

**redELE**  
**REVISTA ELECTRÓNICA  
DE DIDÁCTICA  
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA**

Ministerio  
de Educación  
y Formación Profesional

**35 / 2023**



**CODIRECTORES:**

Joana Lloret Cantero  
*Unidad de Acción Educativa Exterior*  
Enrique Pilar Narros  
*Unidad de Acción Educativa Exterior*

**CONSEJO EDITORIAL:**

Rafael Alba Cascales. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFP  
Ana Isabel Díaz García. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFP  
M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Melón. Ministerio de Cultura y Deporte  
José María Mateo Fernández. Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao  
Javier Montero Pozo. Consejería de Educación en Estados Unidos  
Rosa Prieto Gallego. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFP  
Javier Ramos Linares. Consejería de Educación en Reino Unido  
Melissa Valdés Vázquez. Centro de Profesorado y Recursos de Gijón-Oriente

**CONSEJO ASESOR:**

M.<sup>a</sup> Aránzazu Arias de Andrés. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFP  
Violeta M<sup>a</sup> Baena Galle. Consejería de Educación en Marruecos  
Carlos Berrozpe Peralta. Consejería de Educación en Estados Unidos  
Montserrat Calle Brox. Consejería de Educación en Bélgica  
Cecilia Cañas Gallart. Institut Escola Àngela Bransuela de Mataró  
Alberto de los Ríos Sánchez. Consejería de Educación en Francia  
Sonia Espiñeira Caderno. Asesoría de Educación en Alemania  
Clara Gómez Jimeno. Asesoría de Educación en Nueva Zelanda  
José Ramón Horrillo Estrella. Consejería de Educación en Polonia  
Antoni Lluch Andrés. Consejería de Educación en Alemania  
M. Soledad Martín Alonso. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFP  
Francisco Javier Menéndez Sánchez. Agregaduría de Educación en Rumanía  
M<sup>a</sup> Luisa Pascual Vallejo. Consejería de Educación en Brasil  
Antonio Sergio Pérez Marrero. Consejería de Educación en Estados Unidos  
Nuria Rodríguez de Vega, Consejería de Educación en Australia  
Jesús Rubén Sáenz Sáenz. Consejería de Educación en Bulgaria  
Nuria Elvira Salido García. Escuela Oficial de Idiomas de Guadalajara  
Ángel Sánchez Máiquez. Consejería de Educación en Portugal  
Isabel Valdivia Martín. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFP  
Albert Vitriá Marca. Agregaduría de Educación en Rusia

**EVALUADORES EXTERNOS:**

Daniel Cassany i Comas. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona  
Gretel Eres Fernández. Universidade de São Paulo (Brasil)  
José Manuel Foncubierta. Universidad de Huelva  
Carmen López Ferrero. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona  
Susana Martín Leralta. Universidad Nebrija de Madrid  
Alberto Madrona Fernández. Instituto Cervantes de Utrecht (Países Bajos)  
Rogelio Ponce de León Romeo. Universidade do Porto (Portugal)  
Ernesto Puertas Moya. Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)  
Alberto Rodríguez Lifante. Universitat d'Alacant  
Raúl Urbina Fonturbel. Universidad de Burgos



**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: 2023  
NIPO: 847-19-062-X  
ISSN: 1571-4667  
DOI: 10.4438/1571-4667-redele35-2023  
Ciudad: Madrid  
aee.redele@educacion.gob.es

# Índice

## Tema

### 6 Desde Bélgica y los Países Bajos, con amor

#### Entrevistas:

7 **Sven Tuytens**  
Periodista y autor de 'Las mamás belgas'

10 **Blanca Cano González**  
Platforms Spaans / Levende Talen

---

## Artículos

15 **¿Cómo leen alumnas y alumnos de ELE textos digitales? - Un estudio exploratorio**  
Manuela Franke / Anne-Marie Lachmund  
Universidad de Potsdam (Alemania)

34 **Una perspectiva pragmático-discursiva de la didáctica de lenguas extranjeras: aplicación práctica a través del género textual visita guiada de una bodega**  
Inés González Aguilar  
Universidad de Valladolid. Campus Duques de Soria

55 **Propuesta modelo para un examen ELE de dominio de nivel umbral para un contexto universitario japonés**  
Andrés García Álvarez  
Universidad de Ryukoku (Kioto, Japón)

88 **Los tiempos de pasado en español y en checo: un estudio contrastivo con aprendientes checohablantes de español**  
Clara Téllez-Pérez  
Universidad de Salamanca

109 **Pronunciación e identidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un estudio piloto**  
Linn Hällgren / Berit Aronsson  
Universidad de Umeå (Suecia)

120 **El pasado de Berta Isla en una foto: contraste entre imperfecto e indefinido**  
Francesca Panajo  
Centro Linguistico di Ateneo. Università della Calabria (Italia)

- 134** Estrategias de enseñanza y evaluación de la competencia oral en español como Lengua Extranjera (ELE) en el ciclo secundario en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas de mejora  
El Doro LY  
Instituto de Golléré (Saint-Louis, Senegal)
- 167** Estudio contrastivo de eufemismos y disfemismos del concepto “muerte” en español y en chino  
Qingming Zhang  
Doctoranda. Universidad de Salamanca
- 180** El contraste perfecto simple/imperfecto: una propuesta didáctica en el aula de ELE para estudiantes sinohablantes  
Juan Juan Xiao / Ling Hu  
Universidad de Hunan (China)  
Luo Dong  
Universidad Jinan (China)

## Unidad didáctica

- 212** El mundo del cómic: una propuesta didáctica para el aula de ELE  
María Isabel Martínez López  
Universidad Internacional de València

## Reseña

- 245** Méndez Santos, M<sup>a</sup> del Carmen y Vela Delfa, Cristina  
*Las redes sociales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera*  
Maribel Serrano Zapata  
Universitat de Lleida





**Tema**

## Desde Bélgica y los Países Bajos, con amor

Tras la maraña de informes, datos y estadísticas en la que nos movemos muchas veces cuando se habla sobre el español, sobre ELE y sobre el alcance de los estudios y el conocimiento de la lengua en el mundo, nos encontramos con millones de personas, millones de realidades individuales con sus circunstancias y sus vivencias. Es sobre ese lado humano, sobre el lado afectivo y sentimental, que hemos querido poner la mirada en esta ocasión al reproducir las dos entrevistas que publicamos a continuación.

Más bien “por amor” debería constar en el título que hemos otorgado al tema de este número, pues las entrevistas nos dirigen a dos personas que llegaron a la enseñanza del español o a la cultura e historia españolas “por amor”. Por un lado, la entrevistada es Blanca Cano González, mexicana e hispanista afincada en los Países Bajos; por otro, Sven Tuytens, periodista belga y autor del libro “Las mamás belgas”.

Y no será la única coincidencia entre ambos. En tiempos de recuperación de la memoria histórica en España, podemos decir que Blanca y Sven entrarían de alguna manera a formar parte de uno de esos capítulos. Si Blanca tuvo el privilegio de formarse en México como hispanista en contacto con profesores e investigadores españoles exiliados en aquel país, la carrera profesional de Sven como periodista, y también como historiador, lo llevó a investigar y documentarse sobre la guerra civil española, gracias a lo cual cuenta hoy en día con varios libros publicados y un documental sobre ‘Las mamás belgas’, ganador de premios en diversos festivales.

Sin ir más lejos, recientemente la Acción Educativa Exterior se hizo eco en su web de la proyección del documental ‘Las mamás belgas’ en la Conferencia Anual del Observatorio de la Enseñanza de la Historia en Europa, en una sesión didáctica organizada por España en colaboración entre la Consejería de Educación en Francia, la Representación Permanente de España ante el Consejo de Europa y el Liceo Internacional des Pontonniers de Estrasburgo.

Pues bien, artífices de las entrevistas han sido nuestras compañeras, asesoras técnicas de Educación, Montserrat Calle en Bruselas y Belén Roza en Ámsterdam, a las que queremos agradecer desde redELE la realización de las entrevistas, y tanto a ellas como a los entrevistados el habernos permitido reproducirlas, ya que inicialmente fueron publicadas en la revista ‘Mosaico’ de la Consejería de Educación en Bélgica. No queríamos dejar de seguir difundiendo estos interesantes testimonios que leímos en su momento, que nos muestran, desde una perspectiva algo diferente, el lado humano, afectivo y personal que se esconde por detrás de informes y cifras sobre ELE y sobre el español en el mundo.

## Entrevista con Sven Tuytens, autor de ‘Las mamás belgas’

Sven Tuytens nació para contar historias. Le encanta escuchar a la gente y relatar sus vivencias. Sus recuerdos de infancia le ligaron para siempre a España y, años más tarde, el amor le llevó de nuevo a nuestro país, donde se apasionó por su historia y su cultura, y donde empezó a desarrollar su faceta como escritor.



### Para empezar, ¿nos puedes contar algo sobre ti?

Nací en Bruselas en 1967 e hice mis estudios de periodismo en Amberes. Empecé a trabajar en una empresa de comunicación, luego en el ya desaparecido periódico Het Volk (“El pueblo”). De ahí salté como periodista y presentador en TV Brussel, ahora BRUZZ, la televisión regional de Bruselas, donde me ocupaba de la agenda cultural. En esta época conocí a Susana, mi mujer, una madrileña que hacía un stage en la Comisión Europea. Juntos nos trasladamos a Rabat (Marruecos), donde comencé mi primera experiencia como corresponsal para la radiotelevisión flamenca, VRT. Eran los años 1997-98 en los que hubo el conflicto en Argelia y como no se podía vivir o trabajar en este país, se cubrían los acontecimientos desde Rabat, así como todo lo que tenía que ver con Bélgica en Marruecos. Después volvimos a Bruselas.

### ¿Cuándo empieza tu interés por la historia de España?

Antes de casarme con Susana, mi relación con España se basaba sobre todo en vacaciones y familia, pero las cosas cambiaron cuando tomamos la importante decisión de mudarnos a Madrid en 2010 con nuestras hijas pequeñas. Queríamos que tuvieran la experiencia de vivir la cultura española y, tras 11 años allí, han adquirido más la cultura española que la belga por su manera de ser, de expresarse..., son más españolas que belgas.

### **¿Cómo valoras tu experiencia en Madrid?**

Fueron unos años muy interesantes. Fui corresponsal en Madrid, en 2010 todavía estábamos en plena crisis y traté mucho los efectos de la crisis y el paro en España, así como el cambio político y los nuevos partidos a raíz del 15-M. Posteriormente me ocupé de toda la cuestión catalana, un tema importante especialmente en Flandes con parte del gobierno catalán instalado en Bruselas. Durante estos 11 años trabajé sobre todo en radio.

### **Parece ser que Bélgica es el tercer país que más viviendas compra en España. ¿Qué relación tienen los belgas con España?**

A lo largo de los años me he podido dar cuenta de que los belgas saben bastante sobre España. Hay una relación de cariño. Esto se ve también en los centros de idiomas, donde el español es la lengua más estudiada después del francés. Por otro lado, los belgas estamos rodeados de potencias o países vecinos con una identidad muy fuerte como Alemania, Holanda, Francia o Inglaterra. Pero España es considerado como un país exótico y, sobre todo para la gente de mi generación, es el país donde íbamos de vacaciones en los años 60 y son importantes los recuerdos de los primeros amores, los chiringuitos en la playa... A los belgas les encanta escuchar español, saber mucho sobre España y esto lo puedo constatar cuando doy conferencias.

### **Con relación a la lengua española, ¿qué dificultades encuentra un hablante neerlandófono a la hora de aprender español?**

Yo creía que hablaba bien español hasta que llegué a España y empecé a sentir cierta frustración cuando, por ejemplo, estás en un bar con muchas personas y mucho ruido y quieres participar. Lo más difícil es coger el ritmo y hablar alto. La victoria viene cuando cuentas chistes y la gente se ríe realmente. Yo diría que para los belgas lo más difícil es la velocidad. De hecho, hay un estudio basado en una comparativa de radios de toda Europa, en el que se compara la cantidad de palabras que entran en un minuto y los que se llevan la palma son españoles e italianos. Otra dificultad es el uso del imperativo. Por ejemplo, cuando una persona responde al teléfono “Dígame” para un belga es algo chocante, demasiado directo.

### **¿Qué trabajo relacionado con España te ha aportado más satisfacción a nivel profesional?**

Me encanta trabajar como periodista o corresponsal porque te proporciona una excusa para entrar en contacto muy rápidamente con las personas, ya sea una entrevista a un ministro para una cadena o entrar en un barrio donde hay tráfico de droga y que la gente te cuente su vida. Me apasiona escuchar y después contar las historias. Y siendo extranjero en España me ha resultado más fácil porque la gente es muy comunicativa y te quiere ayudar, no tiene miedo como en otras grandes ciudades a ser abordada en plena calle. Por todo eso, mi experiencia en España fue muy positiva, no solo como periodista sino también como historiador con respecto a la cuestión de la memoria histórica. En este tema, es muy importante la actitud del periodista, su manera de tratar la cuestión, siempre sin juzgar.

### **Hablando de memoria histórica, ¿cómo surgió la idea de “Las mamás belgas”?**

Fue en Bruselas. En el archivo de la II Guerra Mundial también hay un fondo sobre la Guerra Civil española y la Resistencia. El director del centro tenía una serie de fotografías inéditas y una de ellas era de un grupo de mujeres en la Plaza Cataluña de Barcelona el 1 de mayo de 1937. Esa foto me impactó y me interesé por esas mujeres jóvenes, refugiadas polacas y de origen judío en Bélgica. La foto era del día que llegaron a España para trabajar como enfermeras en el bando republicano de la Guerra Civil española. Esta historia me interesó

también por el lado europeo ya que no era solo una historia española. Así llegué a Ontinyent, donde estas mujeres trabajaron en un convento transformado en hospital militar, que todavía existe. Me puse en contacto con los frailes franciscanos; algunos en un principio no querían hablar del tema, pero poco a poco fui ganándome su confianza y me dejaron entrar en los archivos del convento —creo que soy el primer periodista en haberlo conseguido—, tener acceso a las crónicas del convento del año 39, la biblioteca... Todavía hoy tengo una bonita amistad con el padre Luis Sendra. Allí me enteré de que había una señora, María Rosario Llin Belda, de 94 años, que aún vivía y que había sido enfermera en el hospital militar con 15 años. Entonces decidí rodar un documental porque quería contar esa historia. Con el apoyo de la Diputación de Valencia conseguí hacer un buen documental que fue seleccionado en 10 festivales y recibió tres premios. Este fue el principio. Después, gracias a la gran cantidad de material recopilado escribí mi libro, mi proyecto más importante como periodista hasta ahora.

**A este libro siguió “El sastre de Amberes”, ¿por qué decidiste continuar con el tema de la memoria histórica?**

A raíz de toda la investigación sobre las mamás belgas, encontré a la descendiente de Adela Korn, una de las mamás belgas que vive en Bruselas. Ella me contó que no solo su madre había sido enfermera en un hospital, sino que su padre, Alter Szerman, fue uno de los primeros brigadistas en el frente de Madrid, en noviembre del 36. Era sastre, pero guardaba más de 200 fotografías de la época de la Guerra Civil pegadas en un álbum de fotos. Fotos inéditas con valor histórico. Thérèse, la hija de Adela y Alter, me regaló ese álbum. Yo tenía en mis manos un documento histórico, probablemente la colección más importante de un fondo privado en Bélgica, y no podía dejarlo en mi casa. Así que me puse en contacto con Antonio Selva del Centro de Estudios y Documentación de las Brigadas Internacionales (CEDOBI) en Albacete y allí me ayudaron a publicar este nuevo libro. Se trata de su recorrido por España, los campos de concentración del sur de Francia, Argelia y finalmente su vuelta a Bélgica 10 años después.

**Y después llegó “Saludos desde España”, un libro bastante diferente...**

Es un libro que escribí durante la pandemia del covid-19, con 17 capítulos, 17 temas que a mí me parecían interesantes, algunos más anecdóticos, más personales, otros más globales, más políticos. Es un libro escrito para belgas, pensado en los temas que pueden interesar a los belgas sobre España. Por ejemplo, hay todo un capítulo sobre el turismo con esos recuerdos de juventud de los que antes hemos hablado, y sobre el turismo de masa que fue muy importante para la economía española junto con el dinero que mandaban los emigrantes españoles a finales de los años 60.

**En tu opinión, ¿la imagen que se proyecta desde España hacia el exterior es una imagen moderna, actual?**

Vivimos con estereotipos y estamos influenciados por ellos, son inevitables. Los belgas siguen pensando que todo el mundo baila sevillanas y que se puede comer una buena paella en toda España, y no es así. Los propios periodistas viven con estereotipos. Por eso, por ejemplo, uno de los capítulos donde hablo de los toros, la tendencia fácil sería la de rechazarlos, pero si escuchas lo que opinan los defensores puede que tu opinión no esté tan clara.

**¿Hay algo que como belga destacarías de la cultura española?**

Sí, *l'art de vivre* o arte de vivir, el pasar tiempo juntos, compartir. En general, España es menos individualista que Bélgica y eso es algo que echo de menos aquí. En España, la gente

también habla más de lo que realmente es importante, de sus sentimientos, de sus problemas. El norte es demasiado cerebral, mientras que en España o al menos en el Mediterráneo la conexión entre el intelecto y las tripas fluye mejor, hay un mayor equilibrio. Relacionarse es muy fácil.

#### **Te vemos jubilándote en España...**

Sí, en Madrid. Yo necesito la ciudad, la urbe, porque es allí donde está la gente, donde pasan las cosas.

**Sven nos agradece la oportunidad de poder colaborar con la Consejería de Educación a través de sus charlas-coloquio en los centros de adultos de Flandes. Pero realmente somos nosotros quienes le estamos muy agradecidos por permitirnos conocer mejor su trayectoria personal y profesional y por difundir con tanto entusiasmo nuestra historia y nuestra cultura.**

Entrevista realizada por Montserrat Calle Brox, asesora técnica de la Consejería de Educación en Bélgica, y publicada inicialmente en el **número 40 de Mosaico**.

## Entrevista a Blanca Cano González



Conocemos a Blanca Cano fundamentalmente en su faceta como miembro de la Platform Spaans y como presidenta que fue de la sección de español de la Asociación de Profesores de Lenguas Vivas Levende Talen hasta el curso escolar 2022-2023. Generosa por regalar su tiempo y esfuerzo para difundir la lengua y cultura españolas, a la vez que dispuesta siempre a aprender, Blanca se ha brindado para hablarnos del panorama actual del español y su futuro en los Países Bajos.

### **Blanca, ¿podrías contarnos algo sobre tu vida antes de llegar a los Países Bajos?**

Nací en el norte de Méjico, en la provincia de Chihuahua, al sur de Tejas. Siendo niña nos fuimos a vivir a la capital. En la Universidad Nacional de Méjico obtuve la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Empecé a dar clases en Bachillerato, sobre todo de Literatura y Etimología. También trabajaba en el Colegio de Méjico, que era la casa de los españoles emigrados en Méjico, en la redacción del diccionario mejicano para niños, que lamentablemente nunca vio la luz, pero esa investigación filológica fue muy interesante para mí. A raíz de los conflictos en los tiempos de Franco, grandes investigadores españoles fueron a refugiarse a mi país, así que tuve el privilegio de tener profesores españoles como Lope Blanch y filólogos renombrados de la época. Allí conocí a mi futuro marido, un investigador holandés que hacía un trabajo sobre demografía y me vine a Holanda por amor.

### **¿Qué hiciste al llegar a tu nuevo país?**

Continué dando clases y haciendo traducciones, pero de español financiero, en academias privadas y bancos, durante 10 años. Este tipo de trabajo me permitía compaginarlo mejor con la crianza de mis tres hijos. En el año 2000, con mis hijos adolescentes, empecé a dar clases en institutos de secundaria, era lo único que me permitía mi titulación mejicana. La convalidación era difícil por las diferencias de asignaturas, por lo que dos años más tarde, gracias a una beca, obtuve mi *Bachelor* holandés de español en "Literatura y cultura hispánica", con el que pude acceder a institutos. Luego también hice el máster de Literatura y el máster de Didáctica (Master Educativo) en la Universidad de Ámsterdam. Así que hice dos veces el Bachelor, pero fue un placer volver a ir a la universidad y estudiar la literatura española moderna, que era algo nuevo para mí. Estudiar es una delicia.

### **¿Cursaste tus estudios en neerlandés?**

No, tuve clases en español y también en inglés. Sin embargo, si no dominas el holandés no puedes dar clases en institutos porque hay charlas con las familias, reuniones con profesores... Yo empecé a trabajar en academias privadas porque podía dar clases en inglés y comunicarme con mis alumnos en inglés, pero si no tienes una segunda lengua es muy difícil. Y tuve que aprender bien el neerlandés que, en mi opinión, es una lengua muy compleja, con una lógica muy diferente de la nuestra.



### **¿Cómo entraste en la asociación Levende Talen?**

Hace 20 años empecé a trabajar para la Hogeschool Rotterdam, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Róterdam, y a tener más contacto con profesores. Levende Talen no tenía presidente de la sección de español desde hacía 10 años y pidieron que lo fuera yo. La sección estaba “dormida” a pesar de tener unos 115 miembros. Una de las socias, Henny van Egmond, profesora de didáctica del español de la RU Leiden se jubiló y uno de sus regalos a la asociación fue “adiestrar” a un grupo de profesores para formar una directiva. Ella formó la junta directiva nuevamente a lo largo de un año, estableciendo una serie de reglas, entre ellas, que no se puede dejar la directiva si no hay alguien que te sustituya.

### **¿Cómo funciona hoy en día la sección de español?**

Es una sección que se mueve mucho y sus actividades se autofinancian. Aprendimos mucho en tiempos de la COVID-19 porque fue cuando empezamos con conferencias y grupos de trabajo en línea, grupos de escritura creativa, así que nos abrió un montón de puertas y, sobre todo, la puerta internacional. Nos puso en contacto incluso con profesores y escritores de Latinoamérica, formando grupos que se reúnen para hablar de literatura.

Nuestra sección está dirigida fundamentalmente al profesorado de español, que es la idea de Levende Talen (Asociación de Lenguas Vivas). Se trata de mantener vivo al profesorado de español. Después de dos años en la directiva de la sección de español entré en la directiva de Levende Talen como asociación de 16 lenguas y me nombraron vicepresidenta hace 9 años.

### **¿Cuál es la situación del español en Países Bajos?**

Cuando empecé como presidenta en la sección de español había muy pocos exámenes centrales (CITO<sup>1</sup>) de español en los institutos ya que no son obligatorios. En estos años se ha logrado que haya más exámenes centrales, actualmente se presentan casi 5.000 alumnos. Además, todavía hay muchos profesores que dan solamente clases privadas. Pero el crecimiento del español no hay que compararlo con el de otras lenguas como el inglés, francés o alemán, que claramente lo superan, sino consigo mismo. Y vemos que en los últimos 10 años ha ido exponencialmente a más.

Sin embargo, hay diferentes obstáculos al crecimiento del español. Por un lado, hay un trabajo lento de transición a la oferta de lenguas nuevas frente a las tradicionales como el francés y el alemán, sobre todo si los institutos cuentan con profesores con contrato fijo. Puede darse el caso de profesores de francés “reciclados” que imparten también español. Estas lenguas nuevas buscan ampliar su terreno, como el chino, aunque no con tanta fuerza como el español. Otro factor sería la dificultad que tenemos los hablantes nativos de dominar el neerlandés al nivel requerido. Esto lleva tiempo y mucho esfuerzo para gente adulta. Y lo más importante, sería la crisis mundial de la docencia debido a la escasez de profesores en cualquier asignatura.

Al alumno que termina la educación media no se le ocurre estudiar para ser profesor. Incluso algunos estudiantes que terminan la carrera prefieren ejercer otra profesión cuando se dan cuenta de lo duro que es estar al frente de una clase con algo más de 30 alumnos en plena adolescencia. Además, el mercado laboral en los Países Bajos es muy dinámico, los jóvenes encuentran fácilmente trabajo al acabar sus estudios y su salario inicial es más alto que el de un profesor con años de experiencia.

---

<sup>1</sup> Prueba externa centralizada que es parte del examen final de Secundaria.



### **¿Cómo ves entonces el futuro del español allí, con todas estas dificultades?**

Yo veo un primer obstáculo que es salir de los resabios que nos ha dejado el confinamiento. Estamos ahora recibiendo en el instituto a los chicos que vivieron el confinamiento y entran ya con un retraso no solamente académico sino social. En mi opinión, la dinámica social en el aula ha cambiado por el coronavirus, son chicos que necesitan pasar por un proceso de reintegración escolar, que va a durar varios años, ya que han pasado un tiempo solo viendo pantallas. Después viene el gran reto de la nueva enseñanza digital, que es diferente de la didáctica con recursos digitales que nos planteamos hace 10 años. Como ahora el teléfono móvil se ha filtrado en todo y es un instrumento sin control, estamos “pescando a ciegas”, es decir, no podemos dirigir como profesores el proceso tal como se había logrado antes. Se están haciendo nuevos recursos didácticos o sistemas de gestión del aprendizaje (SGA; en inglés LMS) donde hay más orden y control, más estructura.

### **¿Dirías que en los Países Bajos los profesores están suficientemente digitalizados?**

Durante el confinamiento todos nos tuvimos que digitalizar y ahora que hemos salido nos damos cuenta de que los alumnos se han quedado en ese sistema. Ellos aprendieron a utilizar los teléfonos móviles y se crearon un mundo de comunicación digital en el que nosotros ya no participamos. Entran al aula y están conectados con todo el mundo a través del teléfono. Y el problema es que ahora el alumno ya llega saciado en su curiosidad de aprender, tiene el conocimiento a su alcance en cualquier momento, sin ningún esfuerzo. Entonces es muy difícil para el profesor inventarse otro nivel de reto intelectual. Yo les digo que estudiar una lengua es como ir a hacer *fitness*, es fortalecer la memoria y aprender a pensar de otra manera, una nueva lengua favorece la flexibilidad cognitiva. Es importante ejercitar las capacidades mentales para no estancarse y vivir en la receptividad.

### **¿Qué podrías decirnos sobre la Platform Spaans?**

La Platform Spaans es una iniciativa para reunir a todos los que estamos interesados en el español en una plataforma con el fin de difundir la lengua y la cultura españolas en los Países Bajos. Se dirige a todo tipo de personas interesadas en el español pero que no lo hablan. La dificultad es que, al no disponer de personal asalariado, es difícil darle ese impulso que necesita para mantenerse constantemente actualizada.

### **¿El español es una lengua popular en los Países Bajos?**

En la Hogeschool Rotterdam, donde trabajo desde hace dos décadas, el español es la materia optativa nº1, es decir, la más escogida por los estudiantes. Cada año tenemos alrededor de 3000 estudiantes inscritos. Incluso en la educación media hay institutos en los que se ha sustituido el francés por el español. Si se le da espacio, el español crece porque es una materia muy atractiva.

Por otro lado, nuestra asociación junto con el Instituto Cervantes está impulsando la llamada Generación Excelente, para que los institutos donde se organicen exámenes DELE reciban una placa acreditativa (como sucede con los exámenes Cambridge o Goethe, por ejemplo). La idea es que se enorgullezcan de ello y se extienda cada vez más el DELE.

**Agradecemos a Blanca Cano que nos haya contado su interesante trayectoria profesional y que nos haya descrito la evolución positiva del español en los Países Bajos. Y esperamos que siga aumentando la Generación Excelente y la acreditación DELE entre los jóvenes holandeses.**

Entrevista realizada por Belén M.<sup>a</sup> Roza González y Montserrat Calle Brox, asesoras técnicas de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, y publicada inicialmente en el **número 41 de Mosaico**.

# Artículos

## ¿Cómo leen alumnas y alumnos de ELE textos digitales? – Un estudio exploratorio

How do ELE students read digital texts?  
- An explorative study

**Manuela Franke**

**Asistente de investigación en la Universidad de Potsdam**

manufanke@uni-potsdam.de

Manuela Franke, con formación de pregrado y maestría en Enseñanza de inglés, español y francés, es doctora en Literatura Hispánica por la Universidad de Siegen. Tiene amplia experiencia en la formación de profesorado e investigación en lenguas romances (español, francés e italiano) en las universidades de Siegen, Marburgo, Freie Universität de Berlín y Duisburgo-Essen. Actualmente trabaja en la Universidad de Potsdam orientando las prácticas del área de español. Sus principales intereses de investigación incluyen la investigación del uso de manuales, la digitalización (en especial, la lectura en ámbitos digitales) y la formación del profesorado.

**Anne-Marie Lachmund**

**Asistente de investigación en la Universidad de Potsdam**

lachmund1@uni-potsdam.de

Anne-Marie Lachmund es doctora, asistente de investigación y profesora en la Universidad de Potsdam en el Departamento de Inglés para TEFL y en el Departamento de Estudios Románicos para ELE y FLE. Sus principales intereses de investigación incluyen, entre otros, los entornos innovadores de enseñanza y aprendizaje, como las redes sociales y los vídeos explicativos, en relación con el fomento de las competencias digitales de lectura. Además, imparte clases en una escuela de gramática alemana centrada en la educación bilingüe.

## Resumen

El espacio digital, que ofrece fuentes auténticas y multilingües, privilegia el aprendizaje autónomo, y hace hincapié en la competencia lectora como competencia clave. Los nuevos tipos de textos tienen características que favorecen la lectura selectiva y superficial. La recepción está guiada, por ejemplo, por hipervínculos, interrupciones publicitarias, etc. En el contexto de la didáctica de las lenguas extranjeras, el espacio digital ofrece potencial para apoyar o dificultar la comprensión de textos digitales. Para diseñar entornos de aprendizaje digital, es preciso investigar el hábito de uso de las alumnas y los alumnos para averiguar cómo proceden durante la lectura digital. El artículo presenta los resultados de protocolos de pensamiento en voz alta y muestra qué estilos de lectura emplean las alumnas y los alumnos de segundo a cuarto curso de español en Alemania cuando leen una página web, cómo afrontan las dificultades y qué ayudas utilizan. Los resultados del estudio deben servir como punto de partida para plantear nuevas preguntas e hipótesis.

## Abstract

The digital space offers authentic, multilingual written sources, which privileges autonomous, non-instructional learning, emphasising thus reading literacy as key competence. However, digital reading differs from analogue because not only do the new types of texts have characteristics that favour scanning and skimming, but also the reception process is guided by hyperlinks, videos, advertising, etc. Particularly in consideration of foreign language learning, the digital space may both support and hinder the comprehension of digital texts. In order to design digital learning settings, the learners' usage behaviour must first be investigated to find out how learners proceed during independent digital reading. The article presents the results of an explorative study with thinking-aloud protocols to show which reading strategies learners of ELE in Germany used when reading a website, how they dealt with difficulties and scaffolding. The results of the study should serve as a starting point for raising new questions and hypotheses.

## Palabras clave

aprendizaje de la lengua, formación del profesorado, didáctica, tareas, estrategias de comprensión, hipertexto, medios de comunicación, web 2.0, TIC, español L2, español para niños, autonomía de aprendizaje

## Keywords

language learning, teacher's development, didactics, tasks, comprehension strategies, hypertext, media, web 2.0, ICT, Spanish as second language, Spanish for children, learning autonomy

## Introducción

La transformación digital en la escuela y en la sociedad no solo va acompañada de innovaciones técnicas que afectan a los modos de comunicación externos (cf. Kerschhofer-Puhalo, 2018: 164), sino también de un profundo proceso de cambio social que conlleva formas de trabajo, técnicas culturales y modos de recepción muy alterados, cuya funcionalidad y uso deben describirse en primer lugar.

El hecho de que este proceso de cambio como desarrollo social también incluya el espacio de la escuela sin excepción no requiere ninguna explicación explícita, ya que las formas de trabajo, las técnicas culturales y los modos de recepción modificados ya son de uso cotidiano entre las alumnas y los alumnos, especialmente a través del teléfono móvil. El espacio digital, de por sí independiente del lugar y utilizado de forma autónoma por las alumnas y los alumnos, se basa principalmente en el texto<sup>1</sup> y difiere del espacio textual analógico. Aunque las lectoras y los lectores de hoy, que pasaron un promedio de 258 minutos al día en Internet en 2020, se enfrentan a diario a la escritura digital y digitalizada, la cantidad de lectura (digital) no se traduce automáticamente en una alta competencia lectora entre los nativos digitales<sup>2</sup>: Según la evaluación especial de PISA sobre la lectura en el siglo XXI existe una carencia fundamental de conceptos didácticos para la enseñanza integral de la competencia lectora digital (cf. OCDE, 2021: 4).

Sin embargo, la tesis persistentemente esgrimida en este punto de que solo porque la lectura digital sea ya una práctica habitual entre las alumnas y los alumnos, también debe formar parte de la enseñanza, se queda corta en este punto y solo representa una parte de la reacción a la nueva realidad; por el contrario, deben elaborarse sistemáticamente nuevos fundamentos sobre por qué y en qué medida la nueva realidad se desvía de los patrones conocidos. Para la investigación de la lectura digital, esto significa averiguar cómo proceden exactamente los jóvenes en el espacio digital al que acceden de forma autónoma y con poca o ninguna instrucción, y cómo de bien se desenvuelven en él. Sin embargo, aquí hay que tener en cuenta las especificidades del entorno digital para fomentar la competencia lectora (no solo en lengua materna sino también en lengua extranjera) de las alumnas y los alumnos en la era digital, ya que los textos digitales traen consigo características que requieren nuevos modos de recepción. Además, la cuestión es cómo tratar los textos digitales en lenguas extranjeras para deducir cómo hay que preparar a las alumnas y los alumnos para que interactúen de forma competente y funcional con estas (¿nuevas?) circunstancias, y no solo sustituyendo el papel y el bolígrafo por una tableta o el libro de texto por un libro digital. Esto incluye también una adaptación de la enseñanza sensible a la diversidad, ya que la heterogeneidad se hace patente en el espacio digital, lo que se refleja en una configuración de la competencia lectora.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> El estudio JIM (2021: 33) muestra que WhatsApp es la aplicación más popular entre los jóvenes alemanes de 12 a 19 años.

