No es el único estudiante que señala que sus emociones están más ligadas al francés: “Mis emociones siempre se ven más afectadas cuando alguien se dirige a mi en francés; no obstante, el español sigue teniendo un lugar en mis sentimientos. Y al hablar las distintas lenguas, me permite



observar ambas culturas desde perspectivas diferentes, haciendo posible una simbiosis entre esas culturas en mi cabeza. Es algo que pocas personas podrían hacer sin ser plurilingües”.

Por lo general, sus testimonios son siempre positivos y muestran cierto orgullo hacia su condición plurilingüe: “Me siento bastante orgullosa de saber hablar varios idiomas, en concreto el español y el francés”. Este tipo de respuestas son las que más se repiten.

Algunos llevan su análisis a las raíces de la “diglosia invisible” y a uno de los pilares sobre los que se debería construir el andamiaje lingüístico: “Tras esta reflexión, considero que deberíamos darle más importancia al árabe en nuestro sistema. No solo dando cinco horas a la semana la materia, sino que deberíamos practicarla más ya que, al sentirnos cómodos hablando francés o español, no podemos olvidar nuestra propia identidad”. En cambio, otro alumno señala que “cinco horas a la semana de árabe me parece excesivo, considerando que tendré que ver historia en selectividad y son menos horas”.

Algunos alumnos tienen mucho que aportar a nuestro estudio: “Aunque no sepa hablar fluidamente el árabe clásico, creo que es un idioma hermoso con palabras que no se pueden traducir a otros idiomas. Es una lengua poética y me gustaría haberla aprendido bien. Tengo una percepción parecida con el idioma francés (...) He estado hablando español desde que tengo tres años, tanto en la escuela como en casa, así que le tengo cariño al idioma. La mayoría de los libros que he leído han sido en español y la gente con la que he llegado a comunicarme por internet han sido latinos o españoles. Es un idioma al que le tengo aprecio, pero nunca me he sentido identificada con la cultura española, pues no he crecido allí y no hay nada que me ate al país. En cambio, mi idioma favorito es el dialecto marroquí, porque es mi lengua materna, el primer idioma que he hablado y al que tengo mucho cariño. Además, lo hablo en mi día a día (calle, casa...)”.

Si algo queda claro en este último testimonio es que nuestros estudiantes no están perdidos ni desorientados. Son plenamente conscientes de sus señas de identidad y son capaces de articularlas para hacerse entender.

## 11. Conclusiones

Antes de comenzar este estudio asumíamos que el nivel de castellano en nuestro centro era mejorable. Partíamos de que quizá hubiese una desafección y cierto desprestigio hacia la lengua española ya que los alumnos la asociaban a la escuela y a la rutina del trabajo. Pensábamos que el español se hablaba mucho en clase y poco en el patio. Al terminar de analizar la situación descubrimos que quizá, las lenguas desprestigiadas sean otras, ya que, hasta cierto punto, hemos percibido mayor simpatía hacia el español que hacia lenguas consideradas más prestigiosas como el francés o el inglés, e incluso frente a lenguas familiares, como el árabe vernáculo. Puede que para mejorar el castellano no debamos preocuparnos tanto por cómo perciben ellos nuestra lengua, sino en afianzar todas las lenguas por igual. En concreto, la diglosia invisible no solo oculta la importancia del árabe dialectal marroquí, sino que convierte al árabe estándar en una lengua de

uso restringido. La mejora de las dos lenguas repercutiría positivamente en la ya mencionada competencia subyacente común, y lo que es más importante, en el desarrollo de la personalidad del adolescente que podría asumir la riqueza de todas sus identidades.

Al mismo tiempo, descubrimos que no hay competencia lingüística si el lenguaje no les sirve para expresar sus sentimientos más profundos. El trabajo con las lenguas siempre debería estar al servicio del individuo y ayudarle a nombrar todo lo que puebla su interior. Descubrimos también que el problema de las lenguas académicas no es tanto que sean lenguas artificiales, sino que están totalmente descontextualizadas de la realidad inmediata del estudiante: el inglés no les sirve para insultar o el español tiene un uso irregular para expresar sentimientos profundos.

En resumidas cuentas, puede que el nivel de español nunca haya sido tan bajo como el que habíamos presupuesto, y es posible que, como profesores de español, siempre sintamos la necesidad de corregir una lengua que no consideramos que les pertenezca a pesar de haber crecido en ella. Quizá, nosotros como ejecutores del objetivo principal de la Acción Educativa en el Exterior (proyección, promoción y difusión de la lengua y cultura españolas), también debamos deconstruir nuestros presupuestos y entender que la lengua española no le pertenece a nadie, sino que todos, con más o menos acento, con más o menos errores, a un lado u otro de la orilla, vivimos, sentimos y crecemos en ella.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J. (1999) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUMAN, Z. (2006) *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Cummins, James. “*Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*.” Review of educational research 49.2 (1979): 222–251. Web.
- CUMMINS, J., & SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835877>
- DEWAELE, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. New York/basingstoke: palgrave macmillan.
- DEWAELE, J.-M. and Pavlenko, A. (2001-2003) *Web questionnaire Bilingualism and Emotions*. University of London.
- ENNAJI, M. (2021). “*Multiculturalism, citizenship, and education in Morocco*” *Mediterranean journal of educational studies* Vol. 14(1), pp. 5-26, 2009 Faculty of Education, University of Malta.
- FASLA, D. (2021). *La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural*. *Revista Española De Lingüística*, 36, 127-156
- GARCÍA, O. et al. (2021) “*Rejecting Abyssal Thinking in the Language and Education of Racialized Bilinguals: A Manifesto*.” *Critical inquiry in language studies* 18.3 : 203–228. Web.
- GARCÍA GONZÁLEZ, M.J. et al. (2021): “*El español en Marruecos*”. *El español en el mundo 2021*. Anuario del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares. Madrid. Instituto Cervantes.