<sup>2</sup> El término “nativo digital” fue utilizado por primera vez por Marc Prensky en 2001 para describir a una persona cuya habilidad en el uso de los medios digitales se basa en haber nacido en un mundo moldeado por los mismos. La vinculación del nacimiento de una persona con sus posibilidades de acceso a la tecnología digital implica que cualquier persona nacida en la era digital puede usar las herramientas tecnológicas y considerar habilidades como “dadas”, como una rutina que se reflexiona poco. Prensky (2011: 15) sugiere que no solo se deben considerar los accesos y el uso de la tecnología digital como criterio, sino también el manejo competente de la misma, por lo que es más apropiado hablar de “sabiduría digital”.

<sup>3</sup> El estudio PISA del año 2018 indicó que la relación entre las habilidades de lectura de las alumnas y los alumnos y el trasfondo socioeconómico ha vuelto a aumentar después de haber habido progreso en los años anteriores. También el grupo de riesgo de PISA, es decir, la proporción de alumnas y alumnos que tienen solo habilidades de lectura muy bajas, ha vuelto a aumentar hasta el 20,7 por ciento en el año 2018 (Reiss et al., 2019).

La socialización lectora actual se caracteriza por su multimedialidad, multimodalidad y multilingüismo, en el que todos los recursos lingüísticos y medios disponibles se combinan para crear sentido y significado en los textos y para leerlos y comprenderlos (multialfabetismo) (Kerschhofer-Puhalo, 2018: 164). La promoción de la lectura en la escuela todavía se centra en gran medida en formatos analógicos, basados en papel y libros, en su mayoría orientados al lenguaje estándar y diseñados de forma monolingüe (*ibid.*), cuyos modos de uso se transfieren al espacio digital. Por lo tanto, la investigación sobre la lectura debe basarse en las acciones mediáticas de los usuarios (Kim, 2005: 22). Especialmente en el ámbito digital, los usuarios traen consigo expectativas y hábitos de lectura que provienen del entretenimiento y apuntan a acciones de lectura relacionadas con la escritura en contextos sociales extracurriculares.

A continuación, se describen en primer lugar las características particulares de los textos digitales y luego se abordan los requisitos específicos para la lectura en general y en lenguas extranjeras de textos digitales.

## Textos digitales y sus características

En el espacio digital, los textos están incrustados en una interfaz basada en la web, lo que significa que siempre están conectados a otros textos en una red. La interconexión de los textos digitales se hace evidente especialmente a través de la práctica de los hipervínculos (cf. Bender, 2017: 385). Un texto digital a menudo es una combinación de medios que incluyen material de audios, imágenes, películas y gráficos que, en su conjunto, forman una unidad que crea una nueva relación entre las partes individuales y se convierte en un nuevo texto global (cf. Frederking, 2006: 751). Los textos digitales también están determinados por su apertura a la recepción. Con frecuencia, ni la dirección ni la forma de la recepción están predeterminadas y la transmisión de contenido no está concluida; después de todo, los textos digitales siempre se pueden continuar y modificar retrospectivamente. Esta mezcla también se muestra en la combinación de información y entretenimiento en las redes sociales, así como en la oralidad y la escritura o lo poético y lo práctico, como puede ser el caso en la publicidad. Además, los roles de los consumidores y productores son más complejos: ya que el significado de un texto en el proceso de creación de significado se construye conjuntamente a través de la interacción entre los lectores receptores y los productores de texto y sus intenciones y experiencias, el aprendizaje o el conocimiento es un proceso de negociación que según esta comprensión solo se crea a través de la construcción conjunta de las alumnas y los alumnos o lectores. Las fronteras se difuminan cada vez más entre lectura y escritura, autores y lectores, periodistas y consumidores de medios, medios de comunicación masiva y medios sociales, entre géneros de texto distintos (por ejemplo, blog y vlog) y, en última instancia, incluso las fronteras entre profesoras y profesores y alumnas y alumnos (por ejemplo, a través de plataformas de aprendizaje colaborativo) y a menudo incluso entre lenguas individuales (Kalantzis y Cope, 2012). Por otro lado, el lector, que debe determinar su propio camino de lectura, tiene menos orientación. El texto de referencia está acompañado de enlaces, similares a las notas a pie de página en un texto analógico. A diferencia de las notas a pie de página, que se refieren al texto, pero luego vuelven a él, los enlaces no garantizan un regreso obligatorio al texto original. El lector no tiene que abandonar realmente el texto (como en el texto analógico), sino que también puede “desaparecer” haciendo clic en otros enlaces sin interrumpir la lectura. Al mismo tiempo, el hipertexto ya no se clasifica de manera tradicional con respecto a otros textos a través de notas a pie de página, sino a través de enlaces que continúan refiriendo a hipertextos adicionales. Esto dificulta significativamente tener una visión general completa (Wanning, 2017: 915). Además, la variedad de autores es particularmente pronunciada en el espacio digital, lo que a

menudo plantea la cuestión del autor original y la coautoría. Esto es especialmente cierto para textos que no han sido editados por un equipo de redacción.

Otra peculiaridad de los textos digitales es su fragmentación: los textos pueden estar acompañados o interrumpidos por otros textos que no necesariamente están relacionados con ellos. Por lo tanto, se requieren otras formas de recepción. La recepción puede ser tanto secuencial como simultánea, y el orden de lectura se determina en función de las piezas de montaje, lo que conduce a una experiencia de lectura individual (cf. Doelker, 1999: 63).

El disfrute de los medios es un aspecto importante que considerar al elegir y leer textos digitales, pero a menudo se pasa por alto en las decisiones didácticas. Según Groeben (2002: 169-172), el disfrute de los medios es el factor motivacional decisivo para la recepción y el mantenimiento de la misma, y se refleja, por ejemplo, en la búsqueda y selección de sitios web. En particular, en entornos escolares, a menudo no se reconoce la importancia del entretenimiento y el disfrute, y prevalece una actitud distante hacia los medios, basada en la crítica del escapismo<sup>4</sup>. Sin embargo, parece más efectivo involucrar consecuentemente los aspectos de la estética de la recepción para entender cómo los textos digitales afectan a sus usuarios y cuál es la influencia de este efecto en el uso o la recepción.

En este contexto, el diseño de sitios web desempeña un papel central. Si un buen diseño puede engañar sobre el contenido informativo y de mensaje de un sitio web, los parámetros externos pueden determinar si el sitio web será recibido y seguido, independientemente de la calidad o seguridad. Para contrarrestar este tipo de evaluación de textos digitales que se basa únicamente en criterios visuales, se requiere una nueva faceta de la competencia crítica de recepción que permita la reflexión sobre el propio comportamiento en los medios.

Teniendo en cuenta la creciente difusión de noticias falsas y desinformación, se vuelve cada vez más importante un análisis crítico de los textos y sus afirmaciones e intenciones. La capacidad de distinguir entre noticias falsas y verdaderas y de captar rápidamente enfoques de desinformación se ha convertido en una habilidad clave. Esto también incluye la incorporación de información verificable y una evaluación crítica de las fuentes para permitir una formación de opinión fundamentada. En general, la capacidad de comprender el contexto de un texto y cuestionarlo críticamente es crucial para una comprensión adecuada e interpretación de los textos, también en el aprendizaje de idiomas extranjeros (Kräling, 2021). En cuanto a cómo las características de los textos digitales determinan los procesos de lectura y los estilos de lectura aplicados en la recepción, esto se examinará más detalladamente a continuación.

## Leer textos digitales

Las prácticas de lectura y visualización, así como la adquisición de información, han cambiado significativamente en los últimos años debido al aumento en el uso de los medios digitales. La frecuencia de la lectura superficial y fragmentaria ha aumentado, mientras que la lectura intensa y concentrada para lograr una comprensión profunda del contenido ha disminuido (Shibata y Omura, 2020: 7). Entre las prácticas de lectura y visualización modificadas se incluyen el *browsing*, en el que se hacen clic en muchas páginas web diferentes en poco tiempo sin un objetivo específico, el *scanning* (es decir, la búsqueda intencional de información específica en un texto), la “lectura selectiva” (en la que solo se leen partes específicas de un texto), la “búsqueda de palabras clave”, la “lectura no lineal” (es decir, saltar hacia adelante y hacia atrás

---

<sup>4</sup> La condena atribuida por Adorno a la televisión y la radio como una forma de embrutecimiento del pueblo parece haber sido transferida sin filtrar a los textos digitales. En lugar de destacar el contenido informativo de algunas páginas web y resaltar las diversas posibilidades del espacio digital, las voces críticas destacan los aspectos negativos, como el riesgo de adicción o la desinformación (entre otros, Groeben, 2002: 169-172).



entre páginas a través de enlaces) y la “lectura única” (es decir, leer un texto solo una vez y no volver a leerlo para comprenderlo mejor) (Liu, 2005: 700).

Para la lectura de textos digitales se requiere una atención consciente y la capacidad de concentración, ya que estímulos visuales como diferencias de color, el desplazamiento y los hipervínculos provocan una distracción constante y dificultan la lectura profunda y concentrada. Las características de los textos digitales, como la aparición repentina, el parpadeo, el movimiento, el trabajo paralelo, el cambio de pestañas, los estímulos visuales y auditivos y el desplazamiento o reproducción automática de audio o video, pueden afectar la comprensión de la lectura de textos digitales, por lo que deben tenerse en cuenta en su recepción y en su preparación didáctica. Además, la recepción en una pantalla afecta la atención durante el proceso de lectura. En particular, la falta de visión general, la sensación poco amigable para los ojos de la superficie de la pantalla y la necesidad constante de orientación con desplazamiento e hipervínculos conducen a una lectura alterada. En el espacio digital, se produce una “disturbance of concentration”, que interfiere en la lectura profunda y concentrada y, como resultado, limita la capacidad de retener información en comparación con la lectura analógica (Shibata et al., 2016: 308), ya que el cerebro debe decidir en cada hipervínculo subrayado con un color diferente si la información es relevante o no. Esto interrumpe el flujo de lectura y la memoria a corto plazo. Si se navega de vuelta al texto principal después de leer el texto del hipervínculo, es necesario volver a leer una oración o un párrafo, lo que consume tiempo y atención. Además, existe el riesgo de “cyber-wandering” (Thirunarayanan, 2003: 2), es decir, seguir el siguiente hipervínculo después de leer uno, porque se necesita rápidamente más información (Omura y Shibata, 2010 y 2020).

A través del ejemplo de pasar las páginas de un documento en una pantalla, que requiere la atención consciente del usuario, se hace evidente la alta carga de trabajo cognitivo asociada: la posición del ratón debe ser verificada y mantenida con la mano para desplazarse cuidadosamente por la página, ya sea girando la rueda del ratón o arrastrando la barra de desplazamiento. Tales acciones no pueden realizarse inconscientemente, incluso si uno quisiera hacerlo; requieren la atención consciente del lector, lo que implica interrumpir el proceso de lectura, aunque sea por un corto tiempo (Baron, 2015: 120).

Entre estas habilidades emergentes de lectura, la navegación es reconocida como un componente clave de la lectura en el entorno digital, ya que los lectores “construyen” su texto a través de la navegación y dedican tiempo a recuperar información de textos eventualmente seleccionados.

La evidencia ha demostrado que los lectores más competentes tienden a minimizar sus visitas a páginas irrelevantes y localizan eficientemente las páginas necesarias (OCDE, 2011). Estos eligen estrategias adecuadas para las exigencias de tareas individuales (OCDE, 2011; Lawless y Kulikowich, 1996; Salmerón y García, 2011; Salmerón, Kintsch, Kintsch, 2010; Naumann et al., 2007; Lawless y Schrader, 2008). Una buena navegación puede caracterizarse como un comportamiento de navegación consistente con estos objetivos y que apoya todo el proceso cognitivo (OCDE, 2021: 56).

Dadas las particularidades de los textos digitales y las formas cambiantes de lectura y recepción en el espacio digital, surge la pregunta de qué impacto tienen los textos digitales y la lectura resultante en la enseñanza de idiomas extranjeros.

## Leer textos digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras

Para su uso en la enseñanza de idiomas extranjeros, los textos digitales tienen tanto potencial como desafíos. Representan materiales lingüísticos auténticos en el idioma extranjero que las alumnas y los alumnos pueden recibir de manera autónoma en plataformas en línea. Además de las dificultades lingüísticas que esto conlleva, las alumnas y los alumnos deben ser capaces



de determinar la calidad de estos textos y distinguir entre contenido confiable y no confiable. El fácil acceso y la diversidad de información en el espacio digital también conllevan el riesgo de perderse en la cantidad de información y, por lo tanto, interrumpir el proceso de lectura (en el idioma extranjero). La complejidad lingüística de los contenidos no didácticos representa un desafío especial para la lectura en idiomas extranjeros, ya que cuantos más fenómenos lingüísticos no se pueden reconocer a simple vista (es decir, cuanto mayor sea la complejidad lingüística de un texto), más se corre el riesgo de caer en la lectura “palabra por palabra” (Nieweler, 2017: 122) o de abortar la lectura por completo. Para contrarrestar esto, se requieren estrategias de lectura adecuadas generales y específicas para el idioma extranjero, el uso de herramientas (como diccionarios o herramientas de traducción) y estrategias para controlar la atención y el procesamiento del texto (por ejemplo, tomar notas). Las estrategias de procesamiento de texto ocurren de manera diferente en el espacio digital y en el analógico, en cuanto a que los sitios web apenas se pueden subrayar digitalmente o los comentarios no se pueden escribir en el margen como ayuda mnemotécnica. El manejo competente de diccionarios digitales, que se basan en la búsqueda de palabras en lugar de frases y evitan el uso generalizado de programas de traducción que pueden evitar la lectura en idioma extranjero, también debe ser entrenado. Dado el gran volumen de texto en Internet, la falta de estabilidad de la información y la diversidad de géneros de texto, el control de la atención es especialmente importante para la lectura en idiomas extranjeros, ya que interrumpir el flujo de lectura afecta negativamente la comprensión de lectura (ISB, 2022).

## Preguntas de investigación

Cómo abordan las alumnas y los alumnos de idiomas (de español como segunda lengua) una tarea compleja que requiere la lectura de una página web en el entorno digital, cómo es su camino de lectura, cómo manejan las herramientas digitales y cómo se dirige su atención, son cuestiones que no se conocen lo suficientemente bien hasta el momento. El enfoque del estudio exploratorio que se presenta a continuación se centra en hacer visibles los enfoques heterogéneos en el espacio digital para obtener información específica de una página web en español como lengua extranjera (Diekmann, 2017: 33). Para este fin se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué enfoques diferentes se pueden observar?
- ¿Qué estrategias de lectura utilizan?
- ¿Qué herramientas digitales utilizan para el andamiaje?
- ¿Qué implicaciones para la enseñanza del español como lengua extranjera se pueden deducir con respecto a la selección y adaptación de textos y tareas digitales?

## Diseño del estudio

### Recolección de datos y método

Los datos subyacentes a este estudio se recopilaron en el marco de un seminario de didáctica de máster para la enseñanza del español con un enfoque en la diferenciación en la Universidad de Potsdam en el semestre de invierno de 2022-23 (para obtener más información sobre la estructura del seminario, consulte Franke y Lachmund, 2023). El objetivo es una exploración de los enfoques individuales de alumnas y alumnos trabajando en una tarea de lectura en el espacio digital. Los procesos de lectura y recepción individuales son difíciles de investigar, ya

que no se pueden observar fácilmente (Stark, 2010: 58). Se utiliza entonces el método del pensamiento en voz alta en combinación con la grabación de pantalla de un programa de videoconferencia. Al combinar el “pensamiento en voz alta”, es decir, la verbalización de procesos (meta) cognitivos en paralelo con el procesamiento de tareas relacionadas con la lectura (cf. Afflerbach y Cho, 2009; Hu y Gao, 2017; Israel 2015; Pressley y Afflerbach, 1995) y la visualización del comportamiento de clics y ratón en la página web, se pueden proporcionar ideas para responder las preguntas de investigación. Dado que este estudio solo desea explorar el proceso de lectura de un sitio web en un idioma extranjero, se espera que el pensamiento en voz alta no represente una carga cognitiva excesiva para las alumnas y los alumnos<sup>5</sup> (por ejemplo, en relación con las emociones). Además, se espera que las alumnas y los alumnos realicen el pensamiento en voz alta en su lengua materna alemana, ya que no se trata de resolver la tarea en el contexto de la enseñanza de español primario, sino de usar estrategias de resolución de problemas (consulte Heine, 2013: 20-26 para la discusión sobre el diseño multilingüe del pensamiento en voz alta).

Los participantes del estudio se enfrentaron a un sitio web en español del que debían extraer información específica sobre las tradiciones navideñas en diferentes regiones de España<sup>6</sup>. Se parte de la premisa de que las alumnas y los alumnos ya tienen conocimientos previos sobre el tema de la Navidad, pero estos no son exhaustivos en cuanto a sus especificidades regionales. La página web es un texto digital “clásico” que incluye las características habituales (véase la sección 2): barra de menú, hipervínculos, imágenes y videos. El texto está estructurado visualmente por un título principal y subtítulos. Al final de la página web se encuentra una lista de vocabulario inglés – español<sup>7</sup>. Todos los datos necesarios se encuentran en la página principal; no es necesario navegar por las subpáginas. En la página principal hay un icono que indica la posibilidad de cambiar el idioma del sitio web, pero esto solo funciona en las subpáginas; las alumnas y los alumnos no pueden cambiar el idioma y deben leer el texto en español.

Cada alumna/alumno fue guiado por un/a estudiante durante la fase de “pensar en voz alta” en una videollamada con pantalla compartida, la cual fue grabada<sup>8</sup>.

El procedimiento del método “pensar en voz alta” (Heine, 2005) fue el siguiente:

1. Las y los estudiantes practicaron el pensar en voz alta con las alumnas y los alumnos utilizando otro sitio web en alemán del que también debían extraer información, y juntos

---

<sup>5</sup> En este estudio usamos el término “alumnas / alumnos” únicamente para estudiantes de escuela, mientras que cuando utilizamos la palabra “estudiantes”, nos referimos exclusivamente a estudiantes universitarios.

<sup>6</sup> El diseño del experimento se basa en el método utilizado en el estudio PISA 2018 para la evaluación de la lectura de textos digitales múltiples (OCDE, 2021: 53). El enfoque se centra en la navegación dinámica de una página web, que se investiga mediante la medición del tiempo de permanencia, los procesos de clic y las tareas de opción múltiple.

<sup>7</sup> La elección del sitio web se justifica por ser uno de los primeros resultados en la búsqueda de Google “Navidad regiones de España tradiciones” (noviembre de 2022). El sitio web fue creado por un instituto con sede en Madrid y además de ofrecer información turística, también cuenta con enlaces a cursos de idiomas. Además, se reflexionó en un seminario de formación docente sobre qué sitio web elegiría una profesora o un profesor de español para sus alumnas y alumnos y se consideró que la lista de vocabulario multilingüe (sin anotaciones de notas al pie en las palabras correspondientes) podría ser una herramienta potencialmente útil como andamiaje. Por lo tanto, el sitio web puede ser considerado semi-auténtico, pero no está didactizado ni preparado para alumnos y alumnas con L1 alemán.

<sup>8</sup> Las alumnas y los alumnos llevaron a cabo el pensamiento en voz alta con la ayuda de una guía de instrucciones, reglas de comportamiento, un estímulo de entrada estandarizado y un conjunto de instrucciones paso a paso (Heine, 2005: 170-171). En una sesión de entrenamiento previa, las alumnas y los alumnos probaron el pensamiento en voz alta entre sí en pequeños grupos para poder entender las posibles dificultades y desafíos y ser conscientes de los patrones de reacción verbal y practicarlos de antemano. Las preguntas y dudas se pudieron responder durante el entrenamiento (Ericsson y Simon, 1998).

- respondieron a las preguntas que surgieron sobre el método. Este ejercicio de práctica fue sencillo y provocó verbalizaciones, pero no coincidió exactamente con la tarea de investigación para evitar anticipar las respuestas (*priming effect*).
2. Las y los estudiantes compartieron con las alumnas y los alumnos la tarea de lectura, que se formuló de manera muy amplia según la metodología (extraer información sobre las tradiciones navideñas en las diferentes regiones de España que satisfaga las preferencias personales). La tarea estaba disponible visualmente para los alumnos en todo momento a través del chat. Durante el proceso de pensamiento en voz alta, las y los estudiantes solo estuvieron detrás de escena, brindando apoyo a los alumnos<sup>9</sup> (p.ej. mediante recordatorios de la técnica de pensamiento en voz alta).
  3. Para determinar el grado de conciencia del enfoque al leer una página web en español, también se utilizó una combinación de métodos introspectivos y retrospectivos. Con este fin, las y los estudiantes llevaron a cabo una breve entrevista semiestructurada después del proceso de pensamiento en voz alta, donde los participantes debieron justificar su conocimiento previo sobre el método y su enfoque.

## Muestra

El grupo de participantes en el estudio consiste en un total de ocho personas, cuatro mujeres y cuatro hombres. Una persona tiene 13 años, otra tiene 14 y seis personas tienen 15 años. Tres personas están en su segundo año de aprendizaje de español, dos en el tercero y tres personas ya han alcanzado el cuarto año de aprendizaje. Las calificaciones en la asignatura de español varían de muy buenas a insuficientes. Para explorar una amplia gama de enfoques y hacer afirmaciones sobre alumnas y alumnos de diferentes niveles de rendimiento, se decidió utilizar una muestra muy heterogénea en este estudio. El nivel de dificultad de la página web utilizada en el estudio se basa en el nivel de aprendizaje del segundo año, sin apuntar a un entendimiento detallado, sino a una combinación de estilos de lectura (global y selectivo) para extraer información específica del texto. Los resultados del estudio deben servir como base para desarrollar más preguntas e hipótesis para un estudio de seguimiento con un número mayor de participantes y un nivel de aprendizaje establecido. El presente estudio tiene un carácter exploratorio y, por lo tanto, no pretende hacer afirmaciones definitivas sobre la forma de leer páginas web en la clase de español. No se trata sino de un primer acercamiento al campo de investigación.

## Evaluación de los datos

La evaluación de los protocolos de pensamiento en voz alta y las entrevistas se realizó mediante el análisis de contenido cualitativo según Kuckartz (2012), con la ayuda del programa de procesamiento de datos Maxqda. En una primera etapa, se identificaron los contenidos relevantes de los videos y se registraron los eventos relevantes, ya sea en términos cualitativos, conceptuales o temporales (función heurística, Moritz y Corsten, 2018: 12). Para sistematizar los enfoques, los videos se vieron uno tras otro, se registraron los pasos / acciones realizados con un marcador de tiempo, se transcribió el pensamiento en voz alta y se le asignaron códigos. Para describir el comportamiento de navegación de las alumnas y los alumnos, se extrajeron de los videos las secuencias de páginas visitadas por las alumnas y los alumnos, el tiempo dedicado a cada página, así como las secuencias de acciones detalladas (por ejemplo, movimientos y clics del mouse) en el proceso de resolver cada tarea (OCDE, 2021: 56).

---

<sup>9</sup> En el proceso de revisión de los protocolos de pensamiento en voz alta, se encontró que solo en un caso el estudiante realizó interrupciones o influencias, por lo que este protocolo fue excluido de la muestra.

Para garantizar una alta coincidencia, la codificación de los datos se realizó inicialmente de forma independiente por las investigadoras, y luego se revisó y ajustó el sistema de codificación según fuera necesario (Kuckartz, 2012: 83; Przyborski y Wohlrab-Sahr, 2010).

## **Presentación y discusión de los resultados**

Antes de profundizar en los resultados, se debe esbozar un horizonte de expectativas para permitir una comparación de las hipótesis con los procedimientos reales y la evaluación de una competencia digital de lectura efectiva.

La competencia digital de lectura, tal como la entendemos, incluye la habilidad de extraer información correspondiente al objetivo de la lectura de textos multimodales y múltiples en entornos digitales sin interrumpir el flujo de lectura, distraer la atención o restringir la comprensión lectora. Esto no solo implica la lectura no lineal y única, sino también la aplicación de estrategias de control metacognitivo para evitar distracciones (por ejemplo, abrir demasiadas pestañas) y ciberdeambular (Thirunarayanan, 2003). Se requiere la habilidad de adaptar el estilo de lectura al texto y al objetivo de la lectura, en el cual, en el ámbito digital, deben dominar el escaneo, la búsqueda rápida y la lectura de múltiples textos. Para evitar la lectura palabra por palabra, primero debe determinarse, basándose en la tarea de lectura o en el estilo de lectura, qué estrategia de lectura se necesita, como en el ámbito analógico (ISB, 2022). No se impusieron restricciones ni limitaciones en el procedimiento, por lo que las alumnas y los alumnos podían moverse libremente en el espacio digital.

Todo esto significa que las alumnas y los alumnos podrían acceder a otras páginas más allá de la página que se requiere leer con el fin de resolver la tarea actual. Los examinados pueden haber decidido explorar la tarea dada para prepararse para preguntas posteriores, aunque sabían que esta tarea no requería hacerlo. Alternativamente, los examinados podrían seguir estrictamente las instrucciones de la tarea y leer solo las páginas que se requieren para resolver las tareas. Se espera que estas alumnas y estos alumnos naveguen activamente en páginas con varias fuentes y limiten su navegación en aquellas páginas de una sola fuente (OCDE, 2021: 56).

Los lectores competentes dedican suficiente tiempo a las páginas relevantes para entender el contenido con éxito. Cambios rápidos entre páginas y clics frecuentes hacia adelante y atrás sugieren una lectura superficial o un comportamiento de navegación sin enfoque.

La tarea requería una lectura argumentativa (Henseler y Surkamp, 2009: 6), que implica sacar conclusiones y proporcionar evaluaciones subjetivas del material leído. Para extraer la información deseada del texto, era necesario seguir varios pasos de lectura, incluyendo obtener una vista general del sitio web, percibir las opciones de andamiaje como imágenes e hipervínculos, leer de manera superficial, lectura selectiva e intensiva de párrafos relevantes (pasos 1 a 3, ver 4.1). Además, se esperaba que los participantes aplicaran estrategias de procesamiento de texto, como la toma de notas. A continuación, se presenta la forma en que las alumnas y los alumnos leyeron el sitio web.

## **Tiempo dedicado al sitio web para extraer información**

Cuatro de las y los ocho alumnas y alumnos dedicaron de 0 a 10 minutos a extraer información de la página web (cf. fig. 1), y, de entre estos ocho, dos de ellos solo necesitaron 2:40 o 2:43 minutos.

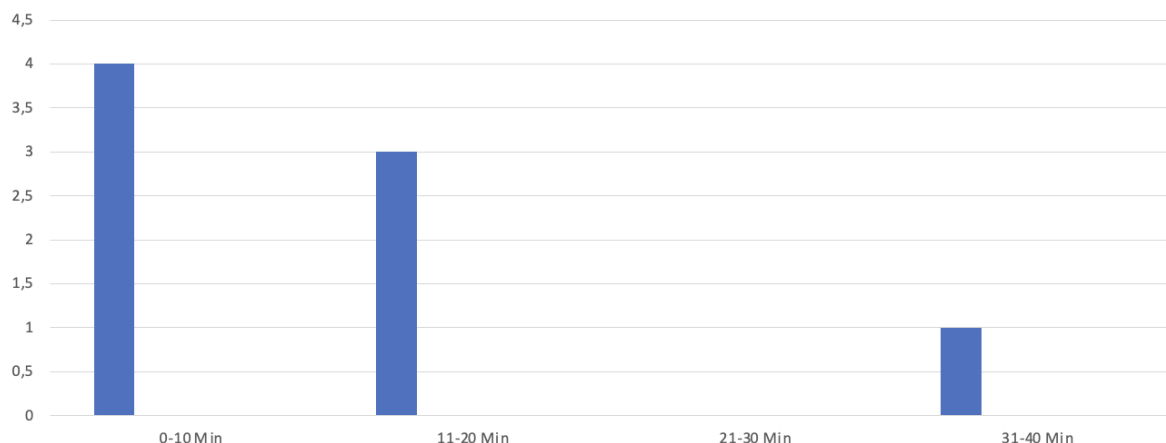


Fig. 1. Tiempo invertido en la página web para extraer información

La duración de procesamiento más larga fue de 35 minutos. Tres alumnas y alumnos necesitaron entre 10 y 20 minutos. La diferencia significativa en la duración del procesamiento indica que la lectura de sitios web es un proceso altamente individual que probablemente depende no solo del sitio web y del conocimiento del idioma de las alumnas y los alumnos respectivos, sino también del enfoque individual en la lectura. A continuación, se analiza con más detalle cómo las alumnas y los alumnos extraen información del texto.

### Primer contacto con el sitio web – obtener una visión general

Basándose en los datos, se observó que los participantes adoptaron enfoques muy diferentes al interactuar con la página web. Además, no todos los participantes pudieron obtener una visión completa de la estructura y el contenido del sitio web. Se identificaron cuatro tipos diferentes de primer contacto con el sitio web:

1. Desplazamiento rápido hacia arriba y hacia abajo sin rumbo fijo
2. Desplazamiento cronológico hasta el final del sitio web, luego regresando al encabezado del sitio web y leyendo el titular
3. Sin desplazamiento, visualizando la barra de menú
4. Desplazamiento hasta la mitad del sitio web, luego regreso al encabezado, enfoque en imágenes

El tipo 2 se considera efectivo porque se asume que se proporciona una visión general de las opciones del sitio web (entre otras herramientas) antes de comenzar a leer. Los tipos 1 y 3 fueron los más comunes y muestran que no se proporciona una visión general. O bien se avanza cronológicamente, párrafo por párrafo, o se pasan por alto opciones importantes del sitio web. Los diferentes tipos de primer contacto mostraron diferencias significativas en cuanto al hábito de uso de las alumnas y los alumnos, y se observaron dos tendencias: a) un enfoque visual (imágenes, barra de menú, ventanas emergentes con opción de chat) o b) un enfoque de contenido o texto. Los participantes con un enfoque de contenido verbalizaron, entre otras cosas, que primero tienen que evaluar el alcance del texto antes de empezar a leer (SpS 3.10.4.2<sup>10</sup>, “Ja, naja... erstmal gucken, wie viel Text hier überhaupt auf der Seite zu sehen ist. Boah, das ist echt ganz schön viel schon wieder. Joa, das ist mir bisschen zu viel. Darauf habe ich eigentlich gar keine Lust, das alles zu lesen, aber naja. Erstmal Bilder angucken.“

<sup>10</sup> A cada protocolo de pensar en voz alta se le asignó un código para garantizar el anonimato de los participantes.



[traducción: “Bueno, primero mirar cuánto texto hay aquí en la página. Vaya, hay bastante texto otra vez. Sí, es demasiado para mí. Realmente no tengo ganas de leer todo esto, pero bueno. Primero, mirar las imágenes.”] (04:12-04:28)), o buscar información específica (SpS5.9.3.1). Los participantes con un enfoque visual también utilizaron estas imágenes para formular hipótesis sobre la comprensión del texto (SpS1.10.2.1).

La mayoría del comportamiento de las alumnas y los alumnos parecía no estar bien pensado ni orientado a objetivos, sino más bien basado en la intuición. Además, las opciones y funciones del sitio web apenas fueron reconocidas, como lo demuestra el uso limitado de funciones como la lista de vocabulario, los hipervínculos o el video.

## Procedimiento durante el proceso de lectura

A continuación, se compara el comportamiento de los participantes con los pasos necesarios esperados en la lectura argumentativa: paso 1: Comprensión global, paso 2: Selección de párrafos importantes y paso 3: Lectura intensiva. Una delimitación clara de las estrategias no siempre está presente, ya que una combinación y repetición flexibles son características de la comprensión lectora. Las estrategias seleccionadas a continuación se basan en las frecuencias y similitudes entre los participantes para lograr una sistematización y poder identificar tendencias. Además, se aborda el comportamiento de evitar la lectura.