- LAROUI, F. (2011). *Le drame linguistique marocain*. Casablanca: Fennec.
- LORENZO, F. (2006) *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- LOTMAN, I. M., and NAVARRO, D. (1998) *La semiosfera*. Madrid: Cátedra. Print.
- MCCCAFFERTY, S.G. (2008). "mimesis and second language acquisition: a Sociocultural Perspective." *Studies in second language acquisition* 30.2: 147-167.
- MIGNOLO, W. (2012) *Local Histories/global Designs Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. With a New preface by the author*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Web.
- NERI, F. (2002), "Multiculturalismo, estudios poscoloniales y descolonización" (pp.391-441) En Armando Gnisci (comp.). *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona. Editorial Crítica.
- PAVLENKO, A., and BLACKLEDGE, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon. United Kingdom: Multilingual Matters. Print.
- PILLER, I. (2002) Bilingual Couples Talk. *The Discursive Construction of Hybridity*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company. Print.
- VV.AA. Proyecto lingüístico de centro. IE Juan Ramón Jiménez. Casablanca.
- Legislación: Instrucciones de 24 de mayo de 2005 de la Subsecretaría de Educación y Ciencia, que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes de titularidad del estado español en el exterior.

Por **HIRI ABDELHAK**

## **DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO TURÍSTICO: EL CASO DEL INSTITUTO SUPERIOR INTERNACIONAL DE TURISMO DE TÁNGER**

### **INTRODUCCIÓN**

El turismo es uno de los principales motores de crecimiento económico y social de Marruecos. El sector turístico marroquí es el segundo que más contribuye al PIB nacional y es el segundo empleador del país. Los profesionales del ámbito turístico marroquí tendrán que relacionarse con turistas originarios de diferentes países hispanohablantes, que se presentan características idiosincráticas específicas y cuyas culturas muchas veces se distancian de la marroquí en diversos aspectos. En el ámbito laboral no siempre resulte sencillo mantener conversaciones o atender a las necesidades del turista que nos visita en viajes de negocios o de ocio si no se dispone de conocimientos adecuados del idioma y de la cultura de extranjeros. De ahí el interés que genera el aprendizaje de lenguas especializadas en este dominio.

La presente investigación constituye el primer paso en esta dirección, pretende investigar las problemáticas que actualmente afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en el ámbito turístico en Marruecos. A tal propósito, se propone presentar, inicialmente el contexto general de este tipo de enseñanza en el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger (ISITT). A continuación, estudiamos las características propias del lenguaje del turismo. Empezamos con los rasgos lingüísticos, haciendo un recorrido por diversos aspectos como: los aspectos léxicos y terminológicos, la fraseología y la morfología, etc. Finalmente, se explicará la metodología de la enseñanza y didáctica del español en dicho establecimiento.

### **1. EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ISITT:**

El Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger (ISITT) fue fundado en 1972. Es un instituto universitario de excelencia de formación de la Organización Mundial de Turismo. Desde entonces es el referente de la formación y el desarrollo de las competencias turísticas dedicadas al sector de turismo en Marruecos. Teniendo en cuenta su amplia experiencia en el sector, el ISITT es muy rápidamente solicitado por los estudiantes de diferentes países africanos. Su misión principal es la formación y la profesionalización de cuadros directivos poli competentes capaces de intervenir en el montaje de productos y la comercialización de destinos turísticos.

Su oferta académica se perfila en cinco años y se articula en torno a dos ciclos:

1. Ciclo normal de licenciatura que se divide a su vez en dos carreras:
  - a. Management turístico.
  - b. Management operacional de hostelería y restauración.

## 2. CICLO SUPERIOR (MASTER):

- a. Estrategia y management de organizaciones turísticas.
- b. Estrategia y management de organizaciones hoteleras.

La asignatura del español se imparte en todas las clases de la arquitectura pedagógica de ISITT. Cada año, un total de 800 estudiantes de dicho establecimiento tienen la obligación de expresar en lengua cervantina. Para ellos, aprender esta lengua, por una parte, les permite prepararse para ingresar en el mercado laboral y, por otra,

supone un control directo sobre un gran mercado que es el hispanohablante.

## 3. CARACTERÍSTICAS DE LA LENGUA DEL TURISMO:

Antes de comenzar a adentrarnos en el tema, nos gustaría precisar que el lenguaje del turismo se incluye entre las lenguas especializadas o los lenguajes para fines específicos (LFE) y se caracteriza, en general, por una gran variedad temática e interdisciplinar, pues otras disciplinas se ven inmersas en el campo del turismo, tales como la historia, la gastronomía, los espectáculos, la historia del arte, etc. (Calvi, 2016). A este respecto, Vázquez de Parga y Chueca (Saorín Iborra, 2003) defiende la lengua del turismo como una lengua con términos propios. Esta característica explica que al igual que el lenguaje del derecho, de la medicina, etc., el turismo se diferencia del lenguaje general por poseer una terminología dedicada al campo al que se dedica. A continuación, seguiremos analizando con más detalle el discurso turístico, para ello, haremos una división entre: sectores relacionados con el turismo, rasgos lingüísticos y géneros textuales.

- a. Sectores relacionados con el turismo

El léxico del turismo refleja la variedad de los sectores profesionales relacionados con la industria de la hospitalidad y la heterogeneidad de los componentes temáticos implicados en la descripción del producto turístico. Así, podemos encontrar un abanico de términos que están íntimamente

ligados al sector turístico. A este respecto Alcaraz Varó et al. (2000) precisa que el turismo incluye los siguientes campos semánticos: el alojamiento, el arte, la cultura, el clima, los deportes, el derecho, los espectáculos, la gestión, los juegos, el marketing, el paisaje, la restauración/gastronomía, los seguros, y el viaje, las agencias de viaje, aeropuertos, estaciones de transporte y el de los seguros, entre otros. En esta misma línea, María Vittori Calvi afirma que es un lenguaje heterogéneo en el que se mezclan componentes muy dispares de economía, geografía, historia del arte, gastronomía, etc., por lo que se escapa a todo intento de clasificación rigurosa (Calvi, 2016:190).

En cuanto a la economía, debido a su carácter empresarial y de negocios, el turismo ha sido encasillado exclusivamente en su esencia económica, aceptado generalmente como una 'rama' de las ciencias Económicas (Figuerola Palomo, 2000). Se destaca un conjunto de términos que, al definir ciertos fenómenos peculiares del turismo, asumen una especialización de su significado, como ocurre con estacionalidad, que se refiere a la concentración de la demanda durante algunos períodos vacacionales, con el consiguiente abandono durante el resto del año; asimismo, con el proceso de desestacionalización se pretende favorecer un mayor dinamismo de la actividad turística durante los meses que registran la menor actividad (Calvi, 2016:192).

En lo que atañe al campo de la gestión de la empresa turística, abarca tanto los términos relacionados con el nivel

macroeconómico (agencias gubernamentales) como en la organización microeconómica (agencias de viajes, hoteles, etc.). Además, de los campos semánticos que tienen que ver con la promoción y el marketing de servicios turísticos.

Por lo que se refiere a las actividades relacionadas con el recreo y el ocio, pertenecen todas las industrias y actividades relacionadas con el patrimonio ecológico, el patrimonio cultural, los espectáculos y los juegos y deportes. En relación al patrimonio cultural podemos encontrar toda la terminología perteneciente al cine, el teatro, la música y todas las artes escénicas. Por último, el campo de los juegos y los deportes abarca muchos términos utilizados en la industria turística. (Alcaraz Varó. 2000). Igualmente, cabe destacar las denominaciones de algunas actividades deportivas (deportes de naturaleza o de aventura) que, por desarrollarse al aire libre, están estrechamente vinculadas a la práctica del turismo, sobre todo si es de tipo rural, activo o verde, senderismo, parapente, descenso de barrancos, etc.

Por su parte, los textos turísticos se caracterizan por un léxico específico y una terminología propia e idiosincrásica. Se trata de vocablos muy usuales en los textos turísticos e en las descripciones de los monumentos, en los que mantienen su valor terminológico originario. Por ejemplo, los términos arquitectónicos tales como artesonado, bóveda, capitel, fachada, etc (Rodríguez-Tapia, Sergio, 2020, p.3)

De lo anteriormente expuesto podemos inducir el carácter interdisciplinar del español del turismo, ya que se nutre de diferentes ramas del conocimiento, como la Historia, el Arte, los estudios comerciales, etc.

### 3.1 La cultura y el turismo:

La cultura constituye uno de los importantes atractivos del producto turístico. Para Maria Vittori (2006) el área del turismo que presenta mayor número de términos culturales es la gastronomía, ya que tanto los ingredientes como los platos elaborados mantienen una relación muy estrecha con las tradiciones y la cultura local. La comida es uno de los actos culturales más importantes que realiza el ser humano durante toda su vida. Se dice con verdad que comer es un acto biológico y cocinar es un acto cultural (Gutiérrez de Alva. 2012, p.165). A título de ejemplo, podemos reproducir los siguientes términos: Pescaítos fritos, excelentes gambas coquinas gloriosas. Gazpachos y Ajoblanco con toques rondeños. Y Chacinas. O pucheros y ollas para recios paladares.

Otro campo que se nutre de palabras relacionadas con la cultura es el de la arquitectura de los edificios en los que están ubicados los hoteles y otras empresas de alojamiento, sobre todo cuando se trata de construcciones históricas (Maria Vittori, 2006). El ejemplo más famoso es el término parador, que se aplica al conjunto de hoteles de alta categoría situados en España y operados por una empresa estatal cuyos antecedentes se remontan a 1928: frente al genérico hotel, de

uso internacional, la adopción de esta palabra que, antiguamente, se denominaba igual que mesón. El diccionario de la real academia de la lengua lo define como: “un hospedaje público donde por dinero se daba albergue a viajeros, caballerías y carruajes” (DRAE, 22.ª ed. En línea). Los vocablos hospedería, hospital, hostería, hostelería, parada, posada también están muy presente en el ámbito del turismo rural.

Por su parte, el turismo rural ofrece un amplio abanico de nombres propios de alojamientos rurales y hoteles emplazados en inmuebles antiguos con algún “encanto”, algunos vocablos que designan distintos tipos de fincas o viviendas (villa, palacio, etc.), a veces características de alguna región (cortijo, masía, etc.), o edificios rurales, reacondicionados para alojamiento, como bodega, molino, pajar (Pinilla. 2017:279). Hay otros muchos términos como: alcázar árabe, casa consistorial, caserío, caserón de labranza, fortaleza señorial, etc., que se utilizan de forma descriptiva, en los folletos, páginas web o guías de hoteles, junto con abundante terminología que hace referencia a las partes del edificio, su decorado, mobiliario, etc.

Otras de las características del léxico del turismo, como señala Pinilla (2017:277), es la presencia de extranjerismos, en buena parte procedentes del inglés como *overbooking*, *clase business*, *cash*, *forfait*, *duty free*, *resort*, *bed and breakfast*, etc.

### 3.2 Adjetivos calificativos

Los adjetivos calificativos son característicos de los textos turísticos. Existe una especial predilección por anteponer el adjetivo al sustantivo, para darle un tono más emotivo. Entre los adjetivos más usuales, sobresalen siempre, sin lugar a dudas, adjetivos positivos con los que atraer a futuros turistas. Citaremos los siguientes, a modo de ejemplo, y agrupados según la cualidad que se pretenda subrayar:

La belleza de un lugar, también de forma hiperbólica: bellos paisajes, maravilloso país, etc.; La riqueza, grandeza y variedad: rico hábitat natural, grandes tesoros, etc.;

La singularidad y capacidad de sorprender: impresionante portalada, singular belleza, asombroso paisaje, etc.

El poder de sugestión y evocación: espectaculares vistas, idílicas playas, paradisíaco islote, míticos mares del sur, etc.

La antigüedad y la relación con la historia: milenaria historia, antiguos conventos, vestigios históricos, pueblos ancestrales, etc.

Otras cualidades emblemáticas en combinaciones recurrentes: elevada torre, playas vírgenes, deliciosa comida, etc.

Un ejemplo de texto turístico en el que se presenta una descripción repleta de adjetivos es el que podemos ver a continuación:

*La Alhambra. Un monumental y poético universo de luz y color. [...] cofre de altivas murallas, envalentonadas torres y áulicos palacios. La Alhambra, esa suerte de*

*espejos y sutilezas, de verbos e inagotables adjetivos, es un libro abierto cuyos versos están impresos no en papel, sino en la fragilidad de una piedra tallada a cincel (Mira Rueda, 2009, p.47).*

### 3.3 NIVEL MORFOSINTÁCTICO

#### 3.3.1 Hegemonía del imperativo

El imperativo es la seña de identidad de los textos publicitarios turísticos. En aras de conseguir unos efectos en el receptor, el modo imperativo no sólo puede expresar mandato, sino también ruego e incluso súplica. No es de extrañar, pues, que sea el modo verbal más frecuente en la promoción de un producto turístico. A título de ejemplo podemos ilustrar los siguientes ejemplos: “Déjate llevar” “Escápate”, “Vea mundo”.