### 1. Comprensión global

Cinco alumnas y alumnos (SpS1.10.2.1, SpS2.10.5.2-3, SpS3.10.4.2, SpS6.9.3.2, SpS7.10.4.5) se acercaron al texto utilizando estrategias de lectura globales, es decir, mediante *skimming* y/o *browsing*. Este último se entiende aquí como: “glancing over only the interesting parts without a definite purpose” (Shibata y Omura, 2020: 7). *Skimming* se utilizó en varias ocasiones, especialmente cuando se veían ayudas paratextuales como imágenes: “Ich guck mir erstmal die Bilder an, damit ich versteh, worum es geht. Aha... es geht um Weihnachten, ok, dann les ich jetzt den Text.” [traducción: “Voy a ver las imágenes primero para entender de qué se trata. Ah... es sobre Navidad, bien, entonces ahora leeré el texto.”] (SpS1.10.2.1). Esto implicó hipotetizar sobre el contenido del texto basándose en estas ayudas y escanear rápidamente el texto en busca de información relevante. Esta estrategia fue utilizada con frecuencia por los participantes y fue fácilmente detectable a través de una combinación de pensamiento en voz alta y desplazamiento, así como mediante el seguimiento del movimiento del cursor. Estos hallazgos sugieren que el *browsing* y el *skimming* son estrategias importantes que considerar al estudiar el comportamiento de lectura digital. Sin embargo, a partir de este punto, solo se ha realizado una “shallow reading” (Shibata y Omura, 2020: 122) para recoger palabras clave y leer mientras se salta a otras páginas utilizando botones de enlace. Esto se observó en el alumno SpS7.10.4.5 que, gracias al *browsing* y al escaneo, tenía una buena visión general, sabía dónde encontrar la información, pero no leyó (en su lugar, usó una herramienta de traducción). El siguiente paso requiere una combinación de estrategias de lectura más profundas, como la lectura selectiva para encontrar las partes importantes del texto que deben leerse detenidamente para resolver la tarea.

### 2. Seleccionar párrafos importantes

Se encontró que las lectoras y los lectores selectivos tienden a centrarse en imágenes y palabras clave visualmente resaltadas, así como en números, que tienden a captar su atención. Estos individuos se adhieren a palabras clave basadas en sus conocimientos previos o interés en el tema, como lo demuestra su preferencia por palabras como “Madrid” o “Flamenco” (SpS2.10.5.2-3, SpS5.9.3.1, SpS7.10.4.5). En contraste, se observó que algunas alumnas y algunos alumnos leen de manera lineal, un comportamiento consistente con la lectura de tipo 3

(ver 5.2). Estos lectores no sienten la necesidad de obtener una visión general del sitio web, ya que leen todo en la página. También exhiben un patrón de lectura palabra por palabra mientras escanean algunos párrafos, en donde su atención dura a menudo hasta la primera oración o la mitad de la primera oración. Curiosamente, también se observó que estos individuos omiten párrafos mientras leen ciertas secciones del texto palabra por palabra. Un ejemplo de este tipo de lectura superficial es el alumno SpS2.10.5.2-3: lee intensivamente el párrafo 1, luego salta al párrafo 5, que también lee intensivamente. Luego vuelve al párrafo 3, lo lee palabra por palabra y luego se dirige al párrafo 2. La selección llega al punto en que los párrafos seleccionados se leen intensivamente y los no seleccionados, hasta donde podemos observar, se ignoran sin evaluar si la información necesaria se encuentra en los no seleccionados.

### 3. Lectura intensiva

Se encontró que los lectores intensivos seguían el texto en un orden cronológico, con la mayoría de las alumnas y los alumnos saltando ciertas partes del texto, enfocándose solo en aquellas secciones que creían que podían entender y evitando aquellas con demasiadas palabras desconocidas, como SpS5.9.3.1, quien leyó intensivamente los párrafos 2, 3 y 7, dejando fuera los párrafos 1 y 4 al 6. Estos individuos no parecían utilizar ninguna estrategia de lectura particular más allá de este enfoque básico. Sin embargo, se observó que una alumna y un alumno realizaron una lectura palabra por palabra del sitio web completo, lo que consumió mucho tiempo: „[...] muss mir erstmal alles richtig durchlesen“ [traducción: “[...] tengo que leer todo detenidamente primero”] (SpS1.10.2.1) oder „Ich muss erstmal alles genau verstehen.“ [traducción: “Primero tengo que entender todo con precisión.”] (SpS8.9.2.1). Una alumna y un alumno expresaron el deseo de entender todo en detalle. Al mismo tiempo, se observó una falta de concentración después de solo unos minutos (aumento del desplazamiento, expresiones de fatiga como “puh”).

Una característica del espacio de lectura digital es que las estrategias de procesamiento de texto, como tomar notas y resaltar, no siempre son factibles. Ninguno de las alumnas y los alumnos utilizó estrategias de procesamiento de texto, aunque tomar notas al menos habría sido necesario para la tarea. Como resultado, se observó que algunas alumnas y algunos alumnos traducían repetidamente el mismo vocabulario, lo que podría indicar dificultades con la retención del mismo. Entonces surge la pregunta de cómo abordar este desafío.

### 4. Evitar la lectura: El caso de SpS7.10.4.5

Uno de los participantes (SpS7.10.4.5) exhibió un patrón de comportamiento distinto durante la tarea de lectura. Este individuo se involucró en un desplazamiento sin control (sin un objetivo específico), haciendo clic y vagando por la web sin leer realmente el contenido. Parecía estar buscando información de manera caótica e improductiva, en lugar de comprometerse en una lectura significativa o utilizar estrategias de lectura. A pesar de la presencia de una lista de vocabulario en la parte inferior de la página, este participante no parecía encontrarla útil o relevante para la tarea en cuestión. En lugar de emplearla, SpS7.10.4.5 saltaba de una página a otra en busca de la información necesaria.

Además, el alumno intentó cambiar el idioma del sitio web varias veces durante la tarea: „Kann die Sprache nicht mehr umstellen. [...] Kann die Sprache wieder umstellen. Seite ist ohne Grund zurückgegangen“ [traducción: “No puedo cambiar el idioma. [...] Puedo cambiar el idioma de nuevo. La página retrocedió sin motivo.”] [MF & AML: „zurückgegangen – retrocedió“ aquí significa que el idioma de la página web se ha vuelto al Español] (SpS7.10.4.5) El alumno luego tradujo toda la página web al alemán. Hojeó (*skims*) la traducción en alemán, juzgándola como “no relevante” para resolver la tarea. Después de volver a la página de origen en español, el alumno intentó cambiar de nuevo el idioma y falló. Luego, de nuevo, copió sin rumbo un párrafo en la herramienta de traducción, lo leyó intensamente y se perdió buscando

el significado de las palabras traducidas incorrectamente. Este participante no parecía encontrar la información necesaria durante la grabación, lo que sugiere que su enfoque no fue efectivo. Está claro a partir de su comportamiento que el alumno se sentía abrumado e inseguro de cómo abordar la tarea. Expresó con desesperación: „Ach man... Ja, ich versteh‘ halt nichts. Ich kann ja jetzt nicht sagen ja, ich würd‘ gern dahin reisen, ohne dass ich weiß, wo ich hinreisen würde.“ [traducción: “Hombre... Bueno, no entiendo nada. No puedo decir que quiero viajar allí sin saber a dónde viajaría.”] (18:50-18:58). En general, el comportamiento observado en el alumno SpS7.10.4.5 resalta la necesidad de una investigación más profunda sobre cómo diferentes herramientas y comportamientos digitales pueden afectar la comprensión de lectura y el aprendizaje de idiomas. La forma en que el alumno abordó la tarea también plantea la pregunta de cómo y por qué las alumnas y los alumnos pueden perderse o desconectarse al trabajar en un entorno digital. En la siguiente sección, examinaremos más de cerca algunos casos que se perdieron en el proceso de lectura.

### **5. Perderse en el proceso de lectura**

Tres de las y los ocho alumnas y alumnos (SpS1.10.2.1; SpS4.8.2.o.A.; SpS7.10.4.5) perdieron el rumbo de la tarea dada. La alumna SpS1.10.2.1 era una lectora intensiva y estaba muy interesada en los diversos temas ofrecidos en el sitio web. SpS4.8.2.o.A., por otro lado, era un ciber-navegante no lector que buscaba repetidamente la respuesta en la barra de menú. SpS7.10.4.5 también era un no lector que usaba principalmente herramientas de traducción y se desplazaba por el sitio web con desesperación, incapaz de localizar la información necesaria. Las razones detrás de la pérdida de rumbo de estas alumnas y estos alumnos podrían atribuirse a varios factores, como el diseño de la tarea, la falta de familiaridad con el entorno de lectura digital o estrategias de lectura ineficaces. Para la selección del material digital y la configuración de la tarea, esto significa elegir un sitio web donde se comprendan los títulos del menú, el contenido se restrinja al propósito de la tarea para minimizar la distracción y la ciber-navegación. Además, el maestro debe encontrar una manera de asegurarse de que la tarea esté siempre en pantalla. Algunas de las alumnas y algunos de los alumnos tuvieron que ser redirigidos a la tarea que estaba disponible a través del chat porque se perdieron en la ciber-navegación y haciendo clic en la barra de menú. Sin embargo, se requiere más investigación para comprender mejor las causas detrás de la desorientación de las alumnas y los alumnos en espacios de lectura digitales y desarrollar estrategias apropiadas para abordar el problema.

### **6. Uso de andamiaje**

Las alumnas y los alumnos pudieron usar cualquier andamiaje posible y se les informó de ello antes de comenzar el proceso de pensamiento en voz alta. A partir de las grabaciones de pantalla y los protocolos de pensamiento en voz alta, se descubrió que se utilizaron herramientas de andamiaje internas (lista de vocabulario, imágenes, cambio de idioma del sitio web) y externas (diccionario digital, herramientas de traducción digital). Cinco alumnas y alumnos utilizaron andamiaje interno (SpS1.10.2.1; SpS2.10.5.2-3; SpS4.8.2.o.A.; SpS6.9.3.2; SpS7.10.4.5) y tres alumnas y alumnos utilizaron andamiaje externo (SpS1.10.2.1; SpS3.10.4.2; SpS7.10.4.5). Todas las alumnas y todos los alumnos que utilizaron andamiaje externo también utilizaron andamiaje interno. Una alumna y un alumno (SpS5.9.3.1; SpS8.9.2.1) no utilizaron ninguna de las herramientas de andamiaje proporcionadas.

### **7. Uso de andamiaje interno**

Tres alumnas y alumnos (SpS1.10.2.1; SpS2.10.5.2-3; SpS6.9.3.2) utilizaron la lista de vocabulario en la parte inferior de la página para entender el texto. En dos ocasiones (SpS1.10.2.1; SpS7.10.4.5) se intentó utilizar imágenes. Dos alumnos (SpS4.8.2.o.A.;



SpS7.10.4.5) intentaron cambiar el idioma del sitio web, lo cual no era posible, como se mencionó anteriormente.

El alumno SpS4.8.2.o.A. utilizó los hipervínculos, pero no los utilizó para resolver la tarea y también falló en leer el texto, en cambio, se distrajo y se perdió en otras áreas del sitio web. Otras alumnas y otros alumnos eran conscientes de los hipervínculos, pero no querían usarlos, por ejemplo, “Oh, es gibt Hyperlinks, den klick ich jetzt aber nicht an. Ich les erstmal weiter.” [traducción: “Oh, hay hipervínculos, pero no voy a hacer clic en ellos. Voy a seguir leyendo primero.”] (SpS7.10.4.5). En cuanto al uso de videos o hipervínculos como herramientas de apoyo, es necesario revisar el sitio web para evaluar si estas características pueden representar posibles distracciones.

## **8. Uso de andamiaje externo**

En cuanto al uso de herramientas de traducción, se observaron dos enfoques: Un alumno (SpS7.10.4.5) simplemente copió todo el sitio web en la herramienta de traducción, evitando leer el texto original en español por completo y leyendo solo el texto traducido palabra por palabra en alemán. El otro alumno (SpS3.10.4.2) intentó leer el texto original, pero tuvo dificultades, optando por traducir frase por frase al alemán. Solo un alumno (SpS1.10.2.1) utilizó un diccionario digital (búsqueda de palabras alemán-inglés) para obtener ayuda.

## **Limitaciones**

El estudio tiene varias limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, solo involucró una muestra muy pequeña, lo que limita la generalización de los hallazgos. El estudio incluyó alumnas y alumnos de diferentes años de aprendizaje, lo que puede no representar a la población más amplia de alumnas y alumnos. El desequilibrio entre los años de aprendizaje hace difícil la comparación entre alumnos y alumnas, lo que de todas maneras no era el objetivo de esta exploración. La recolección de datos involucró a un gran número de investigadores que colaboraron en el proyecto. La tarea abierta, que intencionalmente evitó proporcionar información detallada sobre el enfoque, el uso de herramientas o las estrategias de procesamiento de texto (ver capítulo 4.1), tiene como objetivo mostrar cómo las alumnas y los alumnos se comportan en el entorno digital al resolver una tarea con poca instrucción. Factores como los años de aprendizaje, la socialización escolar, la resolución de tareas según un patrón y a través de una tarea detallada pueden influir en el comportamiento. Finalmente, se debe considerar la efectividad del método de pensamiento en voz alta utilizado en el estudio, ya que puede no proporcionar una imagen completa de los procesos cognitivos involucrados en la tarea. Por lo tanto, se requiere más investigación.

## **Conclusiones**

La lectura en el espacio digital varió mucho entre los participantes: Se observaron diferentes estrategias de lectura entre los participantes, aunque típicamente no se emplearon de manera intencional, consciente o combinada de manera significativa. Como resultado, fue difícil identificar a las personas que tenían un buen equilibrio entre la navegación del sitio web y la comprensión de lectura.

Los lectores intensivos resultaron ser menos efectivos, ya que su enfoque en la lectura era consumidor de tiempo e involucraba leer todo palabra por palabra, incluyendo párrafos que en última instancia eran irrelevantes para su tarea. Estas personas eran más propensas a cansarse

o distraerse durante el proceso de lectura, lo que dificultaba aún más su desempeño general en la lectura.

También se exploró el concepto de recepción versus lectura, con algunas personas capaces de hojear una gran cantidad de contenido sin necesariamente leerlo en profundidad. Este enfoque a menudo tuvo éxito ya que la tarea en cuestión no era altamente específica.

Los conocimientos adquiridos en este estudio sugieren que se necesita una exploración más profunda de las estrategias de lectura, y que casi todos los participantes podrían beneficiarse de un enfoque diferenciado en la enseñanza de la lectura. Esto incluye tanto a los lectores más débiles como a los más fuertes que podrían sacar provecho de orientación sobre cómo navegar y comprender de manera más efectiva los textos digitales. Para poder crear una oferta de diferenciación para todos, la profesora / el profesor primero debe analizar el sitio web elegido para detectar posibles distracciones (por ejemplo, videos, hipervínculos) y una cantidad digerible de información nueva. Para fomentar la autonomía de las alumnas y los alumnos, las profesoras / los profesores podrían necesitar enseñar no solo estrategias de lectura como la lectura rápida y la búsqueda de información, sino también cómo no perder el rumbo de la tarea, cómo enfocar su atención y cómo mantenerla para superar las distracciones y la desmotivación. Se podría utilizar una hoja de trabajo acompañante (análoga o digital) para asegurarse de que la tarea esté en pantalla en todo momento o para guiar a la alumna o al alumno a través del sitio web, recordándole que haga uso de ayudas paratextuales, obtener una visión general primero, etc. Para las lectoras y los lectores intensivos, se deben considerar límites de tiempo para evitar perderse en toda la información interesante. También se debe discutir más sobre las posibilidades de utilizar estrategias de procesamiento de texto en el entorno digital de tal manera que se establezcan tareas en las que la restauración y recuperación de información no sean necesarias o donde técnicas como subrayar, tomar notas sean posibles en el ámbito digital (o analógico). Otro aspecto es la cuestión de cómo manejar las traducciones automáticas de texto completo y si el espacio digital como tal es el lugar adecuado para fomentar la comprensión lectora en lengua extranjera. Si, por ejemplo, el objetivo es extraer información de un sitio web auténtico en lengua extranjera para crear una presentación (por ejemplo, en clase), la comprensión lectora se convierte en mediación cuando se trabaja con la traducción a la L1.

El objetivo del estudio fue investigar el diverso espacio de lectura digital y obtener información sobre los enfoques individuales en un sitio web y cómo se aborda una tarea. Esto permite ofrecer consejos sobre lo heterogéneo que es el proceso de lectura digital. La muestra mostró que las alumnas y los alumnos que expresaron ser “malos” en español tendían a no intentar leer el texto, sino que recurrieron a estrategias de reemplazo de lectura (por ejemplo, herramientas de traducción, saltar y desplazarse). Aunque percibieron la presencia de andamiaje (la lista de vocabulario), ni siquiera consideraron usarla. Se necesita más investigación sobre en qué medida los conceptos erróneos y las creencias negativas sobre las propias habilidades en español están relacionados con los procesos de lectura digital. Sobre todo, la investigación futura debería definir qué es la alfabetización digital con un enfoque en la heterogeneidad y qué estrategias necesitan nuestras alumnas y nuestros alumnos para ser lectores digitales competentes en la lengua extranjera y así superar los problemas de navegación y la desmotivación en su aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- AFFLERBACH, P., CHO, B., 2009, “Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of Reading”, en ISRAEL, S., DUFFY, G. (eds.), *Handbook of reading comprehension research*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 69-90.
- BARON, N. S., 2015, *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*, Oxford, University Press.
- BENDER, M., 2017, “Digitale Methoden und Kulturtechniken”, en SCHMIDT, J. -H., TADDICKEN, M. (eds.), *Handbuch Soziale Medien*, Wiesbaden, Springer VS, pp. 385-392.
- DIEKMANN, A., 2017, *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DOELKER, C., 1999, *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*, Stuttgart, Klett-Cotta.
- ERICSSON, K. A., SIMON, H. A., 1998, “How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking”, *Mind, Culture, and Activity*, 5(3), pp. 178-186.
- FRANKE, M., LACHMUND, A.-M., 2023 (en imprenta), “Individuelle Vorgehensweisen beim fremdsprachlichen digitalen Lesen identifizieren und in didaktische Implikationen überführen: Ein Seminarkonzept in der universitären Lehrkräftebildung”, *Fremdsprachen und Hochschule*, 99/100.
- FREDERKING, V., 2006, “Synästhetik multimedialer Gesamttexte”, en KLIEWER, H.-J., POHL, I. (eds.), *Lexikon der Deutschdidaktik*, volumen 2 M-Z, Hohengehren, Schneider, p. 751.
- GROEBEN, N., 2002, “Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte”, en GROEBEN, N., HURRELMANN, B. (eds.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim, Beltz, pp. 160-179.
- HEINE, L., 2005, “Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung”, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), pp. 163-185.
- HEINE, L., SCHRAMM, K., AGUADO, K. (eds.), 2013, *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, Berlin, Lang.
- HENSELER, R., SURKAMP, C., 2009, “O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern”, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 43, pp. 4-10.
- HU, J., GAO, X., 2017, “Using Think-Aloud Protocol in Self-Regulated Reading Research”, *Educational Research Review*, 22, pp. 181-193.
- ISB BAYERN (2022): #Digitales Lesen. Disponible en: <<https://www.lesen.bayern.de/digitales-lesen/>> [3 jul. 2023].
- ISRAEL, S. E., 2015, *Verbal Protocols in Literacy Research: Nature of Global Reading Development*, New York, Routledge.
- KALANTZIS, M., COPE, B., 2012, *Literacies*, New York/Melbourne, Cambridge University Press.

- KERSCHHOFER-PUHALO, N., 2018, “Multimodalität und Multiliteralität in der Leseförderung”, en KUTZELMANN, S., MASSLER, U. (eds.), *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*, Tübingen, Narr, Francke, Attempo, pp. 163-176.
- KIM, Y.-H., 2005, *Literarisches Lesen in der Mediengesellschaft*. Disponible en: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-1117>> [3 jul. 2023].
- KRÄLING, K., 2021, *Digitalisierung im Spanischunterricht – Lesen*. Disponible en: <<https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-spanischunterricht/lesen/153989>> [3 jul. 2023].
- KUCKARTZ, U., 2012, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methode, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Beltz-Juventa.
- LAWLESS, K., KULIKOWICH, J., 1996, “Understanding Hypertext Navigation through Cluster Analysis”, *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 14/4, pp. 385-399. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.2190/dvap-de23-3xmv-9mxh>> [3 jul. 2023].
- LAWLESS, K., SCHRADER, P., 2008, “Where do we go now? Understanding research on navigation in complex digital environments”, en COIRO, J., KNOBEL, M., LEU, D., LANKSHEAR, C. (eds.), *Handbook of research on new literacies*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 267-296.
- LIU, Z., 2005, “Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years”, *Journal of Documentation*, 61(6), pp. 700-712.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST, ed., 2021, JIM Studie 2021. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Disponible en: <[https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie\\_2021\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf)> [3 jul. 2023].
- MORITZ, C., CORSTEN, M., 2018, *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden, Springer.
- NAUMANN, J., RICHTER, T., FLENDER, J., CHRISTMANN, U., GROEBEN, N., 2007, “Signaling in expository hypertexts compensates for deficits in reading skill”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/4, pp. 791-807. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.791>> [3 jul. 2023].
- NIEWELER, A., 2017, *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart, Klett.
- OCDE, 2011, *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance*. Volume VI, Paris, PISA, OCDE Publishing. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>> [3 jul. 2023].
- OCDE, 2021, *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA, OCDE Publishing. Disponible en: <<https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>> [3 jul. 2023].
- OMURA, H., SHIBATA, H., 2010, “Survey research on reading and writing for paper and electronic media”, *Shigyo Times*, 62(10), pp. 18–30.
- PRENSKY, M., 2001, “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, 9/5, pp. 1-6.
- PRENSKY, M., 2011, “Digital Wisdom and Homo Sapiens Digital”, en THOMAS, M. (ed.), *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology, and the New Literacies*, New York/London, pp. 15-29.

- PRESSLEY, M., AFFLERBACH, P., 1995, *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive Reading*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- PRZYBORSKI, A., WOHLRAB-SAHR, M., 2010, *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München, Oldenbourg Verlag.
- REISS, K., WEIS, M., KLIEME, E., KÖLLER, O. (eds.), 2019, *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*, Münster, Waxmann. Disponible en: <[https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/Zusammenfassung\\_PISA2018.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA2018.pdf)> [3 jul. 2023].
- SALMERÓN, L., GARCÍA, V., 2011, “Reading skills and children’s navigation strategies in hypertext”, *Computers in Human Behavior*, Vol. 27/3, pp. 1143-1151. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.12.008>> [3 jul. 2023].
- SALMERÓN, L., KINTSCH, W., KINTSCH, E., 2010, “Self-Regulation and Link Selection Strategies in Hypertext”, *Discourse Processes*, Vol. 47/3, pp. 175-211. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/01638530902728280>> [3 jul. 2023].
- SHIBATA, H., OMURA, K., 2010, “Survey research on reading and writing for paper and electronic media.” *Shigyo Times*, 62(10), pp. 18-30.
- SHIBATA, H., FUKASE, Y., HASHIMOTO, K., KINOSHITA, Y., KOBAYASHI, H., NEBASHI, S., et al., 2016, “A proposal of future electronic paper in the office: Electronic paper as a special-purpose device cooperating with other devices”, *ITE Transactions on Media Technology and Applications*, 4(4), pp. 308-315.
- SHIBATA, H., OMURA, K., 2020, *Why Digital Displays Cannot Replace Paper: The Cognitive Science of Media for Reading and Writing*, Singapore, Springer.
- STARK, T., 2010, “Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode”, *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 15(29), pp. 58-83.
- THIRUNARAYANAN, M. O., 2003, “From thinkers to clickers: The World Wide Web and the transformation of the essence of being human”, *Ubiquity*, 5, ACM. Disponible en: <<https://doi.org/10.1145/782792.777955>> [3 jul. 2023].
- WANNING, B., 2017, *Lesestrategien für digitale Medien*, Berlin, De Gruyter.

## **Una perspectiva pragmático-discursiva de la didáctica de lenguas extranjeras: aplicación práctica a través del género textual visita guiada de una bodega**

A pragmatic-discursive perspective on the didactics of foreign languages: a practical application through the 'guided winery tour' text genre

**Inés González Aguilar**

**Investigadora predoctoral. GIRTraduvino. Universidad de Valladolid**

[i.gonzalez@uva.es](mailto:i.gonzalez@uva.es)



Inés González Aguilar es investigadora predoctoral en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid en Soria. Pertenece al grupo de investigación reconocido GIRTraduvino donde realiza su tesis en el ámbito del análisis de la lengua y la cultura vitivinícola en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. Ya posee estudios publicados sobre la presencia vitivinícola en los manuales de francés lengua extranjera, así como sobre la didáctica del francés como lengua extranjera en general. Sus experiencias anteriores como profesora asociada en el Departamento de Filología Francesa y Alemana de la Universidad de Valladolid, así como profesora, examinadora y correctora de exámenes en la Alianza Francesa de Valladolid han enriquecido notablemente su carrera docente e investigadora en el marco de las lenguas extranjeras.



## Resumen

Las metodologías actuales para la enseñanza de las lenguas extranjeras, como el enfoque comunicativo, tienen en cuenta las teorías pragmático-discursivas. Por ello, hemos analizado desde la perspectiva pragmático-discursiva el género textual visita guiada de una bodega que pertenece al entorno vitivinícola, en concreto dentro del ámbito enoturístico para su aplicación en la didáctica de las lenguas extranjeras. Este trabajo parte del interés de incluir la cultura, a la vez que la lengua, en las situaciones comunicativas recreadas en las aulas de lenguas extranjeras. El resultado consiste en una reflexión sobre las características pragmáticas de este género textual de especial interés para la metodología comunicativa. Este trabajo culmina con la elaboración de una tabla analítica del género textual visita guiada de una bodega según la teoría del interaccionismo socio-discursivo de Bronckart.

## Abstract

Current methodologies for foreign language teaching, such as the communicative approach, take into account pragmatic-discursive theories. Therefore, we have analysed from a pragmatic-discursive perspective the 'guided winery tour' text genre within the wine-growing environment -specifically from the field of wine tourism- for its application in the teaching of foreign languages. This paper is based on the interest of including culture, as well as language, in the communicative situations recreated in foreign language classrooms. The result is a reflection on the pragmatic features of this text genre of special interest for a communicative methodology. This work culminates in the elaboration of an analytical table about the 'guided winery tour' text genre according to Bronckart's theory of socio-discursive interactionism.

## Palabras clave

Análisis del discurso, competencia discursiva, componente sociocultural, pluriculturalismo, pragmática, tipología textual

## Keywords

Discourse analysis, discursive competence, socio cultural element, pluriculturalism, pragmatics, text typology

## Introducción

Martínez Montes y López Villalva (2015: 75) constataban que, en los años 90, se hizo notable la influencia de la lingüística discursiva y pragmática en la didáctica de las lenguas extranjeras. Por lo tanto, no es de extrañar que, desde entonces, se haya cristalizado esta corriente en los manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras. El desarrollo de la pragmática-discursiva parte, entre otras, de la consideración de la situación comunicativa dentro de la enseñanza de la lengua extranjera. Como consecuencia, nos encontramos ante el dilema de seleccionar aquellos contextos comunicativos y géneros textuales de mayor interés para el alumnado, así como ante la necesidad de encontrar una metodología adecuada para su enseñanza/aprendizaje de los géneros textuales en el aula.

Por otra parte, la cultura vitivinícola está muy presente en las tradiciones españolas, así como en las culturas francesa e italiana. Por ello, el estudio de sus características socio-lingüísticas, además de su aplicación a la didáctica de las lenguas, resultan de gran interés para aquellos profesionales que se dedican a la creación de materiales para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

A lo largo de este trabajo, didáctica de las lenguas extranjeras y cultura vitivinícola confluyen para dar lugar a la aplicación inédita del género textual vitivinícola en el aula de lengua extranjera. En concreto, hemos analizado el género textual visita guiada de una bodega por ser, tal y como lo demostraremos a continuación, un género textual oral frecuente en el sector enoturístico. Por lo tanto, partimos de la hipótesis de que los géneros textuales son un aliado para el profesorado de lenguas extranjeras y demostraremos que el género textual visita guiada de una bodega presenta un gran atractivo. Para alcanzar este objetivo mayor, hemos desglosado las características pragmáticas que se deben tener en cuenta para su implementación en el aula a partir del modelo didáctico presentado por Guimarães-Santos (2019: 159-162) según la teoría del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart (2004). Nuestro marco teórico recorrerá las corrientes didácticas, lingüísticas y, sobre todo, pragmáticas más relevantes para este trabajo. Todo ello irá precedido de una contextualización del sector enoturístico y en particular de las visitas guiadas de las bodegas como fenómeno dentro de esta forma de turismo.

Para ello nos hemos inspirado de autores influyentes de cada disciplina. Hemos retomado a Lomas (2015) y a Tusón Valls (2015: 25-74) para repasar las teorías pragmáticas más relevantes en vista de su impacto en la didáctica de las lenguas. En cuanto al sector vitivinícola se refiere, y en especial al texto enoturístico, nos hemos basado en Ibáñez Rodríguez (2007), director del grupo de investigación GIRTraduvino, y en Pascual Cabrerizo (2016), respectivamente. Finalmente, la teoría lingüística de Bronckart (2004), el interaccionismo socio-discursivo, así como su modelo didáctico, constituyen la base de la parte práctica de este trabajo.

La metodología empleada en este trabajo se basa en la aplicación de modelos lingüísticos en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Partimos de una base descriptiva con el fin de influir en la metodología empleada por el profesorado dedicado a la enseñanza de lenguas extranjera, con el objetivo de promover un uso más frecuente de los géneros textuales. En definitiva, presentamos un método analítico enfocado a la investigación-acción. Como ya hemos mencionado, nuestro estudio se divide en dos partes: en primer lugar, el marco teórico, compuesto por la contextualización de la visita guiada de una bodega dentro del enoturismo y por el análisis de las teorías pragmáticas; en segundo lugar, la práctica que examina las características del género textual visita



guiada de una bodega más relevantes para su adaptación a la didáctica de lenguas extranjeras.

## Marco teórico

### Breve contextualización del enoturismo

El turismo es una de las actividades principales que contribuyen al PIB español<sup>1</sup>, y dentro de este se encuentra el enoturismo. La actividad enoturística ha sido muy recientemente reconocida. Prueba de ello es que la mejor definición de esta actividad data de 2006, procedente de la tesis defendida por Pascual Cabrerizo (2016) sobre el texto enoturístico: “Llamamos ‘turismo del vino’ a los viajes y estancias dirigidas al conocimiento de los paisajes, las labores y los espacios de la elaboración del vino, y a las actividades que acrecientan su conocimiento y adquisición y pueden generar desarrollo en las diversas zonas vitivinícolas” (Elías Pastor en Pascual Cabrerizo, 2016: 98). Esta definición resulta muy valiosa ya que, según Pascual Cabrerizo: “Recoge la idea de viaje inherente al turismo (viajes y estancias), tiene en cuenta las motivaciones del turista y también la oferta (conocimiento y actividades) y no se olvida de la dimensión socioeconómica (genera desarrollo)”. (Pascual Cabrerizo, 2016: 98)

La reciente incorporación de la entrada enoturismo en la versión 23.5 del diccionario en línea de la Real Academia Española (RAE, 2021), a finales del año 2021, demuestra el naciente reconocimiento de este sector en auge dentro del turismo español.

El enoturismo es un sector económico consciente de los progresos necesarios para llegar a prosperar, como lo demuestra la nota de prensa publicada en el día del enoturismo en 2019, por el Instituto del Enoturismo de España (2019), en la que se reconocía la débil representación del enoturismo, a quien se le atribuía tan solo el 0,9% de los movimientos turísticos realizados en los años 2018-2019. En este mismo artículo periodístico se establecían las directrices necesarias para el progreso de este sector en el que se constataban la falta de formación de los profesionales del sector vitivinícola en turismo, el desconocimiento de la existencia de ferias o foros, y la falta de promoción de un producto elaborado y definido. De hecho, estas mismas necesidades de cambio se aprecian desde años atrás. Desde la perspectiva del análisis científico de la economía española, Miranda Escolar y Fernández Morueco han analizado diferentes iniciativas del Gobierno, entre las que figura “Estrategia Vino 2010”. Este proyecto giraba en torno a 4 ejes: competitividad, profesionalización, consumidores y emprendedores (Miranda Escolar y Fernández Morueco, 2020: 139). Aunque no disponemos de datos fiables para analizar los años 2020 o 2021, dado que estos han sido marcados por la pandemia ocasionada por la COVID-19, incidiremos en que el sector se sigue desarrollando como lo demuestra el intento de suplir las carencias con la creación del Máster Internacional en Gestión Comercial y Marketing del Enoturismo, una colaboración del Instituto de Enoturismo de España, ESIC y la Organización Mundial del Enoturismo<sup>2</sup>. Este mismo crecimiento del sector está patente en afirmaciones de Miranda Escolar y Fernández Morueco como: “prácticamente en todas las regiones vitivinícolas del mundo se han desarrollado o se están iniciando políticas que promueven el enoturismo en sus respectivas áreas de influencia” (Miranda Escolar y Fernández Morueco, 2020: 141).

En el marco del desarrollo enoturístico, destaca la labor de ACEVIN (Asociación Española de Ciudades del Vino) con la elaboración de rutas del vino, una

<sup>1</sup> Según el último informe de COYUNTUR de 2020, anterior a la situación de alerta creada por la COVID-19, el turismo aportó en 2018 un 12,3% del total del PIB (Instituto de Turismo de España).

<sup>2</sup> <https://www.esic.edu/landings/master-internacional-en-gestion-comercial-y-marketing-del-enoturismo>

de las iniciativas que pretende impulsar el sector. En el informe de 2019 (Rutas Vino de España, 2019), la visita a las bodegas resultó ser la primera actividad realizada por los enoturistas. En definitiva, el sector enoturístico está en proceso de conseguir su pleno apogeo y precisa, para lograrlo, de actores formados para afrontar los retos que se presentan. Estos nuevos profesionales deberán poseer conocimientos muy específicos y dispares entre los que se encuentra el conocimiento de las lenguas extranjeras.