#### 3.3.2 Las oraciones interrogativas

En el lenguaje turístico se constata la tendencia al alza de llamar la atención del consumidor mediante oraciones interrogativas. En su mayoría, se trata de preguntas que pretenden establecer una comunicación entre el anunciante y el receptor. Son hábilmente elaboradas para crear un falso dialogismo con la intención evidente o enmascarada de persuadir. Nuestra clasificación toma como referencia algunos conceptos del interesante estudio de Elena Méndez (2000: 18-19) sobre los enunciados interrogativos en la publicidad desde un punto de vista pragmático:

- a) Las preguntas totales incitan a responder con sí o no. Suelen ser contundentes y



buscan una implicación rápida y directa del consumidor.

- “¿Quieres trabajar?”

- b) Las preguntas retóricas se hacen sin esperar respuesta. Es una figura retórica que en realidad encierra una afirmación implícita.

- “Si algo es exitoso, ¿por qué no añadirle un premio?”

- c) Las preguntas deliberativas o reflexivas implican al emisor dirigiéndose a sí mismo.

- “¿Bronceado o fotodepilación?”

- d) Las preguntas adivinanzas se formulan sabiendo que el destinatario no tiene la respuesta. La incógnita del eslogan se suele desvelar si el receptor “consume” el resto del anuncio.

- “¿Sabías que más del 50% de los fondos procedentes de la casilla de los fines sociales se dedica a tres colectivos?”

### 3.3.3 Las estructuras condicionales

Existe un alto índice de uso de las construcciones condicionales en el lenguaje turístico, mayoritariamente de las llamadas “reales”, es decir, aquellas que se forman en indicativo. La razón es bastante obvia. Este modo verbal es el que garantiza la presentación de los hechos como verdaderos, con lo que se evita que el receptor vacile en la adquisición del producto. Sara Robles (2003: 517) afirma que estas construcciones pueden ser muy provechosas en su aplicación en la clase de ELE, ya que “una vez el alumno haya analizado la intencionalidad persuasiva que se deriva del empleo de las condicionales reales

en este tipo de discurso, podemos promover en el aula la creación de las correspondientes condicionales irreales e hipotéticas para mostrar las implicaciones significativas que supondría el uso del subjuntivo y que tendrían que ver con el contraste entre lo tangible, verdadero y material que expresa la prótasis en indicativo, frente a lo hipotético o incluso imposible de las prótasis en subjuntivo”. En consecuencia, estimamos que de la publicidad se podría sacar partido también de la función pragmática del conector “si” al situar el enunciado en una situación supuesta.

- “Si eres autónomo, nada te impedirá seguir trabajando”

- “Si quiere llegar lejos en su negocio, éste es su destino”.

## 4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL DE TURISMO

Debemos empezar aclarando que el objetivo de la enseñanza del español de turismo no es impartir clases de turismo, sino un curso de lengua española para profesionales que actúan en el mercado laboral turístico. Las salidas laborales de estos profesionales son muchas y muy variadas, pueden desempeñar múltiples cargos que incluyen guías, recepcionistas, agentes de viajes. De hecho, la comunicación en este campo darse entre los profesionales y el público bien de forma directa o mediada por turoperadores, ferias, etc. Por tanto, hay que considerar que los cursos deben planificarse

teniendo en cuenta los contextos y los propósitos concretos.

Creemos que al organizar el curso debemos considerar que el principal objetivo es facilitarle el desarrollo de su competencia comunicativa que se a capaz de utilizar esta lengua en situaciones reales vinculadas a su campo de su actuación para poder desenvolverse en diferentes contextos laborales, como la recepción de un hotel, la agencia de viajes o el guía turístico, entre otros. El enfoque sale de las estructuras gramaticales y recaiga sobre el uso y la comunicación, perfilar el curso según las exigencias. Esto implica que nosotros los profesores no somos expertos en las áreas técnicas, sino tenemos que informarnos en el tema.

En cuanto a la planificación debemos ser conscientes de que la clase tiene que ser un ensayo constante de la realidad que se va a encontrar el alumno cuando empiece a trabajar. Así buscamos atender las necesidades básicas de nuestros estudiantes.

Las asignaturas del curso buscan desarrollar las competencias comunicativas en contextos específicos del turismo. La lengua que será empleada por los aprendices no se reduce a los términos propios de un sector específico. Dentro del español del turismo hay subconjuntos que se cruzan con otras disciplinas, pues confluyen asuntos históricos, geográficos, socioculturales, etc. Un curso de español de turismo no debe incluir solo terminología especial sino que debe centrarse en el establecimiento de condiciones

adecuadas para que los estudiantes adquieran y desarrollen las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación.

La lengua de turismo está dada en contacto con el público, se trata de situaciones específicas que requieren un vocabulario especializado, por ejemplo, en el hotel se revisa el léxico de las habitaciones, instalaciones y servicios. En la agencia de viajes referencia al tipo de billetes, paquetes y circuitos turísticos, etc. En el restaurante se incluye términos referentes a comidas, formas de pago, etc.

Las clases de español que se imparten en ISITT son teóricas y prácticas, ya que se enseña conceptos como sector turístico, tipos de turismo, etc. En el curso de español de turismo damos prioridad a la comunicación trabajando situaciones prácticas. El futuro profesional debe tener conocimientos y recursos para las diferentes situaciones que pueden surgir, conflictos malentendidos. Por ello consideramos que lo más importante es la parte oral y las interacciones. Por ejemplo, el futuro profesional debe conocer bien su gastronomía, pero también saber explicarla: qué tiene, como se come, cuando, etc. De igual forma, el profesional del turismo no solo recibe, atiende y trata con el turista, sino que debe dar explicaciones acerca de los monumentos, la historia y costumbres del país.

En nuestra práctica nos corresponde también introducir al alumno en el estudio de las culturas de los países hispanohablantes. La cultura y la lengua van de la mano. Las lenguas no solo sirven para transmitir

comunicación, sino también es un vehículo de transmisión cultural. El aprender una lengua debe originar en los alumnos una conciencia de que el mundo no es igual, de que existen diferencias, de ayudarles a ser más tolerantes y respetuosos con los valores de los otros. En la aérea de la lengua, debe ser trabajado los aspectos socioculturales, costumbres, gastronomía. En nuestra metodología de trabajo el componente cultural adquiere protagonismo. Creemos que el profesor tiene una oportunidad maravillosa de ensanchar los horizontes a sus estudiantes, abriéndoles una ventana a una cultura, una manera de vivir y nos conceptos que pueden ser muy diferentes de los suyos.

En contextos profesionales en el ámbito turístico, desconocer la cultura del otro supone una descortesía o falta de profesionalidad. Para una enseñanza de turismo concebida hacia la calidad y la excelencia, el futuro profesional del sector turístico, tiene el deber de conocer los diferentes códigos culturales del mundo hispánico. A saber, la gastronomía, los hábitos, el arte de la mesa, horario de la comida, las fiestas. Por ejemplo, el guía ha de disponer de sólidas informaciones sobre la cultura, la geografía y las normas de cortesía. Debemos llevar al alumno a construir el significado de la lengua en las manifestaciones artísticas de un pueblo para superar la incomprensión entre culturas distintas.

Durante nuestras clases pretendemos llevar a conocer el lenguaje del universo del turismo, mediante un trabajo creativo, dinámico y divertido. Nuestro objetivo es buscar crear situaciones comunicativas reales en las que los alumnos participen y se interesen por la lengua y principalmente por la cultura, pensando siempre en un trabajo en el que el alumno sea capaz de conducir a un grupo de turistas, convencerles a realizar un viaje, pero sobre todo de fidelizarle para que vuelvan otra vez a visitarnos.

Finalmente, consideramos que la metodología de enseñanza para el español del turismo pasa por algo fundamental: la utilización inteligente de una variedad de enfoques adaptándolos a las necesidades y objetivos del curso. La propia experiencia nos demuestra que ningún método tiene éxito con todos los estudiantes ni alcanza todos los objetivos. La utilización de un solo método por bueno que sea, genera rutina y hastió. Nuestra tarea es adoptar un medio ambiente de enseñanza en el que puede educar con una variedad de enfoques, modos que facilitan su desarrollo y generar una situación de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA:

- ALCARAZ VARÓ, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- CABRÉ CASTELLVÍ, M.T. (2006): «*La clasificación de neologismos: una tarea compleja*», Alfa: revista de lingüística, 50(2), São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, 229-250.
- CALVI, M.V. (2006): «*El uso de términos culturales en el lenguaje del turismo: los hoteles y su descripción*», en Calvi, M.<sup>a</sup> V. y L. Chiexichetti, Nuevas tendencias en el discurso de especialidad, Berna, Peter Lang, 271-292.
- CALVI, M.V. (2016). *Léxico de especialidad y lengua del turismo*. Consulta en línea: [https://www.researchgate.net/publication/301328134\\_Lexico\\_de\\_especialidad\\_y\\_lengua\\_del\\_turismo](https://www.researchgate.net/publication/301328134_Lexico_de_especialidad_y_lengua_del_turismo).
- DRAE, 22. a ed. En línea.
- DURÁN MUÑOZ, I. (2014). *Aspectos pragmático-lingüísticos del discurso del turismo de aventura: estudio de un caso*. Revista normas, n.º 4, pp. 49-69.
- GUTIÉRREZ DE ALVA, C. (2012). *Historia de la gastronomía*. México: Red Tercer Milenio.
- RODRÍGUEZ-TAPIA, S. (2020). *Lenguas y turismo. Estudios en torno al discurso, la didáctica y la divulgación*. Peter Lang.
- SAORÍN IBORRA, A.M. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía*. Universitat Jaume I.
- FERNÁNDEZ AMAYA, L. (2012). *La lengua del turismo. Géneros discursivos y terminología*. Vol. 10 N° 4. Special Issue. págs. 157-161. 2012.
- FIGUEROLA, M. (2000). *Introducción al estudio económico del turismo*. Madrid: Civitas Ediciones.
- MIRA RUEDA, D.C. (2009). *El discurso turístico en inglés y en español: su tratamiento lexicográfico*. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte Junta de Andalucía.
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. (2000). «Los enunciados interrogativos en los textos publicitarios. Un acercamiento pragmático», Questiones Publicitarias. Revista Internacional de Comunicación y Publicidad 9-25.

# Por Florentino LOMILLO ÁLAMO

## AJEDREZ EN LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR. EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DESDE TETUÁN

### INTRODUCCIÓN

El ajedrez ha quedado reconocido internacionalmente para su introducción en las aulas a partir de la declaración del Parlamento Europeo, de 15 de marzo de 2012, sobre la introducción del programa «Ajedrez en la Escuela» en los sistemas educativos de la Unión Europea:

“A. Considerando que el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, en su artículo 6, estipula que el deporte es uno de los ámbitos en los que «la Unión dispondrá de competencia para llevar a cabo acciones con el fin de apoyar, coordinar o complementar la acción de los Estados miembros»;

B. Considerando que el ajedrez es un juego accesible para los niños de cualquier grupo social, podría mejorar la cohesión social y contribuir a los objetivos políticos, tales como la integración social, la lucha contra la discriminación, la reducción de las tasas de delincuencia e incluso la lucha contra diferentes adicciones;

C. Considerando que, sea cual sea la edad del niño, el ajedrez puede mejorar su

concentración, paciencia y persistencia y puede ayudarle a desarrollar el sentido de la creatividad, la intuición, la memoria y las competencias, tanto analíticas como de toma de decisiones; que el ajedrez enseña asimismo valores tales como la determinación, la motivación y la deportividad;

1. Pide a la Comisión y a los Estados miembros que apoyen la introducción del programa «Ajedrez en la Escuela» en los sistemas educativos de los Estados miembros;
2. Pide a la Comisión que, en su próxima comunicación sobre el deporte, preste la atención necesaria al programa «Ajedrez en la Escuela» y asegure una financiación suficiente para dicho programa a partir de 2012;
3. Pide a la Comisión que tenga en cuenta las conclusiones de los estudios sobre los efectos que produce este programa en el desarrollo de los niños;
4. Encarga a su presidente que transmita la presente Declaración, acompañada del nombre de los firmantes, a la Comisión y a los Parlamentos de los Estados miembros”

Y España, como estado miembro, lo aprobó por unanimidad el 11 de febrero de 2015, hecho que podemos calificar de insólito y que muestra los valores aglutinantes del ajedrez, la siguiente proposición no de ley:

#### “Exposición de motivos

El ajedrez desde su aparición hace ya varios siglos ha sido denominado como juego, como deporte, como filosofía, como arte e incluso como ciencia. Probablemente todas ellas son ciertas de manera conjunta y ninguna lo es por sí sola, porque acotar una disciplina tan fascinante y rica en matices y posibilidades en una sola de ellas, significa cerrar el paso a todas esas otras que también definen su esencia.

La facilidad que supone poder disponer de un tablero y las correspondientes piezas, le otorgan una accesibilidad a todo tipo de personas independientemente de su situación socioeconómica. Es, por tanto, una actividad que puede practicarse en cualquier sitio y cuyo coste es muy bajo. A su vez, puede ser practicado desde muy temprana edad, contribuyendo en consecuencia a la cohesión social, la integración, la lucha contra la discriminación y e incluso contra diferentes adicciones.