### Pragmática y didáctica de las lenguas

El juego ha sido y es fundamental en el aprendizaje comunicativo de las lenguas extranjeras. Arias Corrales afirmaba que “el juego está provisto de una dimensión individual (el jugador) y de una dimensión social y cultural en la que intervienen al mismo tiempo la lengua en cuestión y el significado” (Arias Corrales, 2014: 266). Como podemos leer en Tusón Valls (2015: 55), Wittgestein destaca los juegos de lenguaje afirmando que: “aprender una lengua no es otra cosa que apropiarse de una serie de conjuntos de reglas que nos permiten llevar a cabo diferentes juegos de lenguaje” (Tusón Valls, 2015: 55). Cabe destacar estas afirmaciones en tanto que aportan una nueva visión que ya no considera al estudiante como un recipiente vacío que el profesor debe rellenar con conocimientos, sino que se concibe la lengua como conjunto maleable, que el estudiante perfeccionará por medio del propio uso de esta. Esta concepción da paso a enfoques pragmáticos y discursivos que, a su vez, han llevado a la creación de la metodología comunicativa. Esta metodología deja de lado la creencia en una norma universal que los estudiantes deben aprender y se centra en el uso de la lengua y en los contextos de comunicación particulares (Martínez et al., 2015: 75). Tusón Valls (2015: 55) califica así el aprendizaje comunicativo de las lenguas extranjeras:

(...) y como mejor se aprenden los juegos es, precisamente, *jugando*, participando en ellos de forma activa, es decir, nos encontramos de nuevo con otra manera de plantear el mismo tema que de forma recurrente ya hemos ido presentando. Hablar, usar una lengua es aquello que nos permite participar en la vida social y, a la vez, construirla.

La esencia del enfoque comunicativo reside en la competencia comunicativa que a su vez está formada por un conjunto de subcompetencias formuladas por Canale: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (en Encabo y pastor, 1999: 42). Encabo y Pastor sintetizan la competencia discursiva como: “conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y al dominio de las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos” (Encabo y Pastor, 1999: 42). Como consecuencia, el enfoque comunicativo requiere de un amplio conocimiento de los géneros textuales para manejar las situaciones comunicativas y sus elementos pragmática en el entorno social.

Para participar en la actividad en sociedad, se hace necesario poseer un conjunto de habilidades y saberes enumerados por Aristi: saberes, saber entender, saber estar, saber hacer, saber aprender, saber vivir en sociedad<sup>3</sup> (Aristi, 1983: 182). Estas competencias adquiridas requieren una adaptación y una apertura por parte del estudiante que entra en contacto con la sociedad. En ella crece hasta conseguir la interculturalidad definida por Galisson como: “L’interculturel en contexte européen oblige à penser et à comprendre l’Autre, en essayant d’approfondir, en les

---

<sup>3</sup> Traducción propia

conscientisant, les analogies avec Lui, rechercher le semblable chez l'Autre ”. (Aristi, 1983: 182)

Tener en cuenta la sociedad, las culturas ajenas y hacer un uso de ese conocimiento para un fin comunicativo, son los factores que han impulsado el enfoque pragmático en la didáctica de las lenguas extranjeras. Así pues, el aprendizaje por medio del dominio de los géneros textuales se ha convertido en una opción metodológica. La definición de género textual de Isabel García Izquierdo (García Izquierdo en Pascual Cabrerizo, 2016: 41) pone en evidencia su utilidad para una finalidad didáctica en varios aspectos:

El género se concibe como un constructo (Monzó, 2002), una abstracción que representa una interfaz entre el texto y el contexto; una categoría que, lejos de ser estática, puede cambiar en función de diferentes parámetros culturales y socioprofesionales. Y este carácter cambiante permite, por una parte, explicar las dificultades de clasificación de algunos géneros (aquellos que están menos convencionalizados) y, por otra, nos permite validar clasificaciones abiertas por ámbitos socioprofesionales con finalidad investigadora que podrán (y deberán) ir actualizándose de acuerdo con la dinámica propia de cada ámbito.

En primer lugar, el género textual permite el paso entre el texto, una unidad estudiada durante el aprendizaje de la lengua extranjera, y el contexto, es decir, la sociedad. En segundo lugar, la autora recalca su naturaleza cambiante, es decir: el género textual siempre se actualiza el género textual se actualiza constantemente, lo que obliga al profesor a hacer lo propio para transmitir los conocimientos al alumno al mismo tiempo que la sociedad influye en él.

La definición de género textual que propone Hurtado Albir se encuentra entre las más citadas: “Los géneros son agrupaciones textuales pertenecientes a un mismo campo y modo textual, con una misma función, con emisores y receptores particulares, y con características textuales convencionales, especialmente de macroestructura y de formas lingüísticas fijas”. (Hurtado Albir en Pascual Cabrerizo, 2016: 42-43)

Esta caracterización del género textual enfatiza la fijeza de ciertos elementos del género textual, como su estructura global y sus elementos lingüísticos. También insiste en el contexto social y pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta a actores de la comunicación, emisores y receptores.

Ambas definiciones conforman una idea que ayuda a comprender los beneficios del aprendizaje de la lengua extranjera a través del género textual: el género textual posee elementos fijos que permiten su localización y su aprendizaje al mismo tiempo que, por la relación que mantiene con la sociedad cambiante, muestra un carácter maleable. Esta conexión entre sociedad y aula promueve el aprendizaje de situaciones comunicativas y ayuda al estudiante a lograr su objetivo: desenvolverse en la comunicación.

Sin embargo, dentro de los géneros textuales, cabe señalar que estos pueden pertenecer a distintos ámbitos de la comunicación, ya sean más generales (la vida cotidiana, por ejemplo) o situaciones específicas (propias de un oficio). Ese es el caso de la *visita guiada de una bodega*, un género textual que pertenece al entorno específico de la comunicación enoturística. Para entenderlo, la definición de texto especializado<sup>4</sup> es relevante para contextualizar la visita guiada de una bodega dentro de los textos especializados (Domènech en Pascual Cabrerizo, 201: 82-83):

---

<sup>4</sup> Consideramos las producciones orales del mismo modo que las producciones escritas dentro del concepto de texto

“(…) podem definir operativament el text especialitzat com aquella producció lingüística que serveix per expressar i transmetre coneixement especialitzat, que té una sèrie de característiques lingüístiques -entre les quals destaquen les relatives al lèxic especialitzat- que li atorguen unes especificitats dins del conjunt de textos produïts en una llengua, i que presenta un conjunt de característiques pragmàtiques determinades pels elements específics del seu procés comunicatiu (fonamentalment els interlocutors, pels també el tema i la situació comunicativa)”

El conocimiento especializado da lugar a la existencia de textos especializados. Estos constan, a su vez, de elementos pragmáticos específicos. Nuestro texto, *visita guiada de una bodega*, presenta un conocimiento especializado, un proceso de vinificación complejo, que se simplifica para hacerlo accesible al público general. Por lo tanto, dentro de los elementos pragmáticos, constatamos que el emisor es especialista, pero su interlocutor no. Para transmitir el conocimiento es fundamental que las características del género textual faciliten la transferencia del saber. En definitiva, el texto *visita guiada de una bodega* posee características cercanas al texto especializado, pero ha sido simplificado para su difusión entre un público menos instruido, deseoso de aprender. Para entender en qué medida el modelo de texto *visita guiada de una bodega* se aleja del texto especializado, hemos recurrido a las características que le atribuyen Recorder y Cid (en Pascual Cabrerizo, 2016: 84). Para ellos, la primera particularidad del texto especializado es que el tema es tratado sin intención de banalizarlo. Al contrario, para que el modelo de texto *visita guiada de una bodega* sea efectivo, su simplificación resulta imprescindible. Además, Recorder y Cid (en Pascual Cabrerizo, 2016: 84) recalcan que tanto emisor como receptor deben ser especialistas, ya sea en mayor o menor medida. En nuestro caso, el receptor puede, o no, ser conocedor del tema. Aun así, el público destinatario siempre estará compuesto por personas en proceso de aprendizaje de la materia, por lo que estos autores consideran esta situación como “comunicación didáctica o medianamente especializada” (Recorder y Cid en Pascual Cabrerizo, 2016: 84). Este público también es peculiar en el sentido en que su rol es pasivo ante el conocimiento que se le presenta. En ocasiones, es probable que no comprenda todo el contenido que el emisor pretende transmitir, ya sea por falta de conocimiento de la terminología, por omisión de fases del procedimiento demasiado complejas o por la falta de experiencia necesaria en la aplicación de lo aprendido: es lo que denominan “divulgación especializada” (Recorder y Cid en Pascual Cabrerizo, 2016: 84). Otra parte de la caracterización en la que coinciden el texto especializado y el texto *visita guiada de una bodega* es el punto de vista, ya que puede variar entre teórico, experimental y aplicado según el enfoque decidido por la bodega y el encargado de guiar la actividad. En resumen, el modelo de texto *visita guiada de una bodega* puede considerarse especializado, si bien cuenta con algunas especificidades que, a nuestro modo de ver, lo hacen ideal, como género textual, para su uso en el aula de lengua extranjera. Por ejemplo, este texto enoturístico tiene la ventaja de acercar al alumno a la cultura vitivinícola; además, gracias a la simplificación léxica y de conceptos, el público inexperto en la materia puede acceder más fácilmente a su contenido. De hecho, la cultura vitivinícola está muy presente históricamente en la sociedad española, como lo demuestran los estudios de Miguel Ibáñez Rodríguez (2020) sobre su presencia en libros como el *Libro de los Secretos de Agricultura* de Miguel Agustín, fechado en 1749. Por ello, conviene definir qué elementos de esta cultura resultan de interés para el estudiante del español como lengua extranjera<sup>5</sup>. A continuación, explicaremos el género textual *visita guiada de una bodega*, su interés para la didáctica de las lenguas extranjeras y sus limitaciones.

<sup>5</sup> En este caso nos referimos al español porque dicho texto pertenece a la cultura vitivinícola española

## **Análisis del género textual *visita guiada de una bodega***

### **La visita guiada, un género textual para la didáctica de las lenguas extranjeras**

En esta propuesta defendemos la adecuación de las particularidades de la visita guiada como género textual para la enseñanza de lenguas extranjeras. De manera general, la visita guiada de una bodega se sitúa dentro del macrogénero enoturístico. Concretamente, según la clasificación de Bustos Gisbert (en Pascual Cabrerizo, 2016: 38), podemos ubicarlo en el tipo de texto descriptivo, evidenciando que se prioriza la función representativa. En este tipo de texto existe un todo (descripción de la bodega) dividido en partes (descripción de las diferentes estancias de la bodega), predominan los conectores aditivos y los localizadores (esencialmente espaciales). Además, se aprecia una progresión temática constante a través del proceso de vinificación y su estructura se corresponde perfectamente con un planteamiento de lo que se va a describir (la bodega), sucedido por la expansión de dicho tema (descripción de cada parte de la bodega con las acciones que ahí se realizan). Esta estructura, tan precisa, que detallaremos en el anexo 1 del presente trabajo, permite un trabajo orientado en el aula hacia la elaboración (o deducción, según la metodología de enseñanza) de una macroestructura que encauza el trabajo del estudiante a la vez que le permite cierta libertad creativa.

Como hemos explicado anteriormente, el texto visita guiada de una bodega puede incluirse dentro de la categoría de texto especializado aún con reservas, debidas a algunas divergencias. Estas disensiones son las que nos permiten situarlo en un bajo grado de especialización (Pascual Cabrerizo, 2016: 84-85), de ahí su interés para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Además, hemos mencionado anteriormente que el léxico, aunque portador de terminología específica, se facilita al público para cumplir el propósito de la visita a la bodega: vivir una experiencia inmersiva en la cultura vitivinícola. En este sentido, Pascual Cabrerizo ya señalaba que el texto enoturístico, dentro del que se incluye la visita guiada de una bodega, es una confluencia de dos lenguas de especialidad: la lengua del turismo y la lengua de la vid y el vino. La visita guiada de una bodega comparte características pragmáticas de la lengua turística. Para comenzar, la comunicación se da entre un profesional y un cliente, en este caso, un turista. Además, la comunicación turística suele requerir de preparación previa (Pascual Cabrerizo, 2016: 111) y, dado su objetivo persuasivo, recurre a un registro más informal (Pascual Cabrerizo, 2016: 111). Desde el punto de vista lingüístico, Mira Rueda destacaba la abundancia de elementos descriptivos, la presencia tanto de subjetividad como de objetividad dentro del discurso del emisor, la abundancia de elementos sensoriales, la presencia de calcos y préstamos, el uso recurrente de la primera persona del plural y la abundancia de formas locativas, entre otras. Las que hemos seleccionado corresponden plenamente al género visita guiada de una bodega en el que se describe ampliamente la actividad de la bodega, recurriendo a elementos sensoriales (sobre todo si se produce una cata) y formas locativas (situando así las actividades en los diferentes entornos de la bodega). El emisor describe, tanto objetiva como subjetivamente, la bodega y sus procesos ya que, por una parte, debe transmitir el proceso de vinificación y, por otra, quiere promocionar su bodega como exclusiva dentro de su sector. En cuanto a la lengua de la vid y el vino, Miguel Ibáñez la define como: “(...) aquella que es expresión y portadora del saber vitivinícola e instrumento básico de comunicación entre los especialistas del sector (viticultores, enólogos, ingenieros agrónomos, catadores, sumillers, etc.) y entre estos y el público no especializado”. (Ibáñez Rodríguez en Pascual Cabrerizo, 2016: 118). De nuevo, constatamos que la visita guiada de una bodega recurre a la lengua de la vid y el vino para transmitir el



conocimiento vitivinícola entre especialistas y público no especializado: los turistas. En un enfoque lingüístico, Ibáñez Rodríguez destaca que los textos especializados vitivinícolas presentan una morfosintaxis sencilla (Pascual Cabrerizo, 2016: 120), aplicable también al texto que aquí describimos.

En resumen, de la unión de los ámbitos turístico y vitivinícola resulta la creación del enoturismo, un híbrido en un marco comunicativo único, descompuesto por Pascual Cabrerizo en cinco fases: creación de producto, desarrollo, promoción/información, gestión de clientes y experiencia (Pascual Cabrerizo, 2016: 144). Para la investigadora, la visita guiada es un texto relacionado con la gestión de clientes (Pascual Cabrerizo, 2016: 147), fase en la que el turista adquiere mayor protagonismo.

Si bien todas las características mencionadas previamente son imprescindibles para entender el género textual visita guiada de una bodega, didactizarlo requiere un enfoque pedagógico más que lingüístico. Con este propósito hemos creado el modelo didáctico de la visita guiada de una bodega según las observaciones de Bronckart sobre los géneros textuales dentro del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004). Esta tabla, anexo 1 de esta publicación, es una adaptación de la original presentada por Guimarães-Santos (2019: 159-162). De ella, se extraen diversas apreciaciones fundamentales y, a modo de síntesis sobre este género textual, cabe destacar que:

- No existe un intercambio real de los turnos de palabra, ya que el destinatario solo interactúa en el caso de querer obtener más información o tener dudas sobre el contenido del discurso del enunciador. El género textual visita guiada de una bodega contempla poco la participación del público que se ve comprometido a esperar para no molestar o interrumpir. El guía ejerce de moderador de la interacción y de su actitud dependerá la facilidad de participación del público.

- Aun así, tal y como afirma Bronckart (2015: 110), la situación es poligestionada en la medida en que todas las personas implicadas construyen el discurso en mayor o menor grado.

- La visita guiada de una bodega es un texto que presenta una oralidad ficticia dado que es escrito antes que oralizado, es decir, es planificado con antelación por el enunciador que lo declamará para aparentar naturalidad (Bronckart, 2015: 112).

- Desde la perspectiva didáctica constatamos que, desde el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), los saberes son organizados en torno a los actos de habla en los manuales. Austin fue el primero en distinguir tres actos en el proceso de comunicar: acto locucionario (emitir información), acto ilocucionario (pedir, preguntar, etc., acto perlocucionario (busca un efecto en el receptor) (en Lozano, 2010: 336). Más tarde, Searle (en Lozano, 2010: 339) retomaría esta teoría para modificarla y clasificar los tipos de actos de habla. Para adecuar nuestro estudio al MCER, hemos realizado un estudio preliminar de los actos de habla presentes dentro del género textual visita guiada de una bodega. En este caso destacan:

- Actos de habla asertivos: presentar la bodega, realizar un recorrido histórico desde su creación hasta el momento presente, explicar el proceso de vinificación, etc.;
- Actos de habla directivos: preguntar sobre algún vino o una parte del proceso, prohibir tocar, recomendar seguir el sentido de la visita, recomendar un vino;
- Actos de habla compromisorios: ofrecer una cata;
- Actos de habla expresivos: agradecer la visita, expresar las emociones provocadas por la cata de un vino;
- Actos de habla declarativos: no encontramos actos de habla de este tipo ya que el emisor no pretende cambiar la realidad.



Este estudio preliminar de los actos de habla que requerirían un aprendizaje en el aula pone de manifiesto que la mayoría son de tipo asertivo, por lo cual se presupone que la información será verdadera. Podemos presuponer que, si los actos de habla mayoritarios son de tipo asertivo, la comunicación será más previsible, ya que se puede planificar con antelación y tiene menos riesgo de ser modificada por factores inesperados. En conclusión, este género textual es muy útil como paso del estudio de géneros textuales escritos, en los que no cabe la improvisación, al estudio de géneros textuales orales, en los que la situación de comunicación es imprevisible y dependiente de los actos de los actores que participan en ella. En este sentido, Bronckart (2015: 113) afirmaba que no existe una frontera clara entre textos orales y escritos. La visita guiada de una bodega constituye un término medio entre ambos, una suerte de frontera ficticia en beneficio del aprendizaje de la lengua extranjera. Además, no se trata de un género escolar, sino social (Bronckart, 2015: 113), lo que favorece el aprendizaje de la comunicación fuera del aula y, por lo tanto, la implicación del sistema escolar en el conjunto de la sociedad. Por ende, esta dimensión social implica una dimensión cultural que se traduce aquí en el aprendizaje de la cultura vitivinícola. De hecho, en el marco de la reforma en la enseñanza de las lenguas de la Suiza francófona, Bronckart propone que se enseñen los diálogos, los relatos y los discursos expositivos dentro del conjunto de géneros orales (Bronckart, 2015: 115).

Por ello, propondremos a continuación una serie de actividades y materiales que, sin suponer unidades didácticas completas y detalladas, pueden servir de inspiración y orientación a los docentes. Este proceder responde al deseo de no imponer y así flexibilizar la propuesta con el fin de su adaptación a la programación para cada nivel. Por supuesto, nuestro enfoque es el del aprendizaje por tareas promovido por el MECR y por ello procederemos a continuación a proponer un conjunto de actividades orientadas a un público joven pero también adulto. Para cada nivel, propondremos un enunciado de tarea final, una serie de funciones comunicativas que son el objetivo para ese nivel, la descripción general de actividades y algunos comentarios. Los materiales y documentos auténticos que servirán de apoyo al conjunto se encuentran en el Anexo 2. Por último, queremos agradecer el gran trabajo de las Bodegas Vivanco, la Fundación Vivanco para la cultura del vino y su gran trabajo que nos permite, una vez más, difundir la lengua y la cultura de la vid y el vino.

#### Nivel A1

- Tarea final: Acudes con un amigo a las Bodegas Vivanco que conoces bien. Enséñale el lugar y describe brevemente las acciones de cada parte de la bodega
- Objetivos:
  - Funciones comunicativas: saludar, entablar conversación con un amigo, presentar y describir un lugar y sus acciones
  - Lingüísticos: el presente de los verbos, adjetivos para la descripción y el estado de objetos y lugares
  - Socioculturales: la cultura vitivinícola
- Actividades:
  - Actividad de introducción para conocer los gustos de los estudiantes respecto a vino, experiencias vitivinícolas vividas, conocimiento de una bodega y su funcionamiento

- Comprensión oral a partir de los vídeos de la visita virtual de las Bodegas Vivanco para conocer la cultura vitivinícola, identificar las partes de la bodega y el léxico vitivinícola fundamental para la tarea final
- Expresión escrita: notas para describir las partes de la bodega
- Expresión oral a través de la tarea final
- Comentarios: esta actividad requiere de una comunicación básica con un bajo grado de improvisación ya que, planificando de antemano la visita a la bodega, el estudiante puede preparar su discurso. Esa planificación le proporciona confianza.

## Nivel A2

- Tarea final: Usted trabaja en la taquilla de las Bodegas Vivanco. Acoge a los clientes, les cobra la visita si no ha sido pagado previamente por internet y les muestra un plano del lugar para orientar su visita a través de los diferentes espacios. No olvide indicar los datos de interés como, por ejemplo, donde se encuentra la cafetería o el horario de la próxima cata.
- Objetivos:
  - Funciones comunicativas: saludar a un cliente, realizar intercambios breves (cobrar), dar indicaciones de lugar, dar consejos, informar de actividades
  - Lingüísticos: saludos, precios, indicaciones de lugar, aconsejar/sugerir/recomendar/lo mejor es + infinitivo, repaso de adjetivos, repaso de verbos en presente, léxico básico de las partes de una bodega, un museo, un lugar público
  - Socioculturales: las bodegas españolas, cultura vitivinícola
- Actividades:
  - Actividad de introducción para conocer los gustos de los estudiantes respecto a vino, experiencias vitivinícolas vividas, conocimiento de una bodega y su funcionamiento
  - Comprensión oral: descubrimiento de las Bodegas Vivanco a través de visita virtual (que incluye vídeos). Ejercicios de comprensión sobre el vídeo de presentación de la Fundación Vivanco (no incluido en la visita virtual)
  - Expresión escrita: Recrear el plano general del edificio (ejercicios para situar entrada, enotienda, cafetería, restaurante, museo, fundación y bodega)
  - Expresión oral a través de la tarea final
- Comentarios: como pista aclararemos que se puede obtener el plano del lugar a través de la opción “view floor plan” o incluso buscando y haciendo captura de pantalla de los planos que ayudan a los visitantes dentro del edificio. Por otro lado, los profesores deberán introducir ejercicios para el aprendizaje de los objetivos lingüísticos en función de si se trata de un repaso o de una lección independiente. Los estudiantes pueden utilizar las tecnologías para crear el plano (Paint, PowerPoint o Canva) o desarrollar las habilidades manuales de los estudiantes.

## Nivel B1

- Tarea final: Eres guía en el museo Vivanco y diriges un grupo de visitantes a través de la exposición. Te detienes brevemente en los lugares fundamentales de la

exposición para narrar la historia del vino. Respondes a algunas preguntas de tus visitantes.

- **Objetivos:**
  - o Funciones comunicativas: guiar una visita, presentar un lugar, narrar hechos del pasado
  - o Lingüísticos: pretérito perfecto de indicativo, pretérito indefinido, marcadores temporales, léxico vitivinícola básico.
  - o Socioculturales: cultura vitivinícola
- **Actividades:**
  - o Actividad de introducción para conocer los gustos de los estudiantes respecto a vino, experiencias vitivinícolas vividas, conocimiento de una bodega y su funcionamiento
  - o Comprensión oral y escrita: actividades de comprensión del texto y vídeos de la visita virtual del museo Vivanco
  - o Expresión escrita: resumen y notas de los datos fundamentales que serán utilizados para la visita guiada
  - o Expresión oral a través de la tarea final
- **Comentarios:** el enfoque se reduce al museo Vivanco por lo que el docente tendrá que guiar el estudiante hacia él en la visita virtual. Se pueden leer los paneles y ver vídeos desde la visita virtual. El profesor podrá incluir actividades para trabajar los objetivos lingüísticos si estos no han sido abordados previamente. Es interesante que este trabajo se lleve a cabo por grupos, y que los estudiantes sean los propios visitantes para poder plantear preguntas a sus compañeros.

## Nivel B2

- **Tarea final:** usted trabaja en la enotienda de las Bodegas Vivanco. Reciba a los clientes, infórmeles sobre los vinos que vende (tipo de vino, añada, particularidades, historia, precio, etc.). Oriéntelos a la cata que usted dirige. Cate y describa un vino en directo.
- **Objetivos:**
  - o Funciones comunicativas: comunicar con el cliente, informar, aconsejar y vender un producto, dirigir una cata, expresar ruegos, deseos y sentimientos
  - o Lingüísticas: verbos de opinión, verbos y adjetivos de sentimientos, imperativo, figuras retóricas, oraciones condicionales, repaso de pretérito perfecto de indicativo, pretérito indefinido, repaso de marcadores temporales
  - o Socioculturales: cultura vitivinícola
- **Actividades:**
  - o Actividad de introducción para conocer los gustos de los estudiantes respecto a vino, experiencias vitivinícolas vividas, conocimiento de una bodega y su funcionamiento
  - o Comprensión escrita y oral de notas de cata a partir de algunos vinos presentados en la web de las Bodegas Vivanco
  - o Documentación: visita virtual de la enotienda para situar e informarse sobre los vinos que posee

- Expresión escrita: creación de fichas con la información sobre cada vino y para la cata
  - Expresión oral a través de la tarea final
- Comentarios: la web de las Bodegas Vivanco ofrece enlaces como el que se propone dentro del apartado de materiales. La página propuesta se compone de varias secciones interesantes para su aprovechamiento didáctico desde vídeos que presentan el vino o que lo relacionan con obras de arte hasta notas de cata e incluso comentarios de opinión de los clientes. El profesor deberá decidir si introduce ejercicios para lograr los objetivos lingüísticos, primero de deducción a través del material propuesto, y después de práctica y consolidación. Además, en la fase de preparación se puede incitar a los estudiantes a jugar con el lenguaje y las figuras retóricas para dar rienda suelta a su creatividad lingüística. Por último, es interesante, aquí también, que los propios estudiantes actúen como clientes planteando preguntas y recreando así una situación fiel a la realidad.

En su conjunto, hemos propuesto actividades enfocadas a lograr o consolidar los objetivos propios de cada nivel y teniendo en cuenta que, posiblemente, el público no sea conocedor de la temática. Sin embargo, también se pueden introducir otras actividades de mediación que requieran al estudiante, por ejemplo, que busque para un amigo una bodega de su país que se pueda visitar virtualmente, que traduzca puntualmente alguna parte de la visita para un turista que no hable español dentro del grupo, etc.

Para terminar, hay que destacar la cohesión de todas las actividades en torno a un mismo museo, las bodegas Vivanco, lo cual permite trabajar la misma temática en distintos niveles. Todos los estudiantes están conectados por el mismo lugar, pero, al mismo tiempo, cada curso trabaja un aspecto diferente. Los materiales y las experiencias que se crean aquí pueden dar lugar a un evento organizado por los profesores de francés en el establecimiento que permita a los estudiantes interactuar entre ellos. Por ejemplo, los estudiantes de nivel A2 acogerán al resto de grupos y simulan la situación ensayada. Al final, pueden orientarlos hacia el museo donde los estudiantes de nivel B1 tomarán el relevo. A continuación, los alumnos de nivel A1 presentarán la bodega y, por fin, los estudiantes de B2 mostrarán los vinos de la enoteca y organizarán una cata. Para no inducir al consumo de alcohol, se puede sustituir un vino por un mosto<sup>6</sup>.

## Conclusiones

Actualmente se acepta ampliamente el estudio de la lengua extranjera a través de los géneros textuales para lograr el manejo de distintas situaciones comunicativas en torno al estudiante. Esta es una corriente de pensamiento que ha influenciado la didáctica de las lenguas extranjeras a través de los estudios de autores como Bronckart. Asimismo, la cultura vitivinícola es parte de la Cultura de varias naciones que la han integrado a sus tradiciones, por lo que no sorprende que también esté presente en los contenidos culturales que acompañan la enseñanza de la lengua extranjera. En el presente estudio hemos demostrado que, para lograr la inclusión del género textual vitivinícola en la didáctica de una lengua extranjera, se deben tener en cuenta varios factores:

---

<sup>6</sup> Actividad que las propias Bodegas Vivanco realizan con los menores de edad.

- Los estudiantes pueden mostrar mayor interés por géneros textuales que encontrarán en su entorno personal o profesional o que formen parte de sus pasatiempos. En este sentido cabe preguntarse si el género textual *visita guiada de una bodega* debe plantearse en el aula como un género particular dentro de los expositivos o si, al contrario, es mejor reservarlo para la enseñanza con fines específicos.

- La enseñanza basada en el aprendizaje de los géneros textuales implica que el docente debe conocer y dominar dicho género textual con anterioridad. Deberá atender a distintos factores según el nivel de lengua, el conocimiento previo del elemento cultural o el grado de especialización del género textual. Esta metodología puede requerir un alto grado de formación. El docente debe valorar si la novedad podría influir positivamente en su práctica o si, al contrario, debe limitarla a momentos concretos del aprendizaje.

- Toda metodología, sin importar la base que la sustente, debe buscar la coherencia global del proceso para que, de manera progresiva, el alumno adquiera el conocimiento en cuestión. Como ya hemos mencionado anteriormente, el MCER pretende controlar la metodología garantizando su pertinencia, progresividad y coherencia. Para ello, toma los actos de habla como medida de conocimiento. En consecuencia, el docente deberá reflexionar sobre los actos de habla que entran en juego en los géneros textuales que presentará, buscando la progresión y la coherencia, unas veces introduciendo actos de habla nuevos y otras retomando aquellos que se hayan estudiado con anterioridad y sea interesante repasar en un contexto diferente. En todo caso, la coherencia global prima sobre el interés de un género textual en concreto y los actos de habla no son la única referencia que se debe tener en cuenta. A lo largo de este estudio, hemos demostrado la relevancia de los géneros textuales escritos y orales y hemos constatado que la *visita guiada de una bodega* es un género textual fronterizo que posee rasgos comunes con la oralidad y la escritura.

- Desde la perspectiva lingüística, el profesor también debe valorar las dificultades léxicas, gramaticales y culturales que conllevan ciertos géneros textuales en función de los actos de habla, su macroestructura, el registro más o menos formal, etc. En la *visita guiada de una bodega*, su pertenencia a la categoría de texto especializado es relevante para su elección en la didáctica de las lenguas extranjeras.

- En el enfoque de este trabajo, hemos preferido recurrir a un género textual oral y que conlleva la presencia física de los actores. Non obstante, debemos constatar el progreso de las tecnologías y de las redes sociales en todos los sectores de la sociedad. El sector enoturístico no escapa a este cambio tecnológico y se aprecia la comunicación online desde hace algunos años como lo demuestra el trabajo de Matellanes Lazo (2014). Por lo tanto, aunque no lo hemos tenido en cuenta en este trabajo, no conviene olvidar que la comunicación online está omnipresente.

Como hemos deducido de este trabajo, el manejo de los géneros textuales en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera conlleva tanto beneficios como factores que hacen que su uso deba ser meditado previamente. Entre sus ventajas contamos con que poseen una macroestructura, que puede ser abordada de manera deductiva o inductiva, pero que el estudiante reconocerá gracias a nuestra capacidad innata para identificar los géneros textuales. Una vez aprendidas y controladas las claves de dicha estructura, el aprendiente siente la seguridad que le proporciona una

estructura que maneja y cuya utilidad es clara<sup>7</sup>. Asimismo, el estudiante puede moldear ese género textual según sus necesidades comunicativas, modificándolo a través de la lengua.

En conclusión, el género textual *visita guiada de una bodega* aporta originalidad a la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre sus ventajas contamos con la gran carga cultural que comporta, el acceso que confiere a los macrogéneros textuales expositivos, así como su capacidad de traspaso del texto escrito al texto oral. Su originalidad favorece la captación de la atención de los estudiantes y podría incluso resultar idónea según el perfil del mismo, si se tratase, por ejemplo, de estudiantes de turismo o marketing enfocado al sector vitivinícola.

## Referencias bibliográficas

- ARIAS CORRALES, I., 2014. El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*, 0(20), pp. 259–273.
- ARISTI, D., 1983. L ' enseignement du culturel et de l ' interculturel dans la classe de français langue étrangère. *Synergie Pologne*, pp. 180–185.
- BRONCKART, J.-P., 2004. *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, J.-P., 2015. “La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva”. En Lomas, C. (ed.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona, Grao, pp. 95–120.
- ENCABO, J. M. L., & Pastor, I. S., 1999. El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), pp. 40–58. <https://doi.org/10.5944/RIED.2.2.2077>
- GUIMARÃES-SANTOS, L., 2019. “Enseigner la production écrite en FLE à travers le genre textuel de l’itinéraire de voyage: réflexions sur l’utilisation de textes authentiques”. En M. Jacquin, M., SIMONS, G. y DELBRASSINE, D. (eds.), *Les genres textuels en langues étrangères: entre théorie et pratique*. Berne, Peter Lang CH, pp. 149–176. <https://doi.org/10.3726/b15049>
- IBÁÑEZ RODRÍGUEZ, M., 2007. La comunicación vitivinícola: vino, lengua y traducción. *Bulletin de l' OIV: Revue Internationale de Viticulture, Oenologie, Economie, Droit Viti-Vinicole*, 80(911), pp. 77–96.
- INSTITUTO DE ENOTURISMO DE ESPAÑA, 2019. *Día Mundial EnoTurismo 2019*. Disponible en: <https://enoturismodeespana.org/dia-mundial-enoturismo-2019/> [consultado el 12/01/2022]

---

<sup>7</sup> Los géneros textuales proporcionan acceso a ciertas esferas y comportamientos sociales. Por ejemplo, si uno aprende el formato de una reclamación accede al derecho a ser reembolsado o a que su producto se cambie por otro.