Diferentes estudios han acreditado que el ajedrez introducido a temprana edad puede mejorar la capacidad de concentración de los menores, desarrollar su sentido de la creatividad, estimular su paciencia y persistencia, sus capacidades memorísticas e incluso la toma de decisiones.

Por ese motivo, el pasado 15 de marzo de 2012, el Parlamento Europeo emitió una declaración por la que solicitaba a los Estados miembros que apoyaran la introducción del programa «Ajedrez en la escuela» en sus sistemas educativos. Asimismo, solicitaba a la Comisión que en su próxima comunicación ofreciera apoyo y financiación suficiente para el citado programa, así como que tuviera en cuenta los diferentes informes y estudios sobre los efectos que produce este programa en el desarrollo de los niños.

En otros países, como Argentina, se ha llevado a cabo un Programa Nacional de Ajedrez educativo, instando a todas las provincias que componen el país a desarrollarlo en el ámbito de sus competencias educativas.

En España el ajedrez es una disciplina que tiene arraigo desde mucho tiempo atrás en la Historia. Se considera que fue introducido en un estado primigenio por los árabes en el siglo IX en la península, habiéndole dedicado el propio Alfonso X el famoso manuscrito «El libro de los juegos», siendo no pocos quienes consideran que el ajedrez moderno se desarrolló en nuestro país.

...

#### Proposición no de Ley

«El Congreso de los Diputados insta al Gobierno a, en colaboración con las Comunidades Autónomas:

1. Implantar el programa “Ajedrez en la escuela” con carácter general en el sistema educativo español.
2. Fomentar la práctica del ajedrez en espacios públicos, facilitando el material necesario para

su ejercicio, así como garantizando el espacio físico para ello.

3. Promocionar el ajedrez como deporte y crear los vehículos necesarios para su práctica mediante convenios con empresas privadas. “

Las comunidades autónomas de España van avanzando en la introducción del ajedrez en los centros educativos. La Acción Educativa Española en el Exterior debería también seguir estas recomendaciones, y a la vez atender a sus peculiaridades propias. Aquí propondremos algunas ideas y experiencias para debatir.



## AJEDREZ Y LOMLOE

Ha habido una serie de cambios normativos muy importantes en los últimos años. Desde la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 5 de mayo: LOMLOE Ley Orgánica que modifica a la Ley Orgánica de Educación, LOE, y que además deroga la LOMCE de 2013, estamos ante un cambio sustancial en muchos aspectos relacionados con la organización educativa, el currículo, y mucho más...

Uno de los aspectos más importantes de la LOMLOE es su carácter **competencial**, las competencias entendidas como las

capacidades para aplicar a determinados contextos los resultados de aprendizaje obtenidos en cada una de las áreas o materias, tienen un carácter europeizante y unificador de las enseñanzas no universitarias europeas. El Consejo de Europa hizo una Recomendación relativa a las Competencias Clave para el aprendizaje permanente el 22 de mayo de 2018. Ese marco de referencia establecía las siguientes ocho competencias clave:

1. Competencia en lectoescritura
2. Competencia multilingüe

3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
4. Competencia digital
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender
6. Competencia ciudadana
7. Competencia emprendedora
8. Competencia en conciencia y expresión culturales

Se cambió ligeramente el enunciado de la primera y segunda, quedando la primera como la competencia en comunicación lingüística, y la segunda como competencia plurilingüe. Además, la tercera es conocida comúnmente por su acrónimo en inglés: STEM Science, Technology, Engineering and Maths.

Podemos asociar a estas competencias 3 dimensiones:

1. Dimensión cognitiva. Hace referencia a los conocimientos
2. Dimensión instrumental. Hace referencia a las destrezas
3. Dimensión actitudinal. Hace referencia a las actitudes y valores

Estas competencias se han desarrollado concretándose en forma de descriptores operativos y desembocan en las competencias específicas para las áreas en primaria, o materias en la ESO.

Asimismo, se valora la adquisición de cada competencia específica que se adquieren con los saberes básicos de cada área o materia.

Tras esta definición por parte de la LOMLOE de la nueva estructura competencial del sistema educativo viene la nueva normativa relativa a la ordenación y los contenidos mínimos:

- En la etapa de infantil: Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero,
- En la etapa de primaria: Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo
- En la etapa de secundaria: Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo
- En la etapa de bachillerato: Real Decreto 243/2022, de 5 de abril

También tenemos la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo de ordenación e integración de la Formación Profesional.

Tenemos por tanto un contexto normativo actualizado sobre el que vamos a ver si puede encajar y ayudar el ajedrez a mejorar la calidad educativa. Hay comunidades que ya han introducido el ajedrez en los centros educativos. Hay colegios concertados y privados que también imparten ajedrez. Ahora tenemos un nuevo contexto normativo global, además de estas declaraciones de intenciones mencionadas:

¿Puede el ajedrez ser introducido en los centros educativos de la Acción Educativa Española en el Exterior para ayudarnos con nuestros objetivos educativos?

Vamos a dar unas breves pinceladas sobre lo oportuno que sería introducir el ajedrez para todas y cada una de las 8 competencias clave.

**Ajedrez y competencia en comunicación lingüística**



Recordamos las dos vertientes en las que este autor ha dividido el trabajo en el aula relacionado con el ajedrez: La enseñanza del ajedrez en sí mismo y el ajedrez como excusa en todas sus vertientes.

Usando este segundo enfoque podemos usar los trebejos del ajedrez para diseñar actividades relacionadas con esta competencia. Por ejemplo, colocar en cada casilla un papel doblado con una palabra para escribir correctamente. Se hacen dos equipos en la clase que se reparten ese trabajo y a saltos de caballo se van abriendo papeles que tiene que escribir por turnos un miembro del otro equipo. Una especie de concurso ortográfico ajedrecístico.

En cualquier caso, no hace falta hacer ninguna actividad específica para trabajar la competencia lingüística: El mero hecho de realizarla ya implica desarrollar esta competencia.

### **Ajedrez y competencia plurilingüe**

Podemos aprender los nombres de las piezas y del resto de materiales en todos los idiomas que estemos trabajando. Además, también podemos diseñar todas las actividades que queramos para aprender idiomas con el tablero y las piezas.