INSTITUTO DE TURISMO DE ESPAÑA, 2020. *Coyuntur: boletín de Coyuntura Turística*. N°35 disponible en: <https://www.tourspain.es/es-es/ConocimientoTuristico/InformesCoyuntur/Coyuntur%2035.pdf> [consultado el 15/12/2021]

LOMAS, C., 2015. *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona, Grao.

LOZANO, E., 2010. La interpretación y los actos de habla. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 3(2), pp. 333–348.

MATELLANES LAZO, M., 2014. Social Media en el sector del enoturismo. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 0(34), pp. 34–49. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.34.34-49>

MARTÍNEZ MONTES, G. T., López Villalva, M. A., & Gracida Juárez, Y., 2015. “El enfoque comunicativo”. En Lomas, C. (ed.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Grao, pp. 75–94.

MIRANDA ESCOLAR, B., y Fernández Morueco, R., 2020. Vino, turismo e innovación: las Rutas del Vino de España, una estrategia integrada de desarrollo rural. *Studies of Applied Economics*, 29(1), pp. 129–164. <https://doi.org/10.25115/eea.v29i1.3935>

PASCUAL CABRERIZO, M., 2016. *El texto enoturístico* Valladolid: Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/16845>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2021. *La RAE presenta las novedades del “Diccionario de la lengua española” en su actualización 23.5*. disponible en: <https://www.rae.es/noticia/la-rae-presenta-las-novedades-del-diccionario-de-la-lengua-espanola-en-su-actualizacion-235> [consultado el 12/01/2022]

RUTAS DEL VINO DE ESPAÑA, 2019. *Análisis de la demanda turística. Rutas del Vino de España 2018-2019*. Disponible en: <https://wineroutesofspain.com/wp-content/uploads/2021/04/analisis-demanda-turistica-2018-2019.pdf> [consultado el 12/01/2022]

TUSÓN VALLS, Á., 2015. “El estudio del uso lingüístico”. En Lomas, C. (ed.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona, Grao, pp. 25–74.

## Anexo 1

Tabla que recoge el modelo didáctico aplicado al género textual *visita guiada de una bodega* según el interaccionismo socio-discursivo de Bronckart (2004) y que parte de la adaptación de la tabla de Guimarães-Santos (2019: 159-162):

<b>CONTEXTO DE PRODUCCIÓN</b>	
<b>Enunciador</b> (¿Quién lo produce?)	Este texto oral es ideado por el empleado encargado de realizar la visita. Este empleado debe conocer a la perfección todos los lugares de la bodega, así como los diversos procesos que se llevan a cabo en ellos. Por ello, a menudo es el propio enólogo de la bodega quien hace estas visitas en el caso de pequeñas bodegas. No se suele explicitar quién ha ideado ese texto salvo que cuente con la colaboración de alguna celebridad del sector. El enunciador posee el rol preestablecido de guía.
<b>Destinatario</b> (¿A quién se dirige?)	Las visitas guiadas se dirigen, por lo general, a un público adulto poco conocedor o aficionado a la cultura vitivinícola, si bien existen algunas excepciones en las que la cata puede estar pensada para un público especializado, o algunas visitas que se pueden realizar en familia, es decir, con menores de edad. Se presupone que el interlocutor no conoce aún la bodega y tiene interés por conocer sus particularidades. Los destinatarios poseen el rol preestablecido de seguidores del guía.
<b>Lugar</b> (¿Dónde ?)	El lugar es especialmente importante, ya que el objetivo de la visita guiada es conocer el lugar, la bodega. En este espacio, coinciden el enunciador y el destinatario <sup>8</sup> y el texto es un apoyo para explicar la organización y la función de cada uno de estos. A pesar de la copresencia de ambos en el mismo espacio, este texto no se caracteriza por el intercambio de los turnos de palabra, ya que estos son poco frecuentes y coordinados por el

<sup>8</sup> La copresencia del enunciador y del destinatario en un mismo espacio es una característica específica de la oralidad, según Bronckart (2015, pp. 109)

	enunciador. En el aula, a falta de poder reproducir una bodega, será necesaria una adaptación para contextualizar la actividad.
<b>Objetivo (¿Por qué ?)</b>	El objetivo de la <i>visita guiada de una bodega</i> es el de promocionarse, dar a conocer sus actividades y sus productos para su posterior venta. Por lo tanto, es necesario que el enunciador transmita la imagen de la bodega, ya sea por su carácter tradicional o innovador.
<b>¿Cuándo ?</b>	La información temporal es importante en cuanto a que las etapas de la visita pueden variar según la época del año y las actividades vitivinícolas que se lleven a cabo en ellas. Por ejemplo, la visita del viñedo puede ser especialmente enriquecedora durante la vendimia, pero improductiva durante el periodo de reposo de la vid en su ciclo vegetativo.
<b>ESTRUCTURA GLOBAL</b>	
<b>Esquema global del contenido temático y presentación</b>	El contenido sigue una estructura recurrente, enfocada según las fases del proceso de vinificación. Estas partes del texto suelen estar precedidas por una introducción en la que el enunciador aclara su estatus respecto a la bodega y al rol que desempeña frente a los destinatarios <sup>9</sup> . En esta misma introducción se recorre históricamente la creación y evolución de la bodega. Esta estructura puede variar según las actividades de la bodega (por ejemplo, si posee restaurante o museo) y según la época del año (como hemos indicado anteriormente).
<b>Tipos de discursos</b>	Discurso dialogado <sup>10</sup> , ya que el contenido se refiere al mundo actual que presencian tanto el enunciador como el destinatario. Según

<sup>9</sup> Bronckart aclara que es preciso, en la comunicación oral, que el intercambio comience por una “negociación” de los estatus (Bronckart, 2015: 111).

<sup>10</sup> Según Bronckart, los tipos de discursos se organizan en dos dimensiones: exponer o narrar. En cada una de ellas se distinguen dos subcategorías: el discurso implicado y el discurso en autonomía. El discurso dialogado forma parte del mundo de exponer implicado. (J.-P. Bronckart, 2004 : 94-98)

	<p>Bronckart, se trata del mundo de “exponer”, y se aprecia en el discurso la implicación del enunciador en el texto por el uso de deícticos personales, temporales y espaciales. Sin embargo, Lomas (2015: 113-115) asegura que los géneros orales son, a menudo, híbridos en la medida en que presentan muchas características de los diálogos y en que influyen en ellos otros factores tales como la diferencia entre la oralidad y la naturalidad.</p>
<b>Secuencias</b>	<p>Encontramos secuencias descriptivas en las que se distingue una primera fase de presentación y contextualización histórica de la bodega en cuestión, varias etapas organizadas según el proceso de vinificación y, por último, una parte práctica en la que se cata el vino o incluso se disfruta de una comida en el restaurante. Aunque las secuencias son descriptivas, el conjunto transmite un efecto argumentativo, ya que, para promocionarse, el guía recalca las particularidades de la bodega y sus productos. Su objetivo es potenciar la admiración para convencer de la compra del producto. Aun así, no se observa una secuencia argumentativa propiamente dicha, ya que no se observa la estructura binaria argumentación-contrargumentación.</p>
<b>COHERENCIA TEMÁTICA</b>	
<b>Coherencia</b>	<p>Los conectores lógicos no son estrictamente necesarios para asegurar la coherencia del texto, si bien los organizadores temporales y espaciales resultan de vital importancia. Esto se debe a la función del texto como apoyo a la presentación visual de cada espacio y las actividades que en él se realizan. A pesar de ello, se sobreentiende que la visita sigue el orden cronológico de la vinificación.</p>
<b>Cohesión nominal</b>	<p>Densidad nominal baja, ya que priman la fluidez del discurso y su capacidad referencial a la exposición visual. Sin embargo, se aprecia una amplia</p>

	adjetivación que permite caracterizar cada fase de la vinificación y transmitir la idea de excepcionalidad de estos procesos. Las decisiones léxicas que toma el enunciador son determinantes para cumplir el objetivo del texto.
<b>Coherencia verbal</b>	Se usan el presente de indicativo y el pretérito perfecto para la descripción de los espacios y de actividades pasadas, respectivamente. El empleo de estos tiempos refuerza la función referencial del texto a los estímulos visuales.
<b>COHERENCIA PRAGMÁTICA</b>	
<b>Voz</b>	El texto contiene referencias a las personas que participan en la creación y el funcionamiento de la bodega. Por lo tanto, los deícticos personales son referentes. De entre ellos, destaca el uso de la primera persona del plural, que incluye al guía dentro del funcionamiento de la bodega y lo legitima como autoridad que conoce bien el contenido de su texto.
<b>Modalización</b>	Apreciativa, ya que el texto insufla vida a los procesos que se llevan a cabo en la bodega, convirtiéndola en única respecto a la competencia e invitando al consumo de sus productos. El público tiene la sensación de pasar a pertenecer a un mundo exclusivo entre las paredes de la bodega que visita.

**Tabla 1.** Modelo didáctico del género textual *visita guiada de una bodega*

## Anexo 2

Enlaces de los materiales y documentos que sirven de apoyo al desarrollo de las actividades propuestas.

- Visita virtual de las Bodegas Vivanco, su museo y su fundación:

<https://vivancoculturadevino.es/tour/visitas.php>

- Vino de las bodegas Vivanco:

<https://vivancoculturadevino.es/es/bodega/los-vinos/crianza/>

- Vídeo de presentación del museo Vivanco:

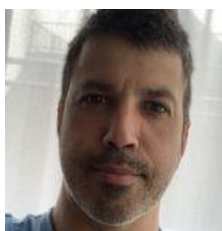
<https://vimeo.com/81548252>



## **Propuesta modelo para un examen ELE de dominio de nivel umbral para un contexto universitario japonés**

Proposal for a Spanish as a Foreign Language threshold level proficiency test for a Japanese university context

**Andrés García Álvarez**  
**Profesor. Universidad de Ryukoku (Kioto, Japón)**  
profesorelejapon@gmail.com



Licenciado en Filología Hispánica y en Lingüística por la Universidad de León, Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén y Máster e-learning: nuevas tecnologías para el aprendizaje a través de internet por la Universidad de Sevilla. Actualmente realiza el doctorado en Lingüística Aplicada por la Universidad de Estudios Extranjeros de la Ciudad de Kobe (Japón). Imparte clases ELE en la Universidad de Ryukoku (Kioto) y es profesor colaborador del Instituto Cervantes de Tokio (tutor de los cursos AVE) y vocal de las pruebas DELE en Japón. Sus intereses se centran en el uso de tecnología y su aplicación a la enseñanza de idiomas, la didáctica ELE, exámenes DELE y el lexicón mental (disponibilidad léxica y corpus lingüísticos).

### **Resumen**

En el contexto educativo universitario japonés, donde se encuentran concentrados la mayoría de los estudiantes de ELE en Japón, existe la necesidad de planificación de un sistema de evaluación, reconocimiento y validación de las competencias que tenga como una de sus herramientas de uso pruebas de dominio de la lengua meta. En nuestro trabajo, hemos desarrollado un examen de nivel B1 acorde con los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y orientado a un grupo meta de estudiantes japoneses de español en el contexto universitario. El examen se caracteriza por ser un instrumento de valoración inicial del dominio de la lengua de los estudiantes, antes de iniciar un curso de una duración de 30 semanas, a razón de 90 minutos por semana. También proveerá de una importante retroalimentación para que el profesor sea capaz de identificar los puntos fuertes y débiles de sus estudiantes y pueda, de esa manera, ayudarles a mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Como el examen está basado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

(MCER), se garantiza la circunstancia de aportar una evaluación estandarizada de la actuación de los estudiantes. Así, este marco es de crucial importancia, puesto que nos provee de escalas uniformes en muchos idiomas. A su vez, estas son reconocidas por muchas instituciones, profesionales y aprendientes de todo el mundo. Se convierten en indicadores orientativos claves de la capacidad de dominio de una lengua determinada. En consecuencia, de esta manera, podemos asegurar la transparencia de los cursos, los currículos, las calificaciones, los sílabos y los exámenes y el hecho de los resultados de estos exámenes sean aceptados globalmente.

## Abstract

In Japanese university education, where most ELE (Spanish as a Foreign Language) students are concentrated, there is a need to plan a system for the evaluation, recognition and validation of competences and language proficiency. We developed a B1 level exam (according to the descriptors of the European Common Reference Framework) aimed at a target group of Japanese university students of Spanish. The test is an instrument for initial assessment of language proficiency of students, before they embark on a course lasting 30 weeks (90 minutes per week). It also provides important feedback so that teachers can identify students' strengths and weaknesses and help them to improve their language skills. Because the test is based on the Common European Framework, students are provided with a standardized evaluation of performance: the Common European Framework (CEFR) makes a crucial contribution by providing a standardized scale in multiple languages, which is recognized by many institutions, professionals and learners, around the world as a key indicator of language proficiency and fluency. In this way we can ensure the transparency of courses, curricula, qualifications, syllabi and examinations, in a way that is accepted worldwide.

## Palabras clave

DELE, evaluación, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora, conversación

## Keywords

DELE, assessment, The Common European Framework of Reference for Languages, written production, oral production, auditive (listening) comprehension, reading comprehension, conversation

## Introducción

El objetivo de este trabajo es elaborar un supuesto práctico, un examen de nivel B1, según MCER, para un grupo meta de estudiantes japoneses de español. Para ello vamos a tener que determinar una serie de variables de presagio relacionadas con los estudiantes, que nos proporcionarán una información relevante de cara a programar un curso escolar de 30 semanas: durante un año escolar, con una clase a la semana y de una duración de hora y media por clase.

El examen se encuentra dividido, por una parte, en las cuatro destrezas características del proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua extranjera, y por otra, en español como segunda lengua concentrado más en las habilidades escritas y orales. Este tiene una duración de 125 minutos y las destrezas enunciadas están agrupadas en tres bloques. El primer bloque está compuesto por la comprensión lectora y expresión escrita, mientras que el segundo bloque integra la comprensión auditiva y, finalmente, el tercero está constituido por la interacción y expresión oral.

## Estado de la cuestión

En la sociedad japonesa el estudio del español prácticamente se reduce al ámbito universitario, el uso del español por parte de nuestros estudiantes apenas se circunscribe a las cuatro paredes del aula ELE. A esto hay que añadir que, a pesar del creciente aumento de población proveniente de Latinoamérica, sobre todo de Perú, los contactos siguen siendo bastante limitados (García Álvarez, 2015).

Por otra parte, la mayor parte de nuestros estudiantes inician el estudio del español como fruto de sus propios intereses, más que por las perspectivas laborales que su dominio pueda ofrecer. No obstante, lentamente el aprendizaje de nuestra lengua se está constituyendo en una alternativa de estudio con más peso en el mundo laboral, siempre y cuando se añada una competencia alta en inglés. Otro óbice es que nuestro idioma no goza de implantación o historia en comparación con otras lenguas minoritarias en este país, como pueden ser el francés o el alemán (García Álvarez, 2015).

Otros aspectos que merecen la pena resaltar son: la idiosincrasia del sistema educativo japonés, el examen de entrada a las universidades japonesas y las perspectivas laborales relacionadas con el ámbito académico de formación durante la experiencia universitaria. Es notoria la eficacia y los estándares educativos del sistema educativo japonés. Los medios, recursos y gestión que realiza el Ministerio de Educación japonés han situado este país a la vanguardia mundial en variadas disciplinas y campos científicos y económicos (Rey, 2000). Aun así, debajo de esta alargada sombra del éxito se esconden ciertos problemas. En cuanto al estudio de las lenguas extranjeras, no se puede decir que haya un sentimiento satisfactorio: los notorios recursos humanos y materiales, que emplea este país no están dando en general el fruto esperado (Rey, 2000; García Álvarez, 2015; Recuero Díaz, 2020). Entre otros motivos creemos que esta situación se debe a esa misma política educativa; filosofía educativa, por una parte, homogeneizadora pero que a la vez pone, en nuestro modesto juicio, demasiado énfasis en la competitividad entre los discentes (cf. exámenes de entrada a la universidad), pudiendo constituir este hecho un obstáculo a la hora de implantar enfoques metodológicos que fomenten una iniciativa creativa, participativa y de expresión personal (Ogura, 1987; Ono, 2007; García Álvarez, 2013; Trujillo, 2013; García Álvarez, 2015; García Álvarez, 2021). Por otra parte, los exámenes de entrada a la

universidad producen un efecto *rebote* en la forma de enseñar las segundas lenguas y ejercen una poderosa influencia en la metodología y enseñanza de idiomas: en gran parte, dirigida a superar un examen. Esto se refleja en una enseñanza de idiomas que pivota esencialmente sobre los aspectos gramaticales y léxicos y que fomenta un tipo de estudio memorístico, sin atender las dimensiones sociales ni comunicativas del lenguaje (Huaixu, 2015; García Álvarez, 2015). Por último, el hecho de que las empresas demanden jóvenes sin especialización –con el título asumen su capacidad de aprender y su flexibilidad para adaptarse a las circunstancias; la especialización (y conocimientos) ya se la aportarán ellos–, tampoco favorece la implementación o cambio hacia un paradigma educativo procesual, en García Álvarez (2015).

Con esta perspectiva en mente, se ha pretendido aportar un ejemplo práctico de examen de carácter comunicativo, que atiende a las destrezas de comprensión y expresión orales y escritas, y a las destrezas de interacción orales (véase anexo A). Este tipo de modelo de examen también tiene por objetivo familiarizar a los estudiantes japoneses con los exámenes de dominio tipo ELE, sin que por ello se dejen de considerar las necesidades, los intereses y las dificultades formales a las que se enfrentan los estudiantes japoneses en el estudio del español. Para ello, basándonos principalmente en Ueda y Rui Tinoco (2008), previamente se ha realizado un análisis contrastivo entre la lengua materna y el español que se ha reflejado en la elaboración de los ítems del examen modelo. El examen tiene una duración de 125 minutos y está constituido por tres bloques; primer bloque (comprensión lectora y expresión escrita), segundo bloque (comprensión auditiva) y un tercer bloque final (interacción y expresión oral).

## Nivel Umbral

El Nivel Umbral (B1) –*Threshold Level* en la literatura anglosajona– integra uno de los seis niveles contenidos en el MCERL. Este define un nivel de competencia o dominio de la lengua de un aprendiente (en nuestro caso ELE) durante su etapa de aprendizaje de la misma. Es el nivel mínimo que un estudiante de LE necesita lograr para usar la lengua que estudia en situaciones de la vida cotidiana y cuando trata temas de contenido habituales. Según Slagter (1979),<sup>1</sup> este estadio supera al nivel de mera supervivencia, debido a que el aprendiente es capaz de mantener interacciones sociales con otros miembros integrantes de la comunidad de la lengua objeto de estudio u otros estudiantes LE. En concreto este estadio se alcanza cuando el usuario es capaz de lo siguiente (MCERL, 2002):

- Comprender los puntos fundamentales de un texto que le es conocido.
- Producir textos sencillos de temas familiares o que tenga interés.
- Explicar sus planes y justificar brevemente sus opiniones.
- Describir experiencias, deseos y acontecimientos.
- Manejarse en situaciones durante un viaje en el que pueda necesitar usar la lengua.

De acuerdo con Martín Peris *et al.* (2005), el grupo meta de este nivel está constituido por adultos que desean adquirir, en relativamente poco tiempo, un nivel básico de esa lengua extranjera (se calcula que ronda entre 100 y 150 horas) por motivos de trabajo, ocio, personales o culturales. Este nivel considera los contenidos que procedemos a describir a continuación:

---

<sup>1</sup> Autor de la versión española (versión traducida del inglés).

- a) Las situaciones en las que se empleará la lengua. A su vez, dentro de este apartado, se tiene en cuenta: el lugar donde se encuentran (escuela, calle, discoteca), los papeles y relación de los interlocutores (amigos, familia, desconocidos) y el tema que tratan.<sup>2</sup>
- b) Las actividades lingüísticas en las que participará el interlocutor están reflejadas en las cuatro destrezas de las cuales se priorizan las orales.
- c) Las funciones lingüísticas que tendrá que desempeñar el aprendiente. Se componen de una taxonomía de 6 áreas generales que integran más de 70 funciones. Por ejemplo, una de ellas es la de *pedir información*.
- d) Las nociones lingüísticas que el aprendiente deberá ser capaz de emplear. Se registran tres áreas en las que se integran unas 100 nociones generales. Por ejemplo, algunas de ellas son *el espacio, el tiempo o la existencia*.
- e) Las formas lingüísticas que el aprendiente deberá ser capaz de usar. Por ejemplo, expresiones interaccionales como *Perdone, ¿dónde está el servicio?*
- f) El aprendiente deberá ser capaz de terminar su proceso instructivo en concordancia con una serie de temas que se concretan en el documento MCERL, tales como, *preguntar por direcciones o hablar sobre sí mismo*.
- g) El aprendiente deberá ser capaz de desenvolverse en una serie de actividades enmarcadas en el Nivel Umbral, haciéndose entender –con suficiente velocidad y adecuada precisión y corrección– y pudiendo entender –sin muchas repeticiones, a una velocidad normal y con cierto acento estándar– a un hablante (cuasi) nativo sin que este se vea forzado a esforzarse innecesariamente o excesivamente.

## Propuesta de examen de dominio B1

### Bloque 1. Comprensión Lectora y Expresión Escrita

Tiene una duración total de 80 minutos y la puntuación máxima que se puede alcanzar es de 50 puntos.

#### Comprensión Lectora

(Se aconseja realizarla en 40 minutos. Puntuación máxima de la prueba es de 22 puntos)

**Texto 1:** (Puntuación máxima: 2 puntos)

Se necesita camarera para trabajar en el Pub “El columpio”. Edad 18 – 35 años. Horario: de 22:00 a 5 de la mañana aproximadamente. Fines de semana (viernes y sábados). Sueldo: 6 euros a la hora. Información de contacto: (Javier) [javierluna123@yahoo.es](mailto:javierluna123@yahoo.es)

*Instrucciones.* A continuación, tiene un texto y unas preguntas sobre él. Lea el texto y marque la opción correcta de la manera que se indica en el ejemplo:

<sup>2</sup> Slagter (1979) describe 14 áreas temáticas de un abanico superior a 80 temas: por ejemplo, *información personal* (nombre, domicilio, edad), *escuela* (materiales, asignaturas).

Ejemplo. ¿Cómo se llama la persona con la que se tiene que poner en contacto para pedir el trabajo?

- a) Luis    b) **Javier**    c) Javier Luna 123

1. Este trabajo es para...

- a) trabajar de camarera sirviendo bebidas en un bar por la noche.  
b) trabajar de camarera sirviendo bebidas en un bar a mediodía  
c) trabajar de camarera sirviendo bebidas en un restaurante todo el día.

2. Según el anuncio:

- a) Todo el mundo puede solicitar el trabajo, pero las mujeres lo tienen más fácil.  
b) Es solo para mujeres mayores de edad, pero que no tengan más de treinta y cinco años.  
c) Es solo para mujeres de más de 18 años, pero que puedan trabajar entre semana.

**Texto 2:** (Puntuación máxima: 6 puntos)

Línea	-Cartel en la puerta de clase-
1	<p>Aviso Importante: Las clases de español como lengua extranjera del Prof. Antonio –martes 17 y jueves 19 de marzo 2021- quedarán canceladas esta semana debido a que ha tenido que ser hospitalizado. A partir de la próxima semana la profesora Marta lo sustituirá hasta que se pueda incorporar. Estas clases se recuperarán al final del semestre.</p> <p>Para más información preguntar en el Centro Internacional de Idiomas de la Universidad de León.</p>
..	
3	
..	
5	

*Instrucciones.* A continuación, tiene un texto y unas preguntas sobre él. Lea el texto y marque la opción correcta (Verdadero/Falso) y anote en la línea que aparece la información solicitada.

Ejemplo. *Las clases de español son en la Universidad de León.*

- a) **Verdadero**    b) Falso [Línea: \_\_3\_\_ (y\_7\_\_)]

3. *Ningún*<sup>3</sup> profesor va a dar clases esa semana.

- a) Verdadero    b) Falso [Línea: \_\_\_\_ (y\_\_\_\_)]

<sup>3</sup> Aunque por norma general no se incluyen ítems formulados con partículas negativas, puesto a que se prestan a equivocaciones, se contrapesa esa deficiencia subrayando la partícula y destacándola en cursiva. El motivo de incluir este tipo de enunciados se debe al hecho de que estas formulaciones pueden ser relevantes en determinados contextos de uso al desempeñar un papel de función excluyente.



4. Las clases se han cancelado porque el profesor está enfermo.

a) Verdadero b) Falso [Línea: \_\_\_\_ (y\_\_\_\_)]

5. La profesora Marta sustituirá a Antonio durante un mes.

a) Verdadero b) Falso [Línea: \_\_\_\_ (y\_\_\_\_)]

**Texto 3:** (Puntuación máxima, 6 puntos)

Se alquila habitación en piso compartido cerca de la universidad (Valencia). El piso está al lado de la parada de metro de “Vicent Zaragoza” y en la zona hay supermercados, bancos, gimnasios etc. La habitación está disponible. Playa a 1,5 kilómetros. 4.ª Planta. Precio 180 € al mes (todo incluido). Fumadores, no hay problema. No se permiten animales de compañía.

Tfno. de contacto: (96) 963 098 101 (preguntar por Carlos)

*Instrucciones.* A continuación, tiene un texto y unas opciones sobre él. Lea el texto y marque la opción más adecuada a la situación que se le plantea. Se penalizan las respuestas incorrectas.

6. Usted es un estudiante y el piso le interesa por las siguientes razones:

- Necesita encontrar un piso inmediatamente, sus clases empiezan en una semana.
- En el piso se permiten mascotas, puede llevarse a su perro.
- Está un poco lejos del metro, pero hay muchas áreas de recreo y servicios.
- Es económico (180 €), sin gastos de agua, luz, comunidad, etc., que son aparte.

**Texto 4:** (Puntuación máxima, 8 puntos)

Un terremoto de magnitud 8.9 arrasa Japón y deja miles de muertos  
*El periódico El Mundo. Tokio. Marzo de 2011.*

Un terremoto destructivo de magnitud 8,8 ha sacudido la costa noreste de Japón y ha provocado un tsunami con olas de hasta diez metros que ha alcanzado la ciudad de Sendai, donde el agua ha arrasado todo a su paso, incluyendo casas, coches, barcos y granjas y ha llegado a los edificios. También en el noreste del país, las autoridades niponas han declarado la emergencia nuclear después de que la central nuclear de la ciudad de Fukushima se viese dañada por el seísmo.

Según la policía local de las zonas costeras próximas a la localidad de Sendai, se han encontrado al menos 351 cuerpos sepultados bajo el agua del tsunami. Pero fuentes policiales hablan ya de más de 1.000 víctimas entre fallecidos y desaparecidos.

El temblor, el mayor en Japón en 140 años y el quinto más fuerte en el mundo, según los \*sismólogos, ha provocado una alerta de tsunami en todas las costas del Pacífico, incluidas las de Australia y Sudamérica.

(Adaptado del periódico *El Mundo*<sup>4</sup>)

\*Sismólogo: Persona que se dedica al estudio de los terremotos

*Instrucciones.* A continuación, tiene un texto y unas preguntas sobre él. Lea el texto y marque la opción correcta (Verdadero / Falso) y la seguridad que tiene al responder la respuesta:

PREGUNTAS	RESPUESTA	GRADO DE CONFIANZA			
		Bajo	Medio	Alto	NS/NC
Ej. El terremoto ocurrió en Japón	Verdad				
	Falso	1	2	3	0
7. El terremoto ha destruido la ciudad de Sendai.	Verdad				
	Falso	1	2	3	0
8. Los tsunamis (maremotos) han sido la causa del terremoto en la ciudad de Sendai.	Verdad				
	Falso	1	2	3	0
9. El terremoto ha provocado daños en una central nuclear, pero la situación está controlada.	Verdad				
	Falso	1	2	3	0
10. Se han producido muchos daños materiales, víctimas mortales y han desaparecido personas.	Verdad				
	Falso	1	2	3	0

### Criterios de análisis de datos

Se ha pretendido aunar los criterios de fiabilidad, validez y viabilidad en la prueba. A estos habría que añadir los señalados por Arzamendi *et al.* (2004): utilidad para que nos aporte información de cara a programar un nuevo curso, factibilidad y discriminación para diferenciar a los estudiantes más fuertes de los más débiles, a través de un número variado de ítems.

Esta prueba consta de 10 ítems y la puntuación máxima es de 22 puntos: texto 1 (2 puntos); texto 2 (6 puntos); texto 3 (6 puntos); texto 4 (8 puntos). La calificación de los ítems está ponderada en cuanto al grado de dificultad lingüístico y cognitivo que conlleva. Para ver la manera de cómo se ha ponderado la valoración de los ítems véase el anexo B.

### Expresión escrita

(Se aconseja realizarla en 40 minutos. Puntuación máxima de la prueba 28 puntos)

<sup>4</sup> Documento auténtico al que se le ha eliminado algún léxico localista. Disponible en <https://www.elmundo.es/elmundo/2011/03/11/internacional/1299824643.html>

**Parte 1:** (Puntuación máxima: 5 puntos)

**11.** Tiene planeado viajar a Perú, y para ello tiene que rellenar el siguiente formulario para solicitar el visado:

<i>MINISTERIO DE INMIGRACIÓN. FORMULARIO DE SOLICITUD DE VISADO PARA EL ESTADO DE PERÚ</i>	
<b>1. RELLENE LOS DATOS SIGUIENTES EN MAYÚSCULA:</b>	
NOMBRE:	.....
APELLIDO(S):	.....
EDAD:	..... SEXO .....
ESTADO CIVIL:	.....
PROFESIÓN:	.....
PAÍS:	.....CIUDAD: .....
CÓDIGO POSTAL:	..... DOMICILIO: .....
<b>B) CONTESTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:</b>	
1. ¿Cuál es el motivo de su visita?	
2. ¿Cuánto tiempo planea permanecer en Perú?	
3. ¿Dónde se alojará?	
4. ¿Quién va a cubrir los gastos del viaje y de la estancia?	

**Parte 2:** (Puntuación máxima: 5 puntos)

*Instrucciones.* Escriba lo que haría en las siguientes situaciones:

*Ejemplo.* A un amigo le gusta una chica, pero no se atreve a decírselo  
*Su consejo:* Yo en tu lugar hablaría con ella y se lo diría.

**12.** Su amigo Takashi le manda un mensaje a usted al móvil, preguntándole lo que dijo Tetsuo sobre el viaje que tienen planeado hacer: Transmítale (envíale) la contestación de Tetsuo a Takashi.

(Mensaje de Tetsuo) “Me encantaría ir de viaje con vosotros, pero este mes no puedo ir porque tengo mucho trabajo”
--

-Tetsuo me dijo que ...

**13.** Está chateando con un(a) chico(a) que acaba de conocer en Internet y este(a) le pregunta cómo es usted (físico, carácter, gustos).

**14.** Un amigo le invita a ir al cine hoy, pero mañana usted tiene un examen muy importante y tiene que estudiar: ¿cómo rechazaría la invitación sin que su amigo se enfade?

**15.** Conteste las siguientes preguntas que le hace un(a) amigo(a):

- ¿Qué harías si te encontraras 1000 euros?

- ¿Qué es lo que más deseas? Deseo que...

**Parte 3:** (Puntuación máxima: 8 puntos)

**16.** Quiere escribirle un email a un amigo acerca del lugar que visitó el año pasado para recomendárselo. Incluya los siguientes datos: época, lugar, actividades, duración, solo o acompañado, impresiones, descripción del lugar.

**Parte 4:** (Puntuación máxima: 10 puntos)

**17.** Elija una de las dos opciones. A continuación, escriba una carta en función de la información que se le solicita.

• OPCIÓN A

*Instrucciones.* Usted quiere visitar Salamanca (España) y tiene un amigo español que vive allí al que le gustaría ver. Escriba una carta informando de las intenciones de su viaje. Tenga en cuenta la siguiente información que le aportamos: (Entre 80 y 100 palabras, 8-10 líneas).

Fecha, motivo principal, interés por el otro, saludo, despedida e información general sobre uno mismo

• OPCIÓN B

*Instrucciones.* Una agencia de viajes ha anunciado un puesto de trabajo como guía turístico en España para turistas japoneses. Está interesado(a) en el trabajo. Para poder obtener este empleo tiene que mandar una carta de presentación. Tenga en cuenta la siguiente información que le aportamos: (Entre 80 y 100 palabras, 8-10 líneas).

AGENCIA VIAJES \*\*\* ofrece trabajo como Guía Turístico:

- Edad mínima 18 años.
- Idiomas imprescindibles: español y japonés, también se valorará el conocimiento de otros idiomas.
- Carácter abierto y amable.
- Disponibilidad para viajar.
- Se valorará la experiencia previa en este trabajo.
- Las personas interesadas enviar:
  - Carta de presentación
  - *Curriculum Vitae (CV)*.

DIRECCIÓN DE CONTACTO:

AGENCIA VIAJES \*\*\*, C/ALCALÁ, 12, 28021 –MADRID (ESPAÑA)

## Bloque 2. Comprensión auditiva

(Duración de la prueba: 40 minutos. Puntuación máxima: 24 puntos)

### Comprensión auditiva

Hemos decidido introducir un *input* de formato audiovisual para la prueba de comprensión auditiva. Autores con Agustín Yagüe señalan el hecho de que introducir un formato audiovisual conlleva un mayor esfuerzo cognitivo (visionado, audición, lectura y escritura), por parte del estudiante, que puede comprometer la viabilidad de la misma prueba, y que, al fin al cabo, la comprensión auditiva «es sólo escuchar (...) Los estudiantes ante tales pruebas apenas se fijan en la pantalla» (Yagüe, 2010:32). No obstante, creemos que ese contexto extralingüístico está muy presente en situaciones de interacciones naturales, aportando una información valiosa para la comprensión oral. Para intentar paliar los efectos de vídeo, de nuevo, siguiendo los consejos de Yagüe (2010), hemos decidido realizar dos visionados; en caso de petición de aclaración, en una situación normal de interacción comunicativa, se repiten las cosas dos veces, una tercera sería más inhabitual. De esos dos visionados, el primero se realiza sin el papel del examen, para intentar que el estudiante ponga atención en la comprensión global del texto (imagen), mientras que el segundo es con el papel del examen. En el anexo D aportamos la temporalización de la prueba de comprensión auditiva.

**Parte 1.** Vídeo “Comer fuera”<sup>5</sup> (Puntuación máxima: 12 puntos)

**18.** Los protagonistas de este vídeo, ¿por qué tipo de comida y bebida se deciden? Marque con un círculo la opción correcta: (Puntuación máxima: 2 puntos)

1. Comida a la carta y de bebida, agua y una coca cola.
2. Paella de marisco y de bebida, sangría y una jarra de cerveza.
3. Un plato combinado y de bebida, una coca cola y una jarra de cerveza.
4. Tapas variadas y de bebida, una coca cola y una jarra de cerveza.

**19.** Relacione la definición con la fotografía correspondiente<sup>6</sup>. (Puntuación máxima: 2 puntos) (Fotografías)<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Video disponible en <https://youtu.be/z-CS3hAuOxs>

<sup>6</sup> Todas las imágenes utilizadas en este trabajo están tomadas de un banco de imágenes y sonidos en línea del Ministerio de Educación español gratuito cuya licencia es *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0* (Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual) (CC BY-NC-SA 3.0), en consecuencia, las acciones, productos y utilidades derivadas de su utilización no podrán generar ningún tipo de lucro y la obra generada sólo podrá distribuirse bajo esta misma licencia. Puede visitarse en <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

<sup>7</sup> De izquierda a derecha: *Bocadillo*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>; *Cafetería*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>; Juan Jaén. *Pinchos*. Recuperado de [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tapas\\_marte%C3%B1as.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tapas_marte%C3%B1as.jpg) (CC-BY-SA-2.0); Liger González, Mónica. *Roast Beef*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD06/CD03/9299\\_\\_72\\_b\\_1.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD06/CD03/9299__72_b_1.jpg); Evan Swigart. *Sangría*. Recuperado de [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Red\\_Wine\\_Sangria\\_with\\_lemon,\\_lime,\\_apple,\\_and\\_orange\\_served\\_in\\_a\\_glass\\_-\\_Evan\\_Swigart.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Red_Wine_Sangria_with_lemon,_lime,_apple,_and_orange_served_in_a_glass_-_Evan_Swigart.jpg) (CC BY 2.0); Fischer Ferreira, Luana. *Personas toman cerveza en un pub, Londres, Reino Unido*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD12/CD05/21410\\_\\_52\\_m\\_2.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD12/CD05/21410__52_m_2.jpg)



1	<u>2</u>	3
---	----------	---



4	5	6
---	---	---

- a. Lugar o establecimiento en el que se sirve comida y bebida: 2
- b. Pequeñas cantidades de diferentes tipos de comida: \_\_\_\_
- c. Bebida hecha con vino, trozos de fruta y algún licor: \_\_\_\_
- d. Comida formada por varios alimentos en un solo plato: \_\_\_\_
- e. Trozo de pan cortado a lo largo en dos partes y relleno con algún alimento: \_\_\_\_

**20.** ¿Qué diría usted en las siguientes situaciones? (Puntuación máxima: 4 puntos)

1. Estás en un restaurante y quieres pagar.	1	A. Me parece perfecto (que...)
2. Antes de comer, expresión de buenos deseos en la mesa para la otra persona.	2	B. ¿Nos trae la cuenta? Por favor.
3. Cuando la comida te ha gustado, dices:	3	C. No está mal.
4. Estás totalmente de acuerdo con algo	4	D. Quiero que nos acompañes.
5. Cuando tienes una opinión positiva de algo. Cuando algo te gusta.	5	E. ¡Qué rico está todo!
		F. Que aproveche.



**21.** Escuche la conversación entre Luis y Pedro, y luego seleccione la respuesta adecuada<sup>8</sup>. (Puntuación máxima: 4 puntos)

*Ejemplo.* (1) *Está bien comer fuera de casa de vez...*

- a) **en cuando**    b) *nunca*    c) *cuando*    d) *de cuando*

(2) Hoy no tenemos ganas de...

- a) cocinando    b) cocinar    c) cociné    d) cocino

(3) Pedro, quiero que (tú) me...

- a) acompañas    b) acompañarás    c) acompañe    d) acompañes

(4) Sí, me parece perfecto que (nosotros) ... aquí.

- a) entremos    b) entraron    c) entran    d) entramos

(5) ... ¡Qué rico está todo!

- a) ¡Ay!    b) ¡Chis!    c) ¡Achís!    d) ¡Mmm...!

(6) Ha sido bastante..., no ha costado más de 27 euros, y estaba buenísimo.

- a) carísimo    b) bueno    c) barato    d) malísimo

**Parte 2.** Vídeo “Hacer un regalo<sup>9</sup>” (Puntuación máxima: 12 puntos)

**22.** El día de San Valentín, el día de los enamorados, ¿qué hacen las parejas en España? Seleccione la opción más adecuada. (Puntuación máxima: 2 puntos) (Fotografías)<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Actividad que podría realizarse mediante un dictado o un *input* grabado de entrada. La transcripción del texto de entrada es la siguiente:

*Luis:* Está bien comer fuera de casa (1) de vez en cuando. Hoy no tenemos ganas de (2) cocinar, así que nuestra intención es salir a la calle y buscar un restaurante. Pedro, quiero que me (3) acompañes. Este bar no está mal, tienen gran variedad de bocadillos y tapas; ¿entramos?

(En el restaurante)

*Pedro:* Sí, me parece perfecto que (4) entremos aquí.

*Luis:* (5) ¡Mmm...! ¡Qué rico está todo!

(Una vez que han pagado la cuenta, Luis está contento con el precio)

*Luis:* Ha sido bastante (6) barato, no ha costado más de 27 euros, y estaba buenísimo

<sup>9</sup> Vídeo disponible en <https://youtu.be/jFp0whdu23I>

<sup>10</sup> De izquierda a derecha:

*Senderismo.* Recuperado de

[http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD03/CD03/h195\\_m.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD03/CD03/h195_m.jpg);

*Regalo sorpresa.* Recuperado de

[http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD01/CD02/h3963\\_m.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD01/CD02/h3963_m.jpg) ;

Pintado Cristobal, Fernando. *Pareja bailando el tango en el Barrio de la Boca, Buenos Aires, Argentina.*

Recuperado de

[http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD16/CD03/26686\\_\\_156\\_m\\_3.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD16/CD03/26686__156_m_3.jpg) ;

Hernández Gómez, Ángel. *Día en el parque, Australia.* Recuperado de

[http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD09/CD04/17653\\_\\_109\\_m\\_5.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD09/CD04/17653__109_m_5.jpg)



23. Escoja del recuadro el nombre adecuado de la tienda y escríbalo en el lugar apropiado. Después relaciónelo con el objeto que se puede comprar en ese lugar. (Puntuación máxima: 2 puntos) (Fotografías)<sup>11</sup>

ferretería, joyería-relojería, tienda de informática, ~~bazar chino~~, librería, droguería



1. Bazar chino	2.	3.
----------------	----	----



4.	5.	6.
----	----	----

<sup>11</sup> De izquierda a derecha: Acero López, Pilar. *Tienda de lámparas en el SoHo de Hong Kong, China*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD20/CD02/176290\\_m\\_1.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD20/CD02/176290_m_1.jpg); Martínez Adrados, Francisco Javier. *Ordenador*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD11/CD05/20254\\_\\_54\\_m\\_5.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD11/CD05/20254__54_m_5.jpg); *Librería*. [Imagen o fotografía de descripción del trabajo]. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD01/CD01/h2703\\_m.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD01/CD01/h2703_m.jpg); *Joyería*. [Imagen o fotografía de descripción del trabajo]. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD01/CD07/h7491\\_m.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD01/CD07/h7491_m.jpg); Buelta Carrillo, Manuel. *Cosméticos de limpieza facial*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD09/CD05/12125\\_\\_119\\_m\\_1.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD09/CD05/12125__119_m_1.jpg); Estupiñán Estupiñán, Óscar Javier. *Caja de herramientas autónoma*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD05/CD02/3283\\_\\_37\\_m\\_2.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD05/CD02/3283__37_m_2.jpg)

- A. En un \_\_1\_\_ se puede comprar muchas cosas y muy baratas.
- B. En un \_\_\_\_ se puede comprar objetos para la casa: perchas, pintura, etc.
- C. En un \_\_\_\_ se puede comprar libros, mapas, etc.
- D. En un \_\_\_\_ se puede comprar anillos, collares, pulseras, etc.
- E. En un \_\_\_\_ se puede comprar impresoras, pantallas, portátiles, etc.
- F. En un \_\_\_\_ se puede comprar medicamentos, productos cosméticos, etc.

**24.** Finalmente, ¿qué regalo le compra la chica a su pareja? Escoja la opción correcta. Márquela con un círculo. (Puntuación máxima: 2 puntos)

- a) Un libro
- b) Un reloj
- c) Algo para el ordenador
- d) Nada

**25.** En el video la chica dice: “Ojalá me compre algo”. ¿Qué cree que significa esta expresión? Escoja la opción adecuada. (Puntuación máxima: 2 puntos)

- a) No sabe si su novio le va a comprar algo o no, pero no lo desea.
- b) Está segura de que su novio le va a comprar algo.
- c) No sabe si su novio le va a comprar algo, pero lo desea.
- d) Está segura de que su novio le va a comprar algo, pero no le importa.

**26.** ¿Qué piensa la chica que su pareja le puede regalar? Escoja la opción adecuada. (Puntuación máxima: 2 puntos)

*La chica piensa que...*

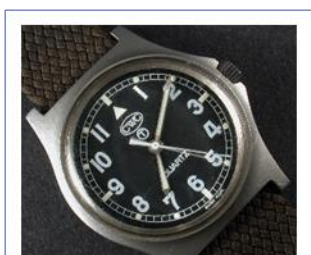
- a) Le gustaría un collar, aunque unos pendientes no estarían mal.
- b) Tal vez le regale unas flores, él sabe que a ella le gustan las flores.
- c) Le va a regalar un libro y se lo envolverá con papel de regalo.
- d) Cree que él se va a olvidar del día, y no le va a comprar nada.

**27.** ¿Cómo se llaman los objetos de las fotografías? Añada el artículo determinado apropiado. (Puntuación máxima: 2 puntos) (Fotografías)<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> De izquierda a derecha: *Agujas de un reloj*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD01/CD07/h83\\_m.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD01/CD07/h83_m.jpg); Quisi, Alessandro. *Destornillador con mango madera*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD05/CD06/157\\_\\_21\\_m\\_1.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD05/CD06/157__21_m_1.jpg); Bangs, Paul. *Anillo*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD13/CD06/24926\\_\\_150\\_m\\_1.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD13/CD06/24926__150_m_1.jpg); *Percha*. [Imagen o fotografía de descripción del trabajo]. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD01/CD02/h3550\\_m.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD01/CD02/h3550_m.jpg); Martínez Adrados, Francisco Javier. *Ordenador*. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD11/CD05/20254\\_\\_54\\_m\\_5.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImagenes/DVD11/CD05/20254__54_m_5.jpg)

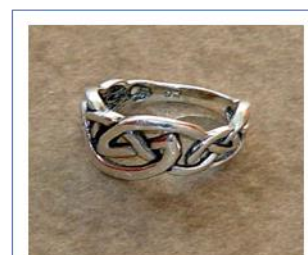
Percha	<del>Reloj</del>	Anillo	Ordenador	Bolso	Destornillador
--------	------------------	--------	-----------	-------	----------------



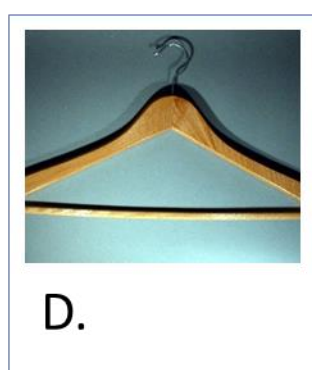
A. Reloj



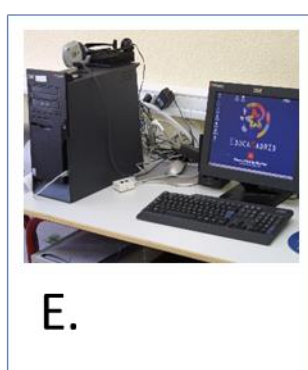
B.



C.



D.



E.

### Criterios de análisis de los datos

Esta prueba consta de 10 ítems y su puntuación máxima es de 24 puntos: vídeo 1 (12 puntos) y vídeo 2 (12 puntos). En cada vídeo hemos pretendido medir la capacidad de comprensión del estudiante tanto parcial como globalmente. Además, a través de un conjunto de ítems, que abordan una serie de contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales, se pretende determinar la capacidad y nivel de conocimientos del discente en relación a la destreza auditiva. Para una información más detallada de la justificación de la elección de los ítems, del sistema de puntuación y de los objetivos perseguidos véase el anexo D.

### Bloque 3: Interacción y Expresión Oral

(25 minutos de duración. Puntuación máxima: 26 puntos)

Este bloque está comprendido por las destrezas de expresión oral y las destrezas de interacción oral, con un total de 4 pruebas que siguen, en el examen, este orden de realización: Prueba 1 –preguntas de contacto– (ítem 28); Prueba 2 –situación simulada– (ítem 29); Prueba 3- descripción y narración de una viñeta - (ítem 30); Prueba 4 – diálogo a partir del estímulo visual presentado– (ítem 31). Aunque, si bien informamos, que por motivos que responden al orden de estructuración de este trabajo, esta secuenciación aparece reflejada de diferente manera en el mismo.

## Interacción oral

### Prueba 1. (1 o 2 minutos aproximadamente. Puntuación máxima: 5 puntos)

#### 28. Preguntas de contacto.

*Instrucciones:* el tribunal examinador inicia un diálogo con el estudiante. Serán preguntas sencillas, relacionadas con aspectos referentes a la vida personal del estudiante. Antes de iniciar esta prueba se le preguntará si prefiere el uso de *tú* o el de *usted* durante la prueba.

*Sugerencia de temas para esta prueba:*

- Vida cotidiana, vida familiar.
- Actividades profesionales o académicas.
- Interés por el español, conocimiento de la cultura hispánica.
- Aficiones, etc.

### Prueba 2. (1 o 2 minutos aproximadamente. Puntuación máxima: 6 puntos)

#### 29. Situación simulada.

*Instrucciones:* Se le presenta una situación comunicativa, que ha sido preparada de antemano por el mismo. Previamente, en la fase de preparación al estudiante se le ofrece un juego de tarjetas (situaciones simuladas) de las que tiene que escoger una al azar. El estudiante recibe una tarjeta con una situación que debe completar interactuando con el entrevistador.

*Ejemplo de interacción:*

#### USTED QUIERE COMPRAR UNOS PANTALONES EN UNA TIENDA

*Entrevistador:* Buenos días. ¿Puedo ayudarle (la) en algo?

*Estudiante:* [Respuesta libre, siempre que se adecue funcionalmente]

*Entrevistador:* ¿Qué tipo de pantalones le gustaría?

*Estudiante:* [Respuesta libre, siempre que se adecue funcionalmente]

*Entrevistador:* ¿Qué talla usa?

*Estudiante:* [Respuesta libre, siempre que se adecue funcionalmente]

*–Ha decidido los pantalones que se quiere comprar y se dispone a pagar–*

*Entrevistador:* Son 38 euros. ¿Cómo desea pagar: con tarjeta o en efectivo?

*Estudiante:* [Respuesta libre, siempre que se adecue funcionalmente]

*Entrevistador:* Muchas gracias por su compra. Le deseamos un buen día.

*Estudiante:* [Respuesta libre, siempre que se adecue funcionalmente]

**Prueba 4.** (3 minutos aproximadamente)

**30.** Diálogo con el entrevistador –a partir de la viñeta de la prueba 3 de la expresión oral–.

*Ejemplo sobre la interacción (expresión de gustos y preferencias):*

- ¿Le gusta hacer celebraciones o fiestas? ¿Con quién? ¿Cuándo?
- ¿Dónde realiza las celebraciones?
- ¿Dónde prefiere hacerlas (en casa o en un restaurante)? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo más le gusta celebrar?
- Etc.

**Expresión oral****Prueba 3.** (2 o 3 minutos aproximadamente) (Fotografías)<sup>13</sup>

**31.** Descripción y narración de la historia.

En la fase de preparación el estudiante escoge una historieta al azar (se le presenta un juego de ellas), y tiene tiempo de preparar previamente el examen. En la prueba tiene que narrar y describir una historia.

*Ejemplo:*

---

<sup>13</sup> Fotografía escena 1: Fischer Ferreira, Luana. *Conversando junto a la mesa antes de la cena de Navidad.*

[http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD27/CD05/190569\\_m\\_1.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD27/CD05/190569_m_1.jpg)


Fotografía escena 2: Fischer Ferreira, Luana. *Mujer durante la cena en Navidad.*

[http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD27/CD05/190570\\_m\\_1.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD27/CD05/190570_m_1.jpg)

Fotografía escena 3: *Platos para fregar.*

[http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD01/CD07/h7762\\_m.jpg](http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/ArchivosImágenes/DVD01/CD07/h7762_m.jpg)



<b>HISTORIA 1</b>		<b>SUGERENCIAS DE EXPLOTACIÓN</b>
<b>ESCENA 1</b>		<p><b>1. Descripción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Puede describir los personajes de las escenas?</li> <li>- ¿Qué cree que están celebrando?</li> <li>- Fíjese en la escena 1 ¿Puede describir la escena?</li> <li>- Fíjese en la escena 2: ¿puede describir la escena? ¿De qué cree que están hablando?</li> </ul> <p><b>2. Narración</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fíjese en la escena 1: ¿qué hacen los personajes?</li> <li>- Fíjese en las escenas 1, 2 y 3: ¿puede contarnos lo que ocurre en cada una?</li> <li>- Fíjese en el dibujo 3: ¿cómo cree que se siente la persona que tiene que lavar los platos?</li> <li>- ¿Qué haría usted en tal situación?</li> </ul>
<b>ESCENA 2</b>		
<b>ESCENA 3</b>		

### Criterios de análisis de los datos

Este bloque está integrado por las destrezas de expresión e interacción oral. Consta de cuatro ítems y su puntuación máxima es de 26 puntos: prueba 1 (5 puntos), prueba 2 (6 puntos), prueba 3 y prueba 4 (15 puntos); descripción (5 puntos), narración (5 puntos) y preferencias y gustos (5 puntos). El sistema de calificación es el mismo para las cuatro

pruebas: las escalas ilustrativas –holísticas y analíticas– del MCERL del nivel inicial (B1)<sup>14</sup>.

El entrevistador aportará una valoración general (de apto o no apto) al final de la realización de la actuación del estudiante, mientras que otro profesor aportará una valoración analítica (numérica), basada en las escalas mencionadas. Dichas escalas son de suma importancia, ya que aportan unos criterios de calificación comunes que contrarrestan, en la medida de lo posible, los efectos de una calificación de tipo subjetiva inherente a este tipo de pruebas. Para una información más detallada véase anexo D.

## Últimas palabras a modo de conclusión

Vamos a dar por concluido este trabajo, a pesar de que el tema de la evaluación queda inconcluso, puesto que entre otros muchos motivos es un terreno abonado a la polémica<sup>15</sup>, y para ello retomamos nuestra pregunta inicial: ¿qué entendemos por evaluación? Aunque este constructo está sujeto a múltiples definiciones, incluso a veces contradictorias, como punto de partida, nos decantamos por la siguiente definición debido a su precisión y claridad a la hora de delimitar su marco de actuación:

Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. (...) Para una definición más acotada del término, es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cual sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico. (Martín Peris, en línea)<sup>16</sup>.

Por otra parte, la delimitación de este concepto nos conduce a la consideración de un marco más amplio, la educación. Por lo tanto, esta vez, partimos de la definición aportada por Arzamendi: «Educar significa ayudar a cambiar los hábitos de vida en base a unos estándares de calidad de vida aceptados socialmente» (Arzamendi y Lennon: 2004: 1). Todo esto nos lleva a considerar el concepto de la evaluación como un concepto sujeto a cambios, configurado por una serie de variables que deben ser muy tenidas en cuenta. Siguiendo a Arzamendi (2004), a continuación, representamos gráficamente lo que supone toda evaluación. Esta implica un componente de cuestionamiento que representamos de la siguiente manera:

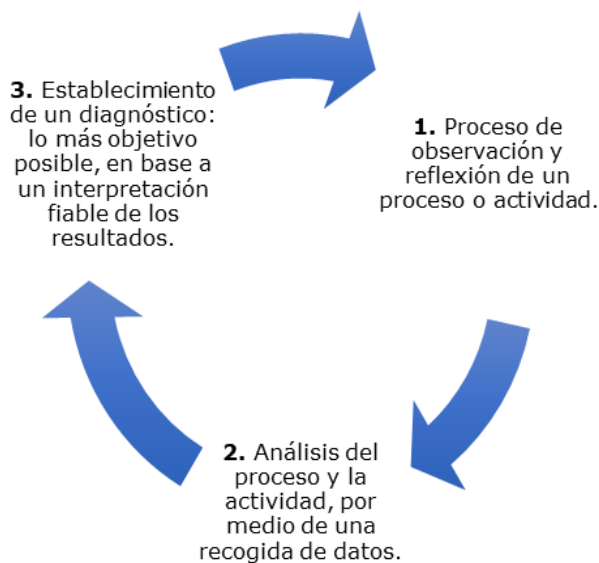
---

<sup>14</sup> Fuente: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001. Traducción y adaptación española: Dirección Académica, Instituto Cervantes, 2002.

<sup>15</sup> Creemos que, debido a la importancia de la evaluación durante todo el proceso educativo, se requiere un aumento de investigaciones, tanto cualitativamente como cuantitativamente. Investigaciones que ahonden y aporten más luces a este ámbito educativo. Todo ello incidirá, sin lugar a dudas, en pro de una mejor oferta educativa y, en definitiva, de unos mejores estándares educativos.

<sup>16</sup> *En diccionario de términos clave de ELE:*

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/evaluacion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm)

**Figura 1. Factores del proceso evaluativo**

La cuestión de fondo o el dilema que subyace en todo este proceso evaluativo se podría resumir en la siguiente pregunta: ¿son nuestras pruebas o exámenes lo suficientemente fiables y válidos? Para ello deberíamos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Un análisis de necesidades que nos conduce al establecimiento de unos objetivos.
- En base a esos objetivos, establecer una selección y gradación de los contenidos; contenidos recogidos en la programación y desarrollados por medio de la elaboración de una serie de actividades, puesta en práctica y definición de las características de evaluación.
- Desarrollo del curso en sí.
- Medición de los resultados.

En definitiva, es un proceso transversal que atraviesa y está presente en cada paso de la intervención educativa. Sin lugar a dudas, este constituye una parte nuclear del proceso educativo, teniendo en cuenta las variables prospectivas o perfiles, las variables perfectivas o procesuales y las variables de producto o rendimiento. En otras palabras, siempre tenemos que tener en mente: a quién evaluar, quién evalúa, cuándo se evalúa y su porqué, cómo se evalúa y lo que se pretende evaluar.

Desgraciadamente, nos encontramos con ejemplos que nos indican que las propias limitaciones de las pruebas son las causantes de una pobre actuación del estudiante, y como consecuencia de ello, obtenemos unos resultados que reflejan una escasa y sesgada información sobre su actuación, conocimientos y capacidades. Como consecuencia de esto, se limitará nuestra capacidad de juicio a la hora de establecer un «diagnóstico sobre determinadas realidades lingüísticas sobre el nivel alcanzado», Ortega (en Yagüe, 2010: 2). Al fin y al cabo, no nos podemos olvidar del componente de medición inherente a una prueba. Coincidimos con Yagüe cuando afirma que todavía «el diseño de los exámenes está lejos de los enfoques metodológicos actuales» (Yagüe, 2010: 3). En algunos ambientes educativos, todavía existe una gran distancia entre la

realidad del aula, el proceso educativo que tiene lugar y el sistema de medición con el que pretendemos medir la competencia de nuestros estudiantes.

De igual manera creemos necesario insistir en la idea de que la evaluación en el aprendizaje ELE se debe basar en una serie de competencias comunicativas alcanzadas en el mismo y, no solamente, en las lingüísticas. Consideramos que toda prueba es la puesta en práctica de un constructo teórico sobre qué es la lengua y qué implica el aprendizaje de esa lengua, entre otras importantes cuestiones. A través de la evaluación, examinamos la validez de ese constructo en el que nos basamos para enseñar y aprender.

Por otro lado, indudablemente, el objetivo de cualquier examen debe influir sobre el contenido de la prueba: ya sea esta de dominio, de aprovechamiento o de diagnóstico. Y ese objetivo y contenido quedarán determinados, en gran medida, por los ítems que presentamos en el examen, por su capacidad de obtener la mejor actuación del estudiante y por su destreza a la hora de medir su habilidad comunicativa<sup>17</sup>.

## Referencias bibliográficas

ARZAMENDI, J. y LENNON, A. (2004): *Evaluación del Proceso de Aprendizaje de Lenguas*. Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), Máster de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, MLAEELE.

ALDERSON, J., CLAPHAM C., WALL, D. (1998a): Especificaciones de examen, en *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Cap. 2. Madrid: Cambridge University Press.

ALDERSON, J., CLAPHAM, C. y WALL, D. (1998b): La redacción de ítems y la función moderadora, en *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Cap. 3. Madrid: Cambridge University Press.

BORDÓN, T. (2004): La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva, en J. Sánchez y I. Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL.

BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Ed. Arco/Libros

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.

EGUILUZ, J. y EGUILUZ, A. (2004): La evaluación de la comprensión lectora, en J. Sánchez y I. Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE), pp. 1030-1039, Madrid: SGEL.

---

<sup>17</sup> Para una mayor profundización sobre los aspectos a tener en cuenta a la hora de elaborar los ítems de una prueba, recomendamos la lectura de autores como Yagüe (2010), Alderson, Clapham o Wall (1998a, 1998b).

FERNÁNDEZ CINTO, J. (2006): *Actos de habla de la lengua española*, Madrid, Edelsa.

FIGUERAS, N. (2004): Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral, en *Carabela*, núm. 55. Madrid: SGEL, S.A.

GARCÍA ÁLVAREZ, A. (2013): Metodología cooperativa para el aprendizaje de ELE. *Cuadernos CANELA*, 24, pp. 31-43. Recuperado de <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/5>

GARCÍA ÁLVAREZ, A. (2015): *Fomento de la interculturalidad en un contexto universitario japonés a través del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Jaén] Biblioteca Virtual redELE. Recuperado de <https://bit.ly/3wwwWUE>

GARCÍA ÁLVAREZ, A. (2021): Reflexiones sobre la enseñanza ELE en el contexto socioeducativo universitario japonés, *SIGNOS ELE*, pp. 1-6. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5419/7283>

GARDNER-MEDWIN, A. R. (2006): Analysis of exams using certainty-based marking. In *Proc Physiol Soc* (Vol. 3, p. PC64).

HUAIXU, W. (2015): Study of “Examination Hell” Problem in Japan in the 1970s and its Coping Strategies. *Examinations Research*, 03.

INSTITUTO CERVANTES (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. [En línea]. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

MARTÍN PERIS, E. (Coord.) (2021): Evaluación, en *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual del Instituto Cervantes. [En línea]. <https://bit.ly/2Uwqy26>

MARTÍN PERIS, E., ARJONILLA, A., ATIENZA, E., CASTRO, M. D., HIGUERAS, M., INGLÉS CAMIRUAGA, M. Y VAÑÓ CERDÁ, A. (2005). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Universidad de Sevilla.

MORALES VALLEJO, P. (2006): Las pruebas objetivas: normas, modalidades y cuestiones discutidas. Universidad Pontificia (Madrid), Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://bit.ly/3z4HZWK>

OGURA, Y. (1987): *Examination Hell: Japanese Education's Most Serious Problem*. College Board Review.

ONO, H. (2007): Does examination hell pay off? A cost–benefit analysis of “ronin” and college education in Japan. *Economics of Education Review*, 26(3), pp. 271-284.

REY, F. (2000): *La enseñanza de idiomas en Japón*. Kohro-Sha: Kioto.

RECUERO DÍAZ, J. (2020): *La enseñanza del español a universitarios japoneses: análisis de manuales publicados en Japón*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Alcalá]. Recuperado de <https://bit.ly/3okSKiQ>

SLAGTER, P. (1979): *Un Nivel Umbral*. Publicaciones del Consejo de Europa.

SOLER, F. P. (2008): El proyecto DIALANG, en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*: Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 76-79). Servicio de Publicaciones.

TRUJILLO, C.M. (2013): *La enseñanza del español a japoneses: análisis de necesidades*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Alcalá] Biblioteca virtual redELE. Recuperado de <https://bit.ly/3uTrESz>

UEDA, H. y RUIZ TINOCO, A. (2008): *Claves del español para hablantes de japonés*. Boadilla del Monte (Madrid): CESMA

YAGÜE, A. (2010): Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición ELE, en revista *marcoELE*, n.º 10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/921/92117286008.pdf>



### Anexos

#### Anexo A. Esquema del examen

PRUEBA DE NIVEL NIVEL INICIAL B1		
BLOQUE	DESTREZA	DURACIÓN
<i>Hora:..... —.....</i> 1	C. Lectora	80 minutos
	E. Escrita	50 PUNTOS
DESCANSO		5 minutos
<i>Hora:..... —.....</i> 2	C. Auditiva	40 minutos
		24 PUNTOS
DESCANSO		60 minutos
<i>Hora..... —.....</i> 3	Interacción Oral	(10 minutos de preparación)
	Expresión Oral	10 – 15 minutos 26 PUNTOS

La nota de corte (Nivel Apto) quedará establecida en 60 puntos. A diferencia de exámenes de dominio como el DELE en los que se exige obtener un mínimo de 70 % en cada bloque, el hecho de no alcanzar el 60 % en un bloque no conllevará suspenso. Se hallará la nota media de los tres bloques. Esta (60 puntos) es la puntuación mínima exigida en el sistema universitario japonés para aprobar un examen.

PRUEBA DE NIVEL. NIVEL INICIAL B1		
DÍA X		
BLOQUE 3: PARTE ORAL		
AULA DE PREPARACIÓN	201	
AULA DEL EXAMEN		202
Orden	Hora	Preparación: 10 minutos antes del examen
1	14:30–14:45	Yuri Terramoto
2	14:45–15:00	.....

A ser posible, se recomienda que en la prueba de expresión e interacción orales se cuente, al menos, con cuatro profesores; dos profesores examinadores –tribunal examinador– y dos personas de apoyo (personal no necesariamente docente), ayudando a los estudiantes en la sala de preparación antes de su intervención. Se sigue claramente el modelo de examen de dominio del DELE.

## **Anexo B.** Comprensión lectora

### **Texto 1**

En los ítems 1 y 2 tan sólo hay una opción correcta y se han añadido dos distractores: ítem correcto (1 punto), ítem incorrecto (0 puntos).

- Claves de respuestas: 1-A; 2-B.

### **Texto 2**

Para paliar el efecto de aleatoriedad y aportar más fiabilidad a los ítems, se le pide al candidato que anote la(s) línea(s) donde se supone que ha obtenido la respuesta, para así poder demostrar que la ha comprendido (Yagüe, 2010).

Respuesta y línea(s) (2 puntos), respuesta incorrecta (0 puntos).

- Claves de respuestas: 3-B (líneas 3 y 4); 4-A (líneas 2 y 3); 5-B (líneas 3 y 4).

### **Texto 3**

La tarea 6 es un ítem de opción múltiple con 4 reactivos. En esta tarea, para evitar el efecto del azar, aplicamos una ecuación simple: a la respuesta correcta le asignamos un valor Y (+1.5) –entendemos por respuesta correcta tanto los ítems que responden al enunciado correcto/adecuado como los que discriminan la información irrelevante, es decir, falsa/inadecuada–y a la respuesta incorrecta se le asigna un valor Z (-1.5): Puntuación total (X) menos respuestas incorrectas (Y):  $X - Y = \text{PUNTUACIÓN TOTAL DE LA PRUEBA CORREGIDA}$ . Puntuación máxima: 6 puntos.

- Claves de respuestas: la primera y tercera opción constituyen opciones adecuadas, mientras que la segunda y la cuarta constituyen opciones inadecuadas.