He tenido la suerte de arbitrar a jugadores de élite mundial y una de las cosas que más he disfrutado es poder oír sus comentarios desde un puesto privilegiado, (el árbitro ha de tener acceso a las partidas). El vocabulario, normalmente en inglés, que se usa para los análisis y valoraciones es relativamente simple, y es muy gratificante poder, en este caso como jugador, poder analizar una partida

de ajedrez con unos conocimientos básicos de inglés.

Lo mismo me ha sucedido con cuatro palabras de Dariya en los contactos que he mantenido con el mundo ajedrecístico federado de Tetuán

### **Ajedrez y competencia en matemáticas, ciencia y tecnología. STEM**

Esta es la competencia que viene primero a la mente de cualquiera cuando se habla de las áreas que desarrolla el ajedrez. Ajedrez y matemáticas parecen ir de la mano para los que saben y no saben jugar al ajedrez. La geometría del tablero, el valor relativo de las piezas, la notación ajedrecística...

### **Ajedrez y competencia digital**

El ajedrez y el mundo digital es una asociación perenne. La evolución del cálculo computacional se ha asociado desde el nacimiento de los ordenadores a su capacidad para jugar cada vez mejor al ajedrez.

Además, hay que indicar la gran asociación existente entre ajedrez y el mundo online. No hay un deporte que se adapte mejor al ciberespacio que el ajedrez. Prueba de ello es el auge que ha vivido durante la pandemia. Poder jugar en directo con personas de todo el mundo sin movernos de casa es una ventaja incuestionable.

Podemos analizar partidas con motores de análisis, aprender, seguir torneos en directo... El ajedrez está imbricado directamente con el mundo digital.

### **Ajedrez y competencia personal, social y de aprender a aprender**

Una sentencia de moda esto del aprender a aprender. En los cursos que he impartido de ajedrez siempre he intentado dejar a los asistentes con los conocimientos básicos para “poder ser autónomos en el aprendizaje de ajedrez”. Para ello dos cosas básicas, saber las normas con rigor, y saber escribir y leer ajedrez. A partir de ahí, un viaje rápido a las posibilidades que ofrece el mundo digital y la red. Está claro que un aprendizaje guiado posterior haría más llevadero el camino, pero con las bases básicas bien asentadas progresar es querer.

En este caso creo que la condición humana, que es la base primigenia de las características en las que el propio hombre ha intentado dotar de “inteligencia” a conexiones lógicas artificiales, lleva en sí misma implícita la idea de aprendizaje, observar, experimentar, fijarse, y aprender. El tema es que estoy totalmente de acuerdo en aquello de que el hombre tropieza dos veces con la misma piedra, y pienso sinceramente que el ajedrez puede ayudarnos, a que esa condición inherente de aprendizaje por el mero hecho de estar en este mundo que tenemos, podamos dirigirlo de una manera más efectiva y productiva.

Es decir, el hombre aprende a aprender por sí mismo, pero pierde mucho tiempo y comete muchos errores si no está bien dirigido. El ajedrez es como la vida, es la vida, es peor que la vida, la vida imita al ajedrez...y el ajedrez nos muestra el camino de aprender. La verdad está en el tablero, los errores son humanos y el hecho de jugar al ajedrez nos enseña a aprender.

### **Ajedrez y competencia ciudadana**

Si recuerdo que el ajedrez es un deporte, no haría falta que añadiría mucho más de cómo el deporte fomenta la competencia ciudadana, el civismo, el respeto a los demás...

El ajedrez y sus normas nos imbuyen en ese conglomerado con reglas que constituye el ser ciudadano, con nuestras obligaciones y nuestros derechos. El saber perder, el saber ganar, el respetar al rival, el darle la mano....

### **Ajedrez y competencia emprendedora**

Un aforismo conocido en el ajedrez es que más vale tener un mal plan que no tener ninguno. Emprender significa tener un plan y llevarlo a cabo. ¿Estoy hablando de ajedrez o de la competencia emprendedora? Vemos la gran coincidencia. El ajedrez nos ayuda a la toma de decisiones.

Voy a citar una frase de un personaje de actualidad:

“El ajedrez me ayuda a estar más rápido mentalmente”

¿Pueden adivinar a qué se dedica nuestro personaje famoso desconocido?

Tiene que tomar decisiones rápidamente en su trabajo, muchas decisiones, con inputs cambiantes cada segundo, con posibles acciones a ejecutar de alta variabilidad y de difícil evaluación en su resultado final.

Por supuesto ya saben a estas alturas que nuestro personaje es tenista. Se trata de Carlos Alcaraz.

Porque el ajedrez nos ayuda a tomar decisiones, nos hace desarrollar nuestra

capacidad de anticipación, nos ayuda a planificar la defensa ante una ofensiva, nos permite tomar la iniciativa, nos hace evaluar objetivos a corto y largo plazo y todo esto dejándonos además espacio para la intuición y la imaginación,

### **Ajedrez y competencia en conciencia y expresión culturales**

El ajedrez es como la música un lenguaje universal. Da igual la condición del que mueva las piezas del otro color, nos vamos a entender a través del tablero, nos vamos a integrar en un mismo proyecto común, nos vamos a respetar, no nos vamos a discriminar porque nos va a dar igual su edad, su orientación

sexual, su religión, sus ideas políticas.... El ajedrez es una conciencia y una expresión comunes de la cultura de la humanidad.

El ajedrez posee además una rica historia integradora de los pueblos. La cuna del ajedrez moderno, con la dama como pieza poderosa, parece que está en España, (Valencia, Salamanca...es un debate abierto), aunque el verdadero artífice para mí del ajedrez tal como lo conocemos ahora, fue Ruy López de Segura, que introdujo el enroque y la captura al paso en su "Libro de la Invención Liberal y arte del ajedrez", en 1561. Su apertura: la Ruy López, conocida también como la apertura española. 1.e4 e5 2. Cf3 Cc6 3. Ab5



Fuente: foto propia

¿Cómo podemos introducir ajedrez en la Acción Educativa Española en el Exterior para aumentar la calidad de la misma?

Podríamos tener la tentación de proponer introducir el ajedrez como materia como se ha hecho en algunas Comunidades Autónomas, pero dadas las necesidades de por ejemplo enseñanzas en las lenguas propias de cada país, esto es demasiado difícil. El ajedrez puede introducirse también como se ha apuntado como soporte para el desarrollo de actividades conducentes a la impartición de determinados contenidos en todas las asignaturas y módulos, como ya se ha apuntado cuando hablábamos de ajedrez y la competencia en comunicación lingüística, por ejemplo, y también como actividad extraescolar. Son estos dos métodos, el ajedrez de manera transversal con todas las disciplinas educativas, y el ajedrez como

actividad extraescolar los que se proponen desde aquí para introducir y desarrollar en la AEEE.