### **Texto 4**

En este ejercicio se pretende que el estudiante localice e interprete información específica. En los ítems de este texto, se ha aplicado la clave de corrección de Gardner-Medwin (2006), a la cual se le aplica una ponderación negativa a una respuesta incorrecta (0, -1.5, -4): «(...) es fácil de entender y motivante porque los estudiantes siempre salen ganando sin son capaces de discriminar su grado de seguridad y responder sinceramente», en Morales Vallejo (2006: 54). Este aspecto redundará en un beneficio del propio proceso de autonomía del estudiante a la hora de tomar decisiones: por una parte, se premia la responsabilidad y la honestidad, mientras que, por otra parte, se minimiza el efecto de la aleatoriedad la vez que se penalizan las conductas sustentadas en el azar.

Nota: Clave de corrección GRADO DE CONFIANZA EN LA RESPUESTA				
	BAJO (1)	MEDIO (2)	ALTO (3)	SR <sup>18</sup> (4)
Respuesta correcta	0	1.5	2	0
Respuesta incorrecta	0	-1.5	-4	0

Los alumnos de nivel (3) de confianza deben ser capaces de justificar la respuesta, en caso contrario se les penalizará seriamente si se arriesgan a contestar y fallan la respuesta o no son capaces de aportar argumentos sólidos a la misma: pretendemos minimizar en la medida de lo posible el factor suerte en la selección de las preguntas. Igualmente, de esta manera, se fomenta la reflexión por medio de la elaboración de una justificación.

- Claves de respuestas de los ítems: 7-V; 8-F; 9-F; 10-V

### Anexo C. Expresión escrita

Nos hemos basado en las sugerencias de Eguiluz, J. y A. Eguiluz (2004:1012-1016), a la hora de establecer las tablas de calificación para cada tarea:

- PARTE 1

Es una prueba dirigida de tipo práctico y de carácter formal, en este caso un formulario. Este hecho marcará las pautas de la tarea.

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
<b>ADECUACIÓN</b>	1.5
Respetar las características de este tipo de documento (formulario): limitaciones de extensión, concisión, legibilidad.	1
	0.5
	2
<b>CONTENIDO</b>	2
La producción escrita se ajusta a la situación comunicativa planteada: transacción social.	1.5
	1
	1.5
<b>GRAMÁTICA</b>	1.5
Aunque el texto presenta algunos errores (morfológicos, sintácticos u ortográficos), en ningún momento entorpecen la comunicación. Uso de mayúsculas (parte A).	1
	0.5

<sup>18</sup> Sin respuesta.

- PARTE 2

Prueba de claro carácter formal, dirigida a la producción de determinadas funciones comunicativas en actos de habla concretos, exigiendo la producción de determinados exponentes lingüísticos: transmisión de palabras de otros (estilo indirecto), –ítem 12, 1 punto-; descripción física y personal (uso de los verbos ser y gustar), –ítem 13, 1 punto-; rechazar una invitación (se admite la posibilidad de admitir diferentes exponentes lingüísticos), –ítem 13, 1 punto-; expresar deseos al destinatario (uso del subjuntivo) y “sueños” irreales (condicional hipotética: imperfecto del subjuntivo + condicional de indicativo), –ítem 12, 1+1 puntos-. Para la elaboración de estos ítems hemos tomado como punto de referencia los actos de habla expuestos por Fernández Cinto (2006).

CRITERIOS (de calificación de cada ítem)	PUNTUACIÓN
Respetar la situación comunicativa planteada (acto de habla). Emplear el exponente lingüístico apropiado. El vocabulario es correcto o, en defecto, no afecta a la comprensión.	1
	0.5
	0

- PARTE 3

En esta prueba se adopta un formato de carta de registro informal y de ámbito personal, relacionado con la experiencia directa del estudiante. Se requiere la función de narrar experiencias, para así poder mostrar un contraste entre los tiempos verbales de pretérito imperfecto y pasado simple de indicativo. Los criterios de calificación son; comunicación, adecuación léxica y precisión lingüística. Criterios adaptados del examen TELE –en Bordón (2006: 248)–, del sistema evaluador DIALANG y del MCERL<sup>19</sup>.

### COMUNICACIÓN

3	Se ha logrado plenamente la finalidad comunicativa de la tarea: todos los puntos dados como orientación han sido tratados. Escribe textos cotidianos e inteligibles en los que los elementos están conectados. Transmite información sencilla a amigos y a personas encargadas de servicios etc. que aparecen en la vida cotidiana. La capacidad de argumentar y contrastar ciertos aspectos puede resultar difícil.
2	Se ha logrado la finalidad comunicativa de la tarea en términos generales, aunque puede faltar alguno de los elementos dados como orientación. Organización adecuada, aunque puede haber pequeñas inconsistencias, pero no obstaculizan la transmisión de las ideas más importantes.
1	Se ha logrado sólo en parte la finalidad comunicativa de la tarea: muchos de los puntos dados como orientación no han sido tratados. Se entienden algunas

<sup>19</sup> Test de Español de Lengua Extranjera (TELE): examen elaborado ex profeso para la Tesis Doctoral *El enfoque comunicativo aplicado a las técnicas de evaluación*, Bordón (2006: 189). DIALANG: Sistema de evaluación pensado para alumnos de idiomas que quieren conseguir información de diagnóstico sobre su dominio de lengua estudiada, en Soler (2008). *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas* (MCERL) por el Consejo de Europa y el Instituto Cervantes (2002).

	ideas principales, pero la organización desigual puede hacer difícil la transmisión del mensaje en alguna ocasión.
0.5	Se ha logrado solo mínimamente la finalidad comunicativa de la tarea: se ha tratado alguno de los puntos dados como orientación. La falta de organización obstaculiza la transmisión de gran parte del mensaje.

### ADECUACIÓN LÉXICA

2.5	Tiene un repertorio léxico lo suficientemente amplio y adecuado a la situación planteada. Utiliza con razonable corrección su repertorio léxico.
1.5	Vocabulario adecuado, pero a veces la falta de la palabra adecuada dificulta la comprensión del mensaje.
1	Repertorio muy limitado de léxico y carente de adecuación: comete errores sistemáticos de elección, repeticiones continuas etc. que dificultan tremendamente la comprensión del mensaje.

### PRECISIÓN LINGÜÍSTICA

2.5	Utiliza un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse en la situación comunicativa propuesta. Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual asociadas a situaciones predecibles. Las faltas (morfológicas, sintácticas y ortográficas) son poco frecuentes y de escasa importancia, no llegando a alterar el sentido del mensaje.
1.5	Las faltas (morfológicas, sintácticas y ortográficas) son frecuentes, pero no obstaculizan el sentido del mensaje.
1	Las faltas (morfológicas, sintácticas y ortográficas) obstaculizan el sentido del mensaje, siendo apenas incomprensible.

#### • PARTE 4

#### **Opción A**

En esta prueba se le pide al estudiante que escriba una carta personal, para la cual tienen que utilizar las funciones de describir su estado, mostrar planes, narrar (uso de los tiempos verbales de presente, futuro, perífrasis de futuro-intención, etc.), mostrar interés por el estado del destinatario (preguntas) y mostrar capacidad de empezar y terminar la carta de acuerdo con el contexto.

#### **Opción B**

En esta prueba hemos continuado con el formato de la carta, pero esta vez se le pide al estudiante un estilo más formal. Para su consecución, se necesita el empleo de un tipo de léxico relativo a la descripción de su carácter, el relativo al ámbito de sus estudios y/o el relacionado con su experiencia laboral. En cuanto a cuestiones de estructuración, se tendrá en cuenta el formato que impone este tipo de documento (fecha, saludo y despedida). En cuanto al contenido, se valorarán tanto las razones para solicitar el puesto de trabajo como el tipo de información personal que aporte. Y en lo referente al campo pragmático, se tendrá en cuenta la forma con que se dirige al destinatario y la forma en que se despide.

## ESCALA DE DESCRIPTORES:

## COMUNICACIÓN

4	Se ha logrado plenamente la finalidad comunicativa de la tarea: todos los puntos dados como orientación han sido tratados. Escribe textos cotidianos e inteligibles en los que los elementos están conectados. Transmite información sencilla a amigos y a personas encargadas de servicios etc., que aparecen en la vida cotidiana. La capacidad de argumentar y contrastar ciertos aspectos puede resultar difícil.
3	Se ha logrado la finalidad comunicativa de la tarea en términos generales, aunque puede faltar alguno de los elementos dados como orientación. Organización adecuada, aunque puede haber pequeñas inconsistencias, pero no obstaculizan la transmisión de las ideas más importantes.
2	Se ha logrado solo en parte la finalidad comunicativa de la tarea: muchos de los puntos dados como orientación no han sido tratados. Se entienden algunas ideas principales, pero la organización desigual puede hacer difícil la transmisión del mensaje en alguna ocasión.
1	Se ha logrado solo mínimamente la finalidad comunicativa de la tarea: se ha tratado alguno de los puntos dados como orientación. La falta de organización obstaculiza la transmisión de gran parte del mensaje.

## ADECUACIÓN LÉXICA

3	Tiene un repertorio léxico lo suficientemente amplio y adecuado a la situación planteada. Utiliza con razonable corrección su repertorio léxico.
2	Vocabulario adecuado, pero a veces la falta de la palabra adecuada dificulta la comprensión del mensaje.
1	Repertorio muy limitado de léxico y carente de adecuación: comete errores sistemáticos de elección, repeticiones continuas etc., que dificultan tremendamente la comprensión del mensaje.

## PRECISIÓN LINGÜÍSTICA

3	Utiliza un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse en la situación comunicativa propuesta. Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual asociadas a situaciones predecibles. Las faltas (morfológicas, sintácticas y ortográficas) son poco frecuentes y de escasa importancia, no llegando a alterar el sentido del mensaje.
2	Las faltas (morfológicas, sintácticas y ortográficas) son frecuentes, pero no obstaculizan el sentido del mensaje.
1	Las faltas (morfológicas, sintácticas y ortográficas) obstaculizan el sentido del mensaje, siendo éste apenas incomprensible.

**Anexo D.** Comprensión auditiva

Siguiendo la clasificación de Bordón (2004: 990-992), hemos facilitado a esta prueba con un tipo de corrección objetiva, relativamente rápida y de respuesta cerrada:

- Ítems (18, 22, 24, 25 y 26) de selección múltiple con 4 opciones, una



opción correcta y tres distractores: aunque no sean tareas auténticas, nos permiten aislar la destreza.

- Ítems (19, 20, 23 y 27) de relacionar 4 elementos y uno sobrante (para evitar que el fallo en una relación conlleve automáticamente a otro fallo en la prueba): es una tarea auténtica y nos permite, igualmente, aislar el objetivo perseguido.

- Un ítem (21) de *cloze* de versión de ratio variada y respuesta cerrada –selección múltiple con 4 opciones–: hemos pretendido integrar la destreza auditiva con una serie de aspectos gramaticales.

En cuanto a la calificación de este bloque, se ha realizado de la siguiente manera:

- Parte 1. Vídeo “Comer fuera” (Puntuación máxima: 12 puntos). Parte constituida por 4 ítems: ítem 18 (2 puntos: acierto = 2 puntos, fallo = 0 puntos); ítem 19 (2 puntos: acierto = 0.5 puntos, fallo = 0 puntos); ítem 20 (4 puntos: acierto = 1 punto, fallo = 0 puntos); ítem 21 (4 puntos: acierto = 0.8 puntos, fallo = 0 puntos).

- Parte 2. Vídeo “Hacer un regalo” (Puntuación máxima: 12 puntos). Parte constituida por 4 ítems: ítem 22 (2 puntos: acierto = 2 puntos, fallo = 0 puntos); ítem 23 (2 puntos, relación 1.<sup>a</sup>; acierto = 0.25 puntos, fallo = 0 puntos: relación 2.<sup>a</sup>; acierto = 0.25 puntos, fallo = 0 puntos-); ítem 24 (2 puntos: acierto = 2 puntos, fallo = 0 puntos); ítem 25 (2 puntos: acierto = 2 puntos, fallo = 0 puntos); ítem 26 (2 puntos: acierto = 2 puntos, fallo = 0 puntos); ítem 27 (2 puntos: acierto = 0.5 puntos –palabra + artículo–, fallo = 0.4 puntos –artículo–, fallo = 0 puntos)

- Puntuación máxima total: 24 puntos.

- Claves de respuestas de los ítems: 18–4 ; 19-(A-2; B-3; C-5; D-4; E-1); 20-(1-B; 2-F; 3-E; 4-A; 5-C); 21-(1-a; 2-b; 3-a; 4-d; 5-a; 6-d; 7-c); 22-B ; 23 (1-Bazar chino; 2- Tienda de informática; 3-Librería; 4-Joyería-relojería; 5-Droguería; 6-Ferretería), (A-1; B-6; C-3; D-4) ; 24 –A ; 25-C ; 26- B ; 27- (A-El reloj; B-El destornillador; C-El anillo; D-La percha; E-El ordenador)

En la elaboración de los ítems de la prueba de comprensión auditiva se ha pretendido suscitar el conocimiento subyacente de su competencia en ELE, por medio de la producción del estudiante, relacionándolo con una serie de contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales, para así obtener una información relevante del nivel del estudiante de cara a la programación del nuevo curso:

- **Parte 1.** Vídeo “Comer fuera”

Contenidos funcionales: pedir en un restaurante, formular buenos deseos en la mesa, expresar deseos, expresar una opinión y valorar. Contenidos gramaticales: usos del presente de subjuntivo, *No más de...*, *tener ganas de* + infinitivo. Contenidos léxicos: bebidas, alimentos, platos de comida española y expresiones onomatopéyicas. Contenidos socioculturales: una tradición española, las tapas.

- **Parte 2. Vídeo “Hacer un regalo”**

Contenidos funcionales: expresar afecto, deseo, posibilidad, conocimiento y desconocimiento, expresar valoración y acuerdo. Contenidos gramaticales: estructuras con presente de subjuntivo (*ojalá, quizá, tal vez*), *no sabe si* + indicativo, *estar seguro que* + indicativo y el artículo indeterminado. Contenidos léxicos: nombres de tiendas y objetos. Contenidos socioculturales: el 14 de febrero, San Valentín, celebración del día de los enamorados.

A) TRANSCRIPCIONES

- Transcripción: Comer Fuera

Disponible en <http://www.videoele.com/Archivos/B1ComerfueraTransc.pdf> [En línea].

- Transcripción: Hacer un regalo

Disponible en <http://www.videoele.com/Archivos/B1ComerfueraTransc.pdf> [En línea].

B) TEMPORALIZACIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL

Vídeo “Comer fuera” Duración: 4: 15 min.	Primer visionado (sin acceso a la hoja del examen).
	El tiempo para poder leer los enunciados de las preguntas es de 1:30 min.
	Segundo visionado (con acceso la hoja del examen).
Tiempo para responder a las preguntas: 8 minutos	
Vídeo “Hacer un regalo” Duración: 3: 24 min.	Primer visionado (sin acceso a la hoja del examen).
	El tiempo para poder leer los enunciados de las preguntas es de 1:30 min.
	Segundo visionado (con acceso la hoja del examen).
Tiempo restante hasta la finalización de la prueba (hasta finalizar los 40 minutos asignados a la prueba).	

**Anexo E.** Interacción y expresión oral

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
B1	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN PARA LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL			
PRUEBAS	P1	P2	P3 y P4
PUNTUACIÓN			
Respuesta muy satisfactoria			
El candidato cumple sobradamente con los objetivos	5	6	5

comunicativos de la prueba y sus respuestas están construidas de forma más compleja que la estrictamente necesaria.			
<b>Respuesta satisfactoria</b> El candidato responde adecuadamente desde un punto de vista comunicativo a la situación planteada. La sencillez de su mensaje es suficiente para satisfacer la necesidad comunicativa planteada. El candidato puede mostrar vacilaciones de registro en la selección de las formas verbales correspondientes a <i>tú</i> o a <i>usted</i> .	4	5	4
<b>Respuesta insatisfactoria</b> El candidato tiene dificultades para reaccionar comunicativamente a la situación planteada. La respuesta ofrecida se relaciona vagamente con dicha situación.	3	3	3
<b>Respuesta muy insatisfactoria</b> Ausencia de respuesta. Sin lugar a dudas, el mensaje es comunicativamente ajeno a la situación planteada.	2	2	2

PRUEBA 3 y 4 (expresión oral e interacción –diálogo– a partir de un estímulo gráfico –viñeta–).

	PUNTUACIÓN			
Descripción	2	3	4	5
Narración	2	3	4	5
Gustos y preferencias	2	3	4	5

Hemos procurado integrar tareas que generen tipos de discurso tanto monológico como dialógico para poder «emitir juicios sobre las competencias orales de los alumnos de forma más válida y fiable», en Figueras (2004: 34). A su vez hemos intentado proporcionar distintas tareas que fomenten tipos de lengua variados en distintos contextos de uso:

- Entrevista estructurada (prueba 1 y prueba 4): sin preparación y sin ningún tipo de soporte escrito. Exige un tipo de respuesta semicontrolada que nos permite determinar ciertas funciones, estructuras gramaticales y léxico. También se procura crear una atmósfera amigable que contrarreste el poder del examinador y maximice la toma de iniciativa del estudiante, a partir de las preguntas de contacto.
- Situación simulada a partir de un tema preparado (prueba 2). Se procura simular una situación de la vida real en la que se genera un intercambio de información (negociación) para así solucionar el problema planteado. Se tendrán en cuenta los actos de iniciación, de respuesta y *de follow up* (Figueras, 2004).
- Producción de lengua a partir de un apoyo gráfico sobre la base de un tema preparado. Para evitar una actuación limitada del estudiante, el entrevistador puede interaccionar con este: reorientando o guiando la intervención de la actuación del estudiante.

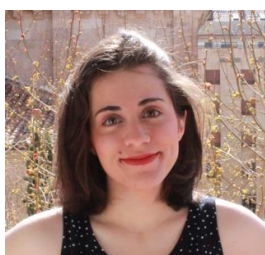
## **Los tiempos de pasado en español y en checo: un estudio contrastivo con aprendientes checohablantes de español**

Spanish and Czech past verbal tenses: a contrastive study with Czech-speaking learners of Spanish

**Clara Téllez-Pérez**

**Personal Docente e Investigador en formación. Universidad de Salamanca**

clara.tellez@usal.es



Clara Téllez-Pérez es personal docente e investigador en formación del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca. Actualmente, desarrolla su proyecto de tesis doctoral, que está relacionado con las siguientes líneas de investigación: gramática española; tiempos de pasado; evidencialidad; psicolingüística y procesamiento cognitivo. Por otro lado, ha desarrollado investigaciones vinculadas con la enseñanza de español como lengua extranjera, el contraste dialectal y la disponibilidad léxica. Asimismo, forma parte de los grupos de investigación GramHisGram, Dispogram y LingUSAL, todos con sede en la Universidad de Salamanca. Por último, ha participado en proyectos de innovación docente cuyo objetivo es la elaboración de materiales sobre ideología de la lengua española.

### **Resumen**

El presente estudio es un análisis contrastivo del uso de los tiempos de pasado españoles y checos. El trabajo comienza con una reflexión de los conceptos de tiempo y aspectualidad —esenciales para comprender el uso de los tiempos verbales en las lenguas eslavas—. Una vez sentadas las bases teóricas, se describen los sistemas verbales y sus formas prototípicas de pasado. El planteamiento teórico de este trabajo es completado con un estudio práctico cuyo principal objetivo es determinar las dificultades más relevantes que enfrentan hablantes nativos de checo cuando estudian los tiempos de pasado en español. Los principales resultados parecen indicar que: 1) la producción escrita se ve influida considerablemente por la lengua materna de los aprendientes; 2) el desempeño de los informantes puede verse afectado significativamente en función del tipo de actividad y 3) los valores secundarios de las formas de pasado tienen un escaso peso en el aula.

## **Abstract**

The work presented below is a contrastive analysis of Spanish and Czech verbal systems, with an emphasis on past tenses and their usage. The study begins by analyzing the concepts of time and aspectuality, which will be proven to be essential in order to understand how tenses are used in Slavic languages, particularly in Czech. Following this introduction, the above-mentioned verbal systems are described, with special attention given to past tenses. Subsequently, the work presents a practical study, which tries to determine the main difficulties that Czech students face when using past tenses in Spanish. The main results of this study seem to show that: 1) written production is considerably influenced by learners' mother tongue (or L1), 2) the type of activity that informants have to complete could affect significantly their performance, and 3) additional values of past tenses may not have a strong presence during the learning process.

## **Palabras clave**

Español L2, competencia gramatical, interlengua, lingüística contrastiva, tareas.

## **Keywords**

Spanish as a second language, grammatical competence, interlanguage, contrastive linguistics, tasks.

## Introducción: el concepto de tiempo y aspectualidad

Es posible identificar mecanismos específicos adoptados por comunidades lingüísticas concretas a la hora de configurar distintas realidades. Estas realidades comprenden elementos como el léxico o, en el caso de este estudio, el tiempo como categoría gramatical. Así, tal y como indicó Westerholm (2010: 46-55), la selección temporal en una lengua concreta en un contexto determinado dependerá de una serie de factores cuyo papel en la gramaticalización del tiempo en esa lengua ha sido clave. Sin embargo, estos elementos relevantes en la configuración pueden ser distintos en función de la lengua estudiada, lo que llevará a los hablantes a realizar selecciones diferentes. Este planteamiento supone el punto de partida del presente estudio.

En las próximas páginas, se procederá a examinar los factores determinantes en la codificación del tiempo en los sistemas verbales checo y español, y posteriormente se estudiará cómo estos factores intervienen en el aprendizaje de español como lengua extranjera con alumnos checohablantes. De esta forma, será posible determinar si las diferencias entre estas lenguas en la gramaticalización del tiempo en algunos casos pueden causar dificultades en el proceso de aprendizaje de español. No obstante, antes de comenzar con el análisis, resulta conveniente revisar la noción de *aspecto*, un elemento que, además del tiempo, es clave para entender la organización y el uso del sistema verbal en las lenguas eslavas en general y, particularmente, en checo.

Antes que nada, es importante aclarar que la aspectualidad no es un elemento exclusivo de los sistemas verbales eslavos, aunque resulta fundamental para comprender la gramaticalización del tiempo en estos casos. Para analizar este concepto de una forma más detallada, conviene recordar que, independientemente del contexto discursivo, un verbo que exprese una acción determinada puede ser analizado desde dos enfoques distintos: el tiempo interno y el tiempo externo. Mientras que *tiempo externo* hace referencia al momento cronológico en el que se sitúa esa acción (y, por tanto, incluye los conceptos de *anterioridad*, *simultaneidad* o *posterioridad*), *tiempo interno* es una noción relativamente más compleja y tiene relación con la aspectualidad.

En términos generales y de acuerdo con lo establecido en la NGLE (2011: 144), *aspecto* se puede definir como una categoría que «informa sobre la organización interna de las situaciones en relación con el tiempo» y que señala «si una situación comienza [...], se repite [...] o se muestra en un punto de su desarrollo». Asimismo, la NGLE (2011) añade que, en el contexto oracional, el aspecto se expresa mediante tres mecanismos diferenciados: la sintaxis (a través de verbos auxiliares), el léxico (como en *llegar a un lugar* frente a *residir en un lugar*) y la morfología (como en *saltó* frente a *saltaba*). No obstante, la expresión del aspecto a través de herramientas morfológicas no cuenta con la aceptación unánime de todos los expertos.

Tradicionalmente, el aspecto suele dividirse en: aspecto léxico y aspecto gramatical. Según Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 299), el aspecto léxico alude a «la naturaleza intrínseca de la situación designada por una palabra o por un sintagma en virtud de su contenido léxico» e incluye las categorías de estados, actividades, realizaciones o logros atendiendo a factores como la dinamicidad, la telicidad y la duratividad. En cuanto al aspecto gramatical, Mañas (2011: 30) lo definió como una marca temporal del verbo que «precisa cómo se desarrolla y se distribuye la acción verbal en el tiempo». Esta división, así como los conceptos de *tiempo interno* y *aspectualidad*, tendrán una especial relevancia en este estudio, puesto que constituyen un fiel reflejo de la manera de expresar el tiempo en una lengua determinada.



Particularmente en los sistemas eslavos, el aspecto gramatical —en concreto el aspecto perfectivo y el aspecto imperfectivo— constituye el principal criterio a partir del cual se articulan los sistemas verbales eslavos en general. Drosdov (2002), una de las principales expertas en el campo, describió una acción imperfectiva como «un proceso en evolución o reiteración» frente a los actos perfectivos, que son siempre íntegros e «incoativos o conclusos» en función del contexto.

Para terminar, en lo que respecta al checo, esta lengua cuenta con un tiempo verbal de pasado para cada uno de los tipos de aspecto gramatical definidos por Drosdov (2002). En el caso de la lengua española, si bien la aspectualidad está reflejada en el sistema verbal, esta ha influido en su configuración de manera distinta: en función de las características del contexto, el mismo tiempo verbal español puede transmitir un significado perfectivo o imperfectivo (desde la concepción de las lenguas eslavas). Este análisis inicial sugiere que el uso de equivalencias directas entre tiempos verbales españoles y checos podría no ser la forma más eficaz de lograr un aprendizaje adecuado de estas estructuras. En consonancia con esta afirmación, tratar de que los aprendientes asimilen los tiempos verbales españoles mediante correspondencias directas con tiempos de su lengua materna (L1) provocaría que se crearan asociaciones erróneas que podrían interferir en el proceso de aprendizaje y que podrían llegar a fosilizarse como errores en la mente del hablante. A lo largo del presente estudio se contrastará esta idea con los datos obtenidos de los informantes.

### Diferencias en los criterios de selección temporal entre el español y el checo

La ya mencionada discrepancia en la configuración de los sistemas verbales español y checo es el resultado de la variación en los criterios de conceptualización temporal en ambos casos. Para analizar los procesos de gramaticalización concretos de las dos lenguas, obsérvese la siguiente tabla extraída de Tellez-Perez (2021: 387)<sup>1</sup>. Aunque establece una comparación entre el ruso y el español, sus conclusiones pueden aplicarse también al checo:

ESPAÑOL	RUSO
1. Telicidad	1. Duratividad
2. Duratividad/iteratividad	2. Telicidad

Tabla 1. Criterios de configuración de los sistemas verbales español y ruso.

A pesar de que ambos esquemas lingüísticos se hayan configurado partiendo de la misma serie de criterios, de acuerdo con la tabla 1, la relevancia de estos es distinta en función de la lengua estudiada. De esta forma, el sistema verbal de las lenguas eslavas parece articularse principalmente en torno a la duratividad, factor que predomina sobre la telicidad. Por su parte, en español la situación es la contraria: la telicidad prevalece sobre la duratividad a la hora de seleccionar el tiempo verbal más adecuado según el contexto.

### Descripción de los sistemas verbales tratados en este estudio

<sup>1</sup> La tabla es una adaptación de Westerholm (2010: 108-110). Este autor utiliza los términos *durabilidad* y *limitabilidad*, que han sido sustituidos por *duratividad* y *telicidad* respectivamente debido a la mayor frecuencia de uso de estos últimos.

## El sistema verbal español

De los dieciséis tiempos que componen el sistema verbal español, este trabajo pondrá el foco en tres, que suelen catalogarse dentro del modo indicativo: 1) el pretérito perfecto simple o PPS (*salté*); 2) el pretérito perfecto compuesto o PPC (*he saltado*) y 3) el pretérito imperfecto o PI (*saltaba*)<sup>2</sup>. A continuación, se aportará un análisis breve de los valores primarios y adicionales de estos tiempos verbales.

### Pretérito perfecto simple

El PPS representa el principal recurso en la expresión del pasado en español. Más concretamente, según Borrego Nieto *et al.* (2013: 31), los hechos que expresa este tiempo se presentan «completos, esto es, con límite inicial y final, y se producen en un intervalo temporal terminado y desconectado del momento de habla». Estos matices pueden apreciarse en el siguiente enunciado:

- (1) El mes pasado estuve un fin de semana en París.

Efectivamente, la acción expresada por (11) es completa y se inserta en un intervalo de tiempo ya terminado (de ahí que este tiempo suela combinarse con expresiones téticas, como *el mes pasado*). Asimismo, los eventos transmitidos con el PPS no continúan hasta el presente y, por tanto, están claramente desconectados del momento de habla (o MH).

### Pretérito perfecto compuesto

A diferencia de lo que sucede con el PPS, de acuerdo con Borrego Nieto *et al.* (2013: 29), el PPC alude a «hechos que tienen lugar en un intervalo de tiempo que empieza en el pasado y comprende el momento de habla», ya sea porque esta acción aún continúa o por su relevancia en el presente. Esta relación con el presente respecto al origen de la acción suele ser un elemento constante en prácticamente todos los trabajos respecto a esta forma (*cf.* Gili Gaya, 1961; Bull, 1968; Rojo, 1974; Cartagena, 1999; Kempas, 2006; NGLÉ, 2011; Veiga, 2011, 2014; Azpiazu, 2014, 2019). El siguiente enunciado ejemplifica este uso primario:

- (2) Hoy me he levantado a las nueve.

Curiosamente, dentro del territorio hispanohablante esta misma secuencia podría haber sido formulada con naturalidad a través el PPS (*Hoy me levanté a las nueve*). En efecto, el PPC español está sujeto a una importante variación dialectal, la cual es fruto de la subjetividad que caracteriza este tiempo verbal. Así pues, dado que el PPC se define como un tiempo verbal que expresa una acción en un intervalo no terminado, es tarea del hablante decidir cuándo esta franja de tiempo se considera acabada y cuándo no. Esta naturaleza subjetiva del PPC y su alternancia con el PPS en ciertos contextos lo

---

<sup>2</sup> Se excluyen, pues, el pretérito anterior (*hube cantado*), debido a su escaso uso en la lengua general, y el condicional simple (*cantaría*) y compuesto (*habría cantado*), ya que, pese a expresar pasado en sus valores primarios (por ejemplo, en *Dijo que vendría*), estos tiempos se emplean típicamente en sus valores adicionales de hipótesis y conjetura.

convierten en un tiempo verbal especialmente complejo para los aprendientes de español como lengua extranjera.

### Pretérito imperfecto

Borrego Nieto *et al.* (2013: 33) indica que el PI «presenta acciones o situaciones del pasado como un escenario en el que suceden otras. Por esta razón, los límites de estas acciones o situaciones se difuminan, al contrario de lo que sucede con ‘canté’». Precisamente, esta ausencia de exactitud en los límites del intervalo temporal dentro del que se enmarca la acción convierte al PI en el recurso ideal para formular descripciones o aludir a acciones habituales —en contextos de pasado—, tal y como se aprecia en el siguiente enunciado:

- (3) Cuando estudiaba en la universidad, pasaba muchas tardes en la biblioteca.

En relación con este tiempo verbal, el presente estudio incluirá un análisis de su valor principal ya mencionado y de dos de sus usos adicionales: 1) la expresión de la cortesía con determinados verbos y 2) la manifestación de previsiones frustradas. En cuanto a 1), estos usos corteses contribuyen a mitigar peticiones o deseos (como en *Venía a hablar con la directora*). Por su parte, 2) alude a los casos en los que este mismo tiempo verbal, especialmente en contextos orales, sirve para enunciar planes que por alguna razón han sido frustrados (*Mañana iba a ir a un concierto, pero se han acabado las entradas*).

### El sistema verbal checo

A diferencia del español, el valor aspectual que se atribuye a los tiempos checos influye directamente en la estructuración del sistema verbal. En otras palabras, en términos generales, cada verbo tiene un par de infinitivos —perfectivo e imperfectivo— y los tiempos verbales heredan las características del aspecto verbal del infinitivo a partir del cual han sido creados. De esta forma, una diferenciación aspectual explícita da lugar a la primera gran división del sistema verbal checo: aspecto perfectivo frente a aspecto imperfectivo. Dentro de estas categorías, se diferencia entre el presente (imperfectivo), el pasado y el futuro (tanto perfectivos como imperfectivos). De acuerdo con Molkova (2017: 121-123), el pasado imperfectivo se usa principalmente para describir acciones durativas o iterativas que tienen lugar con anterioridad al MH (4), mientras que el pasado perfectivo está limitado a acciones puntuales, incoativas, resultativas, etc. (5):

- (4) V dětství jsem každý den volal  
 en infancia soy cada día llamar.pas.imperf  
 své babičce.  
 mío.1sg.dat abuela  
 ‘Durante mi infancia, llamaba a mi abuela cada día’
- (5) Včera jsem snědl celý dort.  
 ayer soy comer.pas.perf entera tarta  
 ‘Ayer me comí una tarta entera’

El verbo principal en (4), *volat* ('llamar'), aparece conjugado en pasado imperfectivo. El uso de este tiempo indica que el deseo del hablante es enfatizar el carácter iterativo de la acción expresada a través del verbo *volat*. Sin embargo, de haber utilizado la variante perfectiva, *zavolat*, la frase continuaría siendo gramatical, pero el significado habría cambiado. En lugar de hacer referencia a una acción repetida en el pasado, se destacaría una serie de acciones que se consideran cortas y terminadas. Así pues, al igual que sucede con el PPS y el PPC en español, la selección temporal en ciertos casos puede depender en parte de las intenciones del hablante. Por otro lado, en (5) se emplea la forma de pasado perfectiva del verbo *sníst* ('comerse'), que junto con el complemento temporal *včera* ('ayer') no deja lugar a dudas sobre el carácter télico de la acción.