### **Nuestra experiencia en el IE Juan de la Cierva en el curso 2022/2023**

Este curso 2022/2023 estamos realizando en el IE Juan de la Cierva de Tetuán, Marruecos una actividad extraescolar de ajedrez. Esta actividad que se realiza los martes de 16 a 18 horas en nuestro centro abierta a toda la comunidad educativa quiere entroncar directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4. Educación de Calidad y 5. Igualdad de género.

Hemos contactado además con los responsables del ajedrez federativo en la ciudad de Tetuán. Nuestros alumnos tienen también acceso si lo desean a las actividades ajedrecísticas que se organizan en la ciudad de Tetuán.



Fuente: foto propia

Esta actividad la hemos difundido también a través de la intervención en la Mesa Redonda “El ajedrez en el aula”, del II Congreso Internacional de Ajedrez y Educación de la Universidad de Salamanca el pasado 28 de octubre de 2022. Allí mencionamos la experiencia de Tetuán e hicimos referencias a la universalidad de las iniciativas ajedrecísticas educativas.

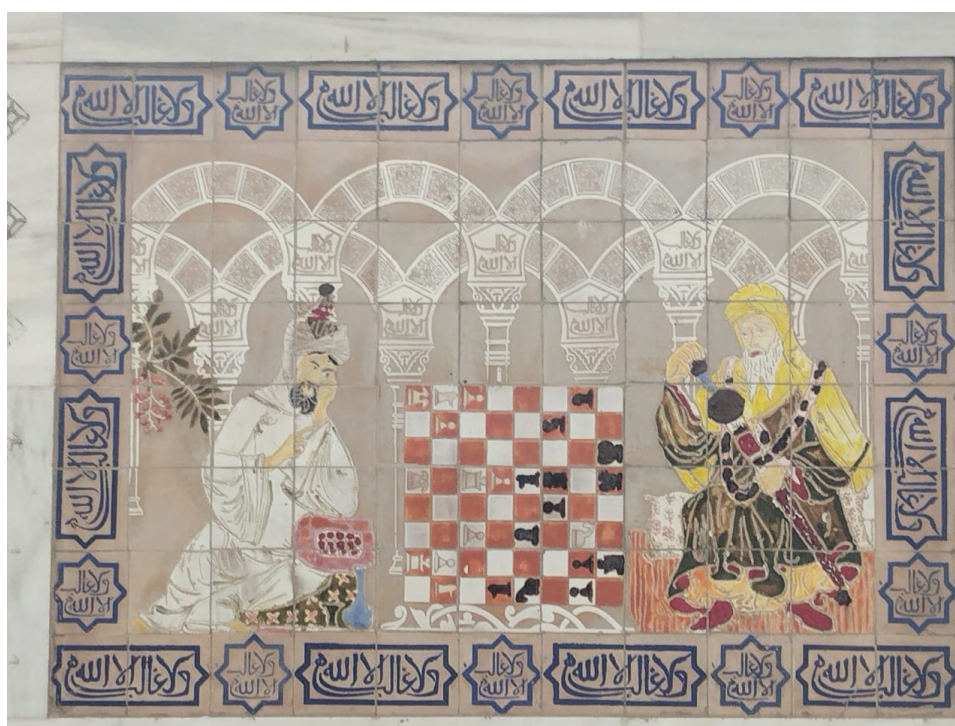
### Ideas para trabajar con Ajedrez en los centros de Marruecos

Desde luego podemos animar a todos los centros a que desarrollen actividades extraescolares de ajedrez, también para el abril cultural, a la manera que lo hacemos en el IE Juan de la Cierva u otras alternativas atendiendo a las peculiaridades del alumnado. El ajedrez encaja en los centros de infantil, primaria, secundaria, bachiller, FP...

También podemos pensar en torneos intercentros, bien presenciales u online. El ajedrez se adapta a todo.

Desde aquí animar a los docentes a que usen el ajedrez como recurso para sus explicaciones o actividades en clase. El ajedrez como excusa siempre enriquece los contenidos y ayuda a asimilarlos y fijarlos.

Además de estas recomendaciones más bien genéricas, queríamos proponer algo concreto relacionado directamente con la difusión de la lengua y cultura españolas y el ajedrez. Sin entrar a debatir ahora sobre si fue en Valencia o Salamanca, es claro que el ajedrez moderno surge en España heredero de la variante árabe. Una de las modificaciones más importantes surge por la aparición de la figura de la Dama como la pieza más potente del tablero. Antes de su aparición era el Alferza el que acompañaba al rey, siendo su capacidad de maniobra mucho menor que la actual Dama. Estamos hablando de elementos que unen directamente la cultura española y la árabe, parte también de la tradición marroquí, aunque sea mayoritariamente bereber. Estamos hablando también de la aparición de una figura femenina como pieza más potente,



hecho que podemos imbricar con el ODS 5. Igualdad de género.

Podemos gestionar este tránsito como un nexos claro de unión entre Marruecos y

España. En Tetuán podemos encontrar ejemplos ajedrecísticos en murales por las calles.

### **A manera de resumen**

A pesar de que no soy neutral sobre si el ajedrez debe o no debe estar en las aulas de los centros educativos de la AEEE, se han dado aquí argumentos para justificar la adecuación del ajedrez al nuevo marco legislativo. Se ha recordado que la introducción del programa Ajedrez en la Escuela queda aún con campo para desarrollar en AEEE. Asimismo, se han dado ejemplos de

actuaciones que se están haciendo este curso en el IE Juan de la Cierva de Tetuán e ideas para poder desarrollar ODS en el plazo inmediato.

Son sólo apuntes de un todo gigantesco y útil. Las posibilidades son diversas, asequibles, baratas, divertidas, compatibles con la enseñanza online y beneficiosas para todos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

LOMILLO ÁLAMO, F. (2019-2022) Sección Mundo Ajedrez, Revista digital de educación de Castilla y León. <https://revista.crfptic.es/category/te-ayudamos-en/mundo-ajedrez/>

### **Enlace intervención II Congreso Internacional Ajedrez y Educación:**

Mesa redonda El Ajedrez en el Aula

II Congreso Internacional Ajedrez y Educación. Universidad de Salamanca Octubre 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=54nfd93q8xU&t=19s>