## Metodología

El planteamiento metodológico de esta investigación parte de los postulados teóricos previamente descritos. Así pues, se tendrán en cuenta las características principales de los sistemas verbales checo y español y el valor nuclear y secundario de los pretéritos mencionados en las páginas anteriores. Concretamente, se pretende contrastar las siguientes hipótesis:

1. La lengua materna influye en el aprendizaje, en contextos checohablantes, de ciertos tiempos de pasado españoles.
2. Los valores primarios y secundarios de ciertos tiempos de pasado tienen un peso diferente en el aula de español.
3. El desempeño de los aprendientes checohablantes puede verse afectado en función del tipo de actividad al que se enfrenten.

El análisis contrastivo entre ambas lenguas se ha llevado a cabo a través de un cuestionario especialmente elaborado para checohablantes y compuesto por cuatro apartados diferentes con ejercicios de distinta tipología. La variedad de actividades permitirá extraer conclusiones respecto a la hipótesis 3. El documento se ha difundido entre aprendientes checos de español con diferentes niveles y procedentes tanto de la universidad como de institutos bilingües.

En la primera sección del cuestionario se ha incluido una serie de preguntas relacionadas con el perfil sociolingüístico de los informantes (edad, sexo, nivel de español, años de estudio, etc.). Este bloque permitirá profundizar en el análisis y determinar la posible causa de fenómenos particulares que se detecten. Asimismo, proporcionará información complementaria que permita extraer conclusiones más precisas sobre las respuestas obtenidas.

Por su parte, la segunda sección del cuestionario consiste en una actividad de creación de un diálogo de dos intervenciones en el que los aprendientes deben basarse en las palabras o estructuras que aparecen a continuación: *estar, esta semana y España*, en la primera intervención, y *estar, hace unos años y España*, en la segunda. Aunque se pide a los informantes que utilicen el PPS y el PPC, deben ser ellos mismos los que, analizando el contexto y las palabras dadas, decidan qué tiempo asignar a cada intervención. Esta actividad ya ha sido utilizada con anterioridad en el estudio de la adquisición de los pasados en español por parte de aprendientes extranjeros. En este sentido, destacan los trabajos de Ti Chau (1975); Ramsey (1990); Güell (1998); Montrul y Slabakova (1999); Klee y Face (2006); Mao (2009); etc.

La tercera sección del cuestionario se centra en la oposición PPS/PI que tantas dificultades genera en los aprendientes de español como lengua extranjera. Este bloque se compone, a su vez, de tres actividades diferentes. La primera de ellas consiste en una narración que los aprendientes deben construir a partir de un cómic. El objetivo de este ejercicio es crear un contexto en el que los aprendientes puedan demostrar de una manera libre su dominio de los tiempos verbales ya mencionados previamente. Además, es en la narración donde prototípicamente se pueden detectar los valores principales de ambos pretéritos. A pesar de tratarse de una actividad de carácter más libre, se ha proporcionado a los aprendientes una lista orientativa con posibles verbos que pueden usar. La redacción o narración es un ejercicio recurrente en el estudio de la adquisición de los pasados en el aula de español como lengua extranjera. Este recurso ha sido empleado en diversas investigaciones previas: Güell (1998); Villayandre (2006); Sánchez Castro (2008); Mao (2009); etc.

Por su parte, la segunda actividad de esta sección introduce en el cuestionario la traducción como herramienta de recogida de datos. Este ejercicio consiste en un texto en checo que los aprendientes deben traducir al español —traducción inversa—:

- (6) Včera mně bylo doma takové horko, že jsem se rozhodl(a)  
 Ayer me era en casa tan calor que decidí  
 jet se projít. Procházel(a) jsem se celý den.  
 ir a pasear. pasear.pas.imperf. todo día  
 ‘Ayer tenía tanto calor en casa que decidí salir a pasear. Estuve paseando/Paseé todo el día’

Finalmente, la sección III concluye con una actividad en la que los aprendientes deben completar una serie de huecos utilizando el verbo *ser* en PPS o en PI. Ese ejercicio es similar a las tareas propuestas por Ti Chau (1975); Güell (1998) y Montrul y Slabakova (1999); etc.:

1	A. ¿Cómo ___ la fiesta? B. ¡Genial! Había mucha gente y los conocía a casi todos.
2	A. ¿Cómo ___ el concurso? B. Horrible. Perdí mucho dinero porque no sabía la respuesta a las preguntas.
3	A. ¿Cómo ___ tu primer perro? B. Negro, con manchas blancas y muy cariñoso.
4	A. ¿Cómo ___ el curso de español? B. Fatal. Al final suspendí.

Tabla 2. Estímulos que componen la actividad 2 de la sección III

Las actividades que conforman la segunda y la tercera sección del cuestionario permitirán o bien validar o bien refutar la hipótesis 1. En lo que respecta a la última sección, está dedicada a dos de los usos secundarios del PI: la expresión de la cortesía y de una previsión frustrada. Este bloque final consta tan solo de una actividad, en la que los aprendientes deben redactar un diálogo de acuerdo con las siguientes instrucciones:

Interlocutor 1: Eres un cliente que va a viajar en avión de Madrid a Barcelona. Quieres preguntar a la azafata de manera muy educada a qué hora despegará el avión.

Interlocutor 2: Eres una azafata y tienes que darle al cliente esta información:

- Todos creen que el avión tiene que despegar a las 3 de la tarde.
- Acaban de decidir que el avión va a despegar a las 4 de la tarde.

Tabla 3. Instrucciones para la compleción de la actividad 1 de la sección IV

El objetivo de este ejercicio es juzgar hasta qué punto los informantes hacen uso de manera natural de determinados valores secundarios del PI. Por tanto, los resultados obtenidos en esta actividad harán posible contrastar la hipótesis 2. Este tipo de tareas ha sido puesto en práctica con anterioridad en este campo por diversos autores, como Cadierno (2000). En la primera parte del ejercicio, se insta a los hablantes a que formulen una pregunta de la manera más educada posible (lo que debería conducir al uso del PI de cortesía). Por otro lado, la segunda parte del diálogo pretende llevar a los aprendientes al uso del PI con valor de previsión frustrada.

En suma, los ejercicios planteados incluyen pruebas prototípicas del análisis de la adquisición de los pasados en el español como lengua extranjera —por ejemplo, las redacciones o los ejercicios de huecos (Bustos Gisbert, 2011)—. Asimismo, se ha incluido otra tarea no tan común en el campo: la traducción inversa.

### Exposición de los resultados y discusión

A continuación, se va a realizar un análisis en profundidad de las respuestas obtenidas en cada sección del cuestionario. Esta reflexión prestará atención a errores, tendencias y, en términos generales, aquellos datos que puedan ser de interés para el objetivo del estudio. En total, se han registrado 84 respuestas (un 75 % han sido mujeres y un 25 %, hombres) de hablantes nativos de checo. Respecto a la edad de los encuestados, las cifras oscilan en una horquilla que comprende de los 15 a los 29 años. Se han recopilado respuestas de nivel A2, B1, B2 y C2<sup>3</sup>, tal y como puede observarse en la siguiente figura:

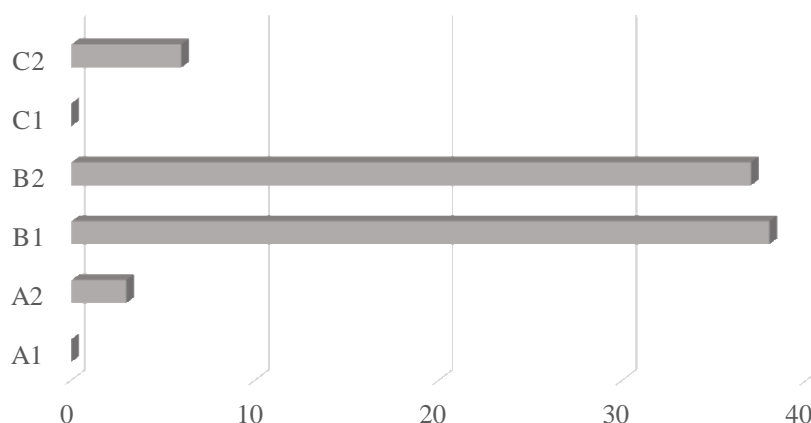


Figura 1. Distribución de los informantes en función de su nivel de dominio del español (según el MCER)

<sup>3</sup> Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER).



Tal y como refleja el gráfico anterior, en lo concerniente a los niveles A2 y C2 las respuestas han sido minoritarias (un 4 % y un 7 %, respectivamente). Por el contrario, la situación cambia en los niveles intermedios, con un 45 % de respuestas de nivel B1 y un 44 % de nivel B2.

### Resultados respecto a la alternancia PPS/PPC

En este apartado, los aprendientes deben redactar dos intervenciones de un diálogo utilizando, según su propio criterio, el PPS por un lado y el PPC por otro. En la primera intervención, los elementos proporcionados son *estar, España y esta semana*. Esta última estructura enfatiza la relación del enunciado con el presente, lo que puede llevar al uso del PPC. De hecho, una amplia mayoría de los encuestados (95 %) ha respondido utilizando esta forma. El 5 % restante representa 5 casos repartidos de la siguiente manera: un caso en el nivel A2, dos en B1 y uno en C2.

En cuanto a la segunda intervención del diálogo, en esta ocasión los elementos proporcionados a modo de guía son los siguientes: *estar, España y hace unos años*. Al igual que sucede con el enunciado previo, la estructura principal que motiva el uso de un tiempo verbal concreto (en este caso el PPS) es el complemento, *hace unos años*. Efectivamente, la gran mayoría de los encuestados (un 96 %) se ha decantado por la variante de PPS, mientras que el PPC ha sido seleccionado por un 4 % de los informantes (lo que equivale a un total de tres participantes de tres niveles distintos: A2, B1 y C2). En la siguiente figura, pueden observarse los resultados en cuanto a la selección del PPS y del PPC en las dos intervenciones que componen la actividad:

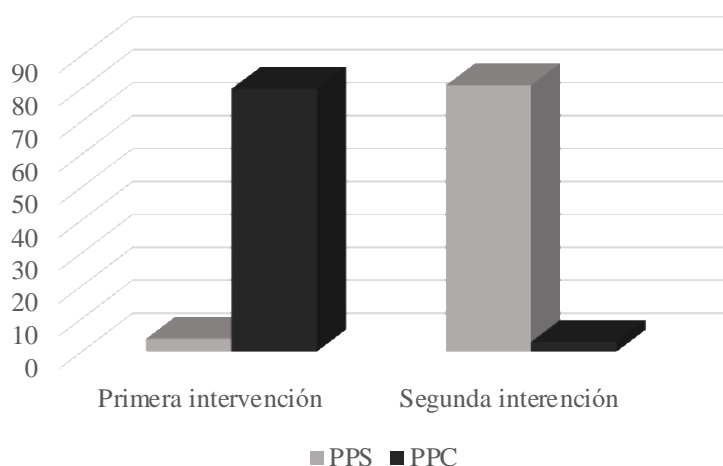


Figura 2. Resultados de la actividad 1 (sección II) en cuanto a la alternancia PPS/PPC

A la luz de estos datos, parece ser que el complemento temporal constituye un elemento que es de gran ayuda para los aprendientes checohablantes en la selección de los tiempos verbales respecto a la alternancia PPS/PPC. Así, los complementos que presentan la acción en un intervalo temporal abierto y relativamente reciente, como *esta semana*, parecen favorecer el uso de la forma compuesta, mientras que marcadores del tipo *hace unos años*, en los que la acción está claramente separada del MH, parecen promover la selección del PPS.

### Resultados respecto a la alternancia PI/PPS

La alternancia PI/PPS se analizará a través de las respuestas de los informantes a dos actividades: creación de una narración a partir de un cómic y traducción inversa. En lo que respecta a la primera actividad, a nivel general se aprecia que el PI supone la opción mayoritaria en la narración con un total de 617 formas (54 %) frente a los 484 casos (43 %) de PPS:

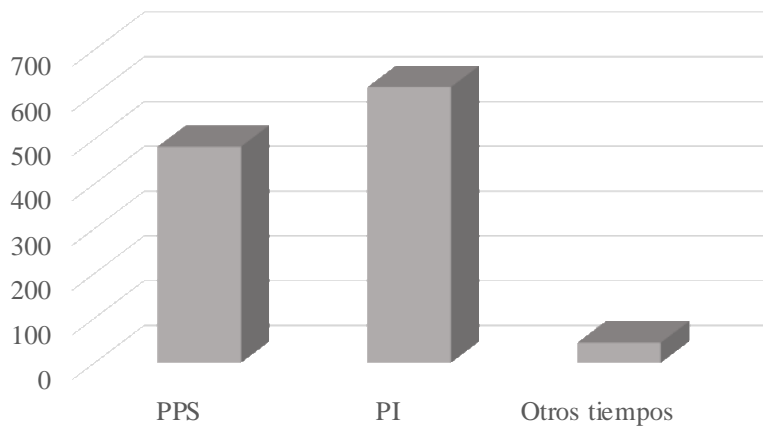


Figura 3. Principales tiempos verbales utilizados en la creación de la narración (actividad 1, sección III)

La tendencia a favor del PI se repite en todos los niveles salvo en el C2, donde el PI y el PPS aparecen con el mismo porcentaje de uso —concretamente, se han registrado 49 formas de cada tiempo en este nivel—.

Asimismo, es relevante examinar aquellos casos en los que los tiempos verbales que aparecen en las narraciones se han utilizado de una manera incorrecta. Para el estudio de estos casos, se pondrá el foco en dos tiempos verbales: el PI y el PPS. Así, el PI es el tiempo verbal de pasado que tiene un mayor porcentaje de usos erróneos (un 44 %, lo que se corresponde con 68 formas en total), seguido del PPS (con un 33 %, que equivale a 51 formas). Estas diferencias entre el PI y el PPS quedan reflejadas en la figura que aparece a continuación:

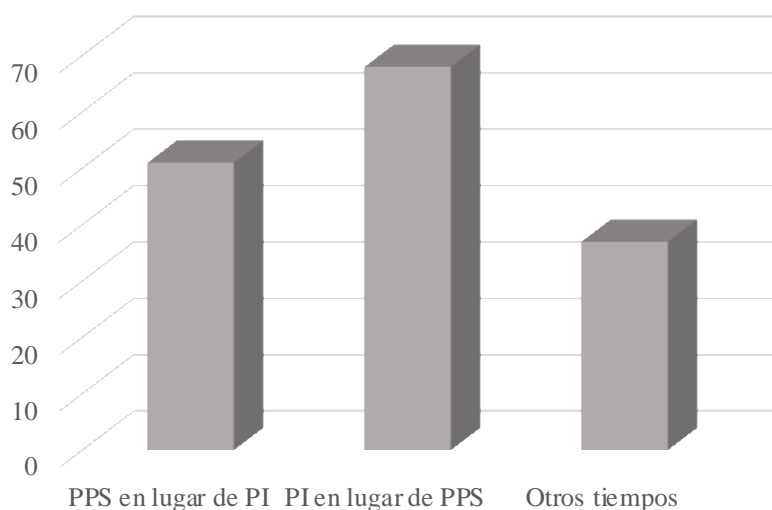


Figura 4. Principales errores en la creación de la narración (actividad 1, sección III)

Si se tiene en cuenta que el PI es, de hecho, el recurso más utilizado por los encuestados en las narraciones tanto de forma global como en los distintos niveles, no resulta sorprendente que también sea el tiempo verbal con un mayor porcentaje de uso erróneo. Concretamente, las formas de PI registradas que se alejan de la norma aparecen en aquellos casos en los que tanto la situación extralingüística como el contexto oracional motivan el uso del PPS. Por otro lado, los casos erróneos del PPS detectados corresponden a situaciones en las que distintos factores hacen más apropiado el uso del PI. Esta alternancia en las formas erróneas de ambos tiempos verbales puede ser un indicador de que, pese a que los aprendientes conocen los usos y valores de estos tiempos, aún no los han asimilado totalmente y experimentan dificultades para diferenciarlos en un contexto libre como esta narración.

Si se analiza esta tendencia en los distintos niveles de dominio, la situación es diferente. En el nivel A2, por ejemplo, los porcentajes de uso erróneo del PPS e PI no son tan similares. De hecho, el uso erróneo del PI supone una minoría (13 %) que está superada por el PPS (25 %). Por el contrario, la situación cambia en el nivel B1, donde los usos erróneos de presente constituyen una minoría (14 %) y los porcentajes de PI e PPS dominan el gráfico (36 % y 35 % respectivamente). Para terminar, la situación en los niveles B2 y C2 es relativamente similar. En ambos casos, no existen errores con el tiempo de presente, o estos tienen un porcentaje muy bajo, y el uso erróneo del PI iguala o supera al 50 %.

Estos datos permiten extraer diferentes conclusiones. Para empezar, es posible afirmar que el PI parece ser el tiempo verbal de pasado que mayores dificultades plantea para los aprendientes checohablantes en una narración. Los resultados de los niveles B2 y C2 refuerzan esta hipótesis. Asimismo, el hecho de que los porcentajes de formas erróneas de PI sean más bajos en los niveles A2 y B1, donde aumentan los usos de presente y de condicional, se debe probablemente a que en estas etapas se introducen los tiempos verbales de pasado y, por tanto, los aprendientes aún no los usan de una manera tan natural, lo que les lleva a decantarse por formas de presente o condicional.

En lo que respecta a la actividad de traducción, esta está compuesta por un enunciado que los hablantes deben traducir del checo al español:

- (6) Včera mně bylo doma takové horko, že jsem se rozhodl(a)  
 Ayer me era en casa tan calor que decidí  
 jet se projít. Procházet(a) jsem se celý den.  
 ir a pasear. pasear.pas.imperf. todo día  
 ‘Ayer tenía tanto calor en casa que decidí salir a pasear. Estuve paseando/Paseé todo el día’

En este análisis se tendrán en cuenta las traducciones de los informantes respecto a dos formas verbales: *bylo* (‘tenía’) y *procházet jsem se* (‘estuve paseando/paseé’). En cuanto al primer verbo, tal y como aparece en la traducción al español de (6), se esperaría que los hablantes transmitieran al español la forma de pasado imperfectivo *bylo* como *era*, dado que el PI es la forma prototípica de pasado para realizar descripciones. Sin embargo, la decisión entre el PPS y el PI no ha resultado tan clara, tal y como puede observarse en la siguiente figura:

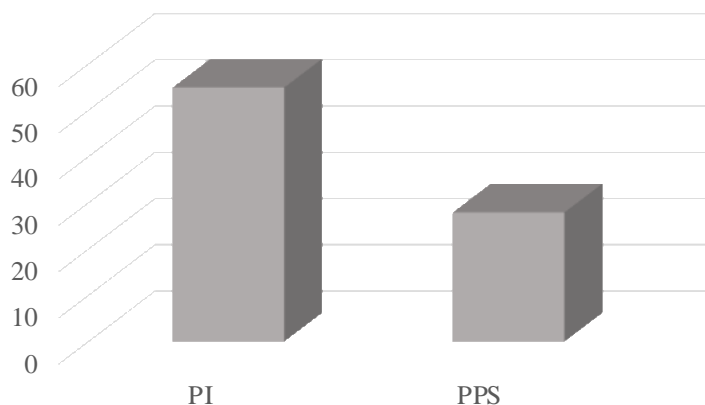


Figura 5. Resultados de la actividad 2 (sección III) en cuanto a la traducción de *bylo*

El uso del PI constituye la opción preferida por los aprendientes con un 66 % frente al 34 % del PPS. El conflicto entre ambas formas se refleja con mayor intensidad si se presta atención a los datos desglosados por niveles. Por un lado, el 100 % de los encuestados de A2 ha optado por utilizar el PI. No obstante, en los niveles B1 y C2 pese a que el PI sigue siendo mayoría, el porcentaje de uso del PPS aumenta hasta el 42 % y 33 %, respectivamente. Por último, en el nivel B2, la situación se invierte y el PPS representa una amplia mayoría con un porcentaje considerablemente alto (73 % frente al 27 % de uso del PI). En suma, los datos parecen indicar que mientras que en el nivel A2 se impone el PI —la opción más canónica para una descripción en pasado— en el resto de niveles los hablantes están divididos entre el PI y el PPS. De hecho, este último tiempo constituye la opción mayoritaria en el nivel B2.

Por otro lado, se analizarán a continuación las traducciones de los aprendientes para la forma verbal *procházel(a) jsem se* ('estuve paseando / paseé'). En este caso, la presencia en la oración del complemento *celý den* ('todo el día') marca de manera muy clara la duratividad de la acción y conduce en checo al uso del pasado imperfectivo. Como se ha señalado, este tiempo verbal suele equipararse por analogía y de manera errónea al PI en español. Sin embargo, pese a tratarse de una acción durativa, el hecho de que sea completa, esté delimitada y se encuadre en un periodo de tiempo terminado motiva en español el uso del PPS. Sin embargo, la elección no parece ser tan clara para los aprendientes checohablantes:

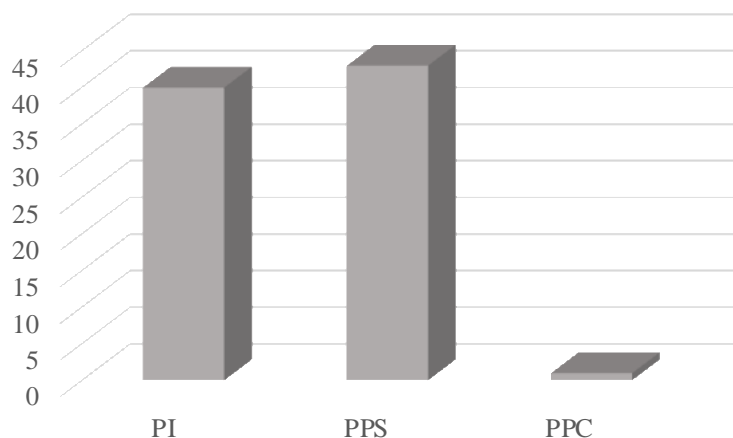


Figura 6. Resultados de la actividad 2 (sección III) en cuanto a la traducción de *procházel(a) jsem se*

A pesar de que a nivel general la opción de PPS resulta estrictamente mayoritaria, esta representa tan solo el 51 % frente al 48 % de respuestas con PI. Si se analizan los datos desglosados por niveles, el conflicto entre ambas formas aumenta. Mientras que en A2 el 100 % de los encuestados ha optado por la variante más apropiada de PPS, en el otro extremo, los aprendientes de nivel C2 se decantan por el PI (con un 67 % de frecuencia). En lo que respecta a los niveles B, en B1 el tiempo verbal más utilizado es de nuevo el PI (con un 58 %), mientras que en B2 la tendencia vuelve a invertirse y en este caso la variante mayoritaria es el PPS con un 84 %. En otras palabras, no se aprecia una tendencia clara ni preferencias por un tiempo verbal en particular, ya que la situación cambia drásticamente de un nivel a otro. Por consiguiente, los datos permiten extraer una conclusión: incluso en los niveles más avanzados, en aquellos casos en los que los criterios de gramaticalización del sistema verbal checo y español entran en conflicto, la selección verbal se vuelve mucho más compleja.

En lo concerniente a la actividad 3 de la sección III, en la que los informantes deben elegir entre *era* y *fue* en función del tipo de situación presentada en distintos diálogos, no se han obtenido resultados llamativos. En todos los casos los participantes han seleccionado el tiempo verbal esperado —dependiendo de si se trata de una descripción, lo que lleva al uso del PI, o de un evento inserto en un intervalo alejado del MH, en cuyo caso la opción idónea sería el PPS—. La frecuencia de selección del tiempo verbal esperado supera en todos los casos el 86 % y llega a alcanzar 99 %, lo que indica que los aprendientes checohablantes no parecen tener dudas respecto a la alternancia PPS/PI en tareas de completación de huecos.

### Resultados respecto a los valores secundarios del PI

Finalmente, la última sección de la encuesta se centra en el PI y en sus valores secundarios, concretamente en la expresión de la cortesía y las previsiones frustradas. Este bloque consta de una única actividad abierta en la que los aprendientes deben redactar un diálogo siguiendo unas instrucciones que motivan los usos ya mencionados del PI. A la luz de los datos, parece ser que las dos opciones principales para la expresión de la cortesía son el presente de indicativo y el condicional simple (con un 43 % y un 40 %, respectivamente):

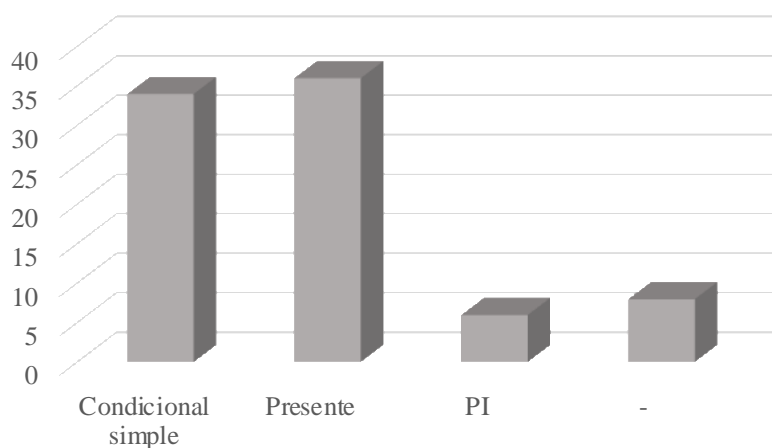


Figura 7. Resultados de la actividad 1 (sección IV) en cuanto a la expresión de la cortesía

Como puede apreciarse en la figura anterior, aunque a nivel general se han registrado variantes en PI, estas tan solo representan un 7 % del porcentaje total. Así, es posible concluir que, si se asume que el presente no puede expresar por sí solo cortesía, el condicional simple constituye entonces el tiempo verbal más utilizado por los aprendientes que realmente puede transmitir dicho valor. De hecho, el condicional simple en este tipo de contextos suele usarse con más frecuencia incluso que el PI, si bien ambos mecanismos se alternan en algunas construcciones, tal y como señala Borrego Nieto *et al.* (2013: 44).

La segunda intervención del diálogo ha sido diseñada con el fin de que los aprendientes hagan uso del PI con valor de previsión frustrada. En lo que respecta a la selección temporal, no parece haber una preferencia clara por ningún tiempo verbal:

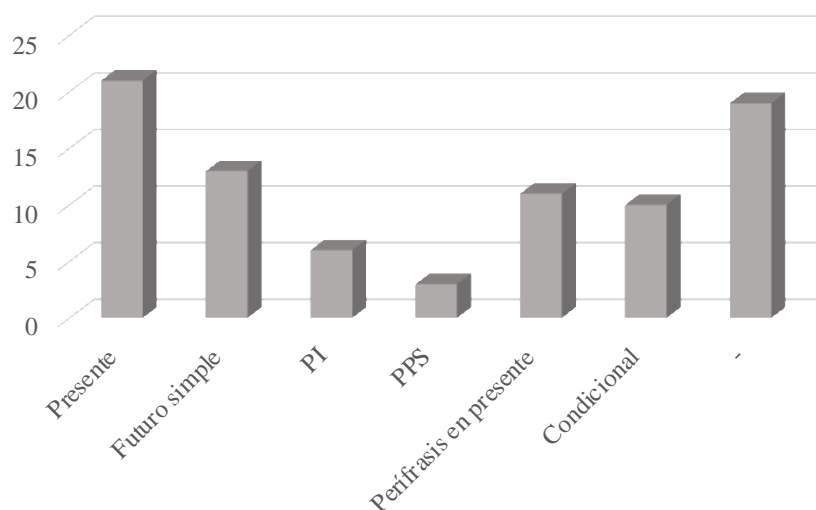


Figura 8. Resultados de la actividad 1 (sección IV) en cuanto a la expresión de una previsión frustrada

La variante de presente de indicativo constituye la opción mayoritaria globalmente (39 %) y una de las variantes principales en los datos desglosados por niveles. La segunda opción con mayor porcentaje de uso (23 %) se corresponde con la categoría representada por un guion (-), que recoge los casos en los que se ha producido una omisión del matiz de previsión frustrada. El bajo índice de uso del PI en esta actividad indica que no se trata de un valor que tenga un gran peso dentro del aula de español.

### Discusión de los resultados

El análisis que se ha llevado a cabo en las páginas anteriores contempla dos variables: la lengua materna de los informantes, por un lado, y su nivel de dominio de español, por el otro. Si bien todos los participantes en la prueba tienen el checo como lengua materna, existe heterogeneidad en cuanto a su nivel de español. A lo largo del análisis, se han tenido en cuenta las respuestas correspondientes a todos niveles recogidos en la figura 2 (A2, B1, B2 y C2). Esta decisión se basa en otros estudios previos cuyo procedimiento es similar —Villayandre (2006), Klee y Face (2006) y Mao (2009), entre otros—. No



obstante, en lo que respecta a esta investigación, es recomendable tratar los resultados de los niveles A2 y C2 con cautela, debido a que existe un desequilibrio entre estos grupos y los de B1 y B2. Concretamente, A2 y C2 engloban tan solo a un 20 % de los participantes. El 80 % restante se agrupa en las categorías B1 y B2.

En términos generales, el desempeño de los informantes en las actividades de compleción de huecos (ya sea en la sección II o en la III) muestra unos resultados que van en consonancia con los patrones de uso tradicionales del PPS, del PPC y del PI. En lo que respecta al primer ejercicio de la sección II, cuyos resultados permiten estudiar la alternancia PPS/PPC, los datos recabados subrayan la importancia del complemento temporal a la hora de seleccionar la forma simple o la compuesta. Este papel determinante del marcador de tiempo ya ha sido señalado por autores previos, en investigaciones basadas no solo en la adquisición del español como lengua extranjera sino también en el discurso de nativos de la variedad peninsular (Kempas, 2009).

En cuanto a la traducción inversa, esta tarea constituye uno de los principales obstáculos de los informantes para completar el cuestionario. En efecto, los resultados obtenidos muestran errores considerables que parecen aumentar a medida que crece el nivel de dominio de español. En cuanto a las causas de esta dificultad, en las investigaciones sobre la adquisición de español como lengua extranjera parece existir una tendencia a la atribución de gran parte de los errores a una transferencia de la L1 de los informantes. No obstante, esta decisión puede tener consecuencias negativas, tal y como indica Fernández (2009: 52-53):

Se observa, también, que en algunos trabajos, especialmente en memorias de máster, se produce una simplificación en la explicación de los errores, atribuyéndolos —yo diría forzosamente— a la interferencia de la LM, incluso en los casos en los que en la LM no existe la estructura paralela al error. Sin negar la interferencia como estrategia interlingüística, ese reduccionismo es una vuelta atrás que obvia la indagación de otras estrategias propias del proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, estrategias y proceso abordables tanto en el descubrimiento progresivo e interiorización de los recursos lingüísticos como en el desarrollo de las actividades comunicativas (interacción, comprensión y expresión orales y escritas). Y todo ello en diferentes niveles y contextos.

Asimismo, diversos trabajos llevados a cabo con lenguas tipológicamente cercanas al español parecen haber demostrado que la tendencia a transferir de la L1 no siempre es automática (Fessi, 2017). Sin embargo, las diferencias en los criterios de configuración temporal entre el español y el checo sugieren que las dificultades que han experimentado los informantes en los ejercicios de traducción se deben a la influencia de su L1 —si no enteramente, al menos en parte—. Llevar a cabo la selección temporal en español de acuerdo con los criterios de la L1, en lugar de utilizar aquellos propios del español, supone una reducción del esfuerzo cognitivo que los hablantes deben invertir (Mao, 2017).

Por su parte, la narración a partir de un cómic ha ofrecido resultados especialmente interesantes en relación con los errores prototípicos de los aprendientes checos a la hora de crear un relato en pasado. Si bien el PI tiende a ser la opción de pretérito mayoritaria, al desglosar los resultados según el nivel de los informantes se aprecia cómo a medida que aumenta el dominio de español, crecen los porcentajes de uso erróneo de este tiempo. Cabe destacar que esta misma situación se ha detectado en el ejercicio de traducción inversa respecto al verbo *bylo*, aunque en este caso es el uso erróneo del PPS el que aumenta en los niveles C.

Tanto en el ejercicio de traducción como en el de narración, los errores cometidos por los informantes pueden ser analizados desde diferentes perspectivas, que incluyen los criterios etiológico y pedagógico —de acuerdo con Vázquez (*apud.* Quiñones, 2009)—. En lo que respecta a la dimensión etiológica, asumiendo que los errores detectados se deben en parte a la diferencia en los criterios de configuración temporal entre el español y el checo, estos entrarían en la categoría de errores interlinguales. Pedagógicamente, las altas cifras de PI en lugar de PPS y viceversa parecen indicar que esta alternancia errónea es un fenómeno colectivo, en este caso propio del conjunto de aprendientes checohablantes y, quizá, de los estudiantes cuya L1 pertenezca al grupo de lenguas eslavas (Tellez-Perez, 2021). Si bien los errores localizados en los niveles B podrían ser transitorios, gran parte de estos parecen haberse fosilizado y han sido detectados en las respuestas de hablantes de nivel C2. Analizar la tipología de los errores de los aprendientes es beneficioso y permite profundizar sobre (Baralo, 2009, 2017): distintas corrientes teóricas; los procesos de adquisición en general; la influencia de la L1; la construcción de la interlengua y sus procesos cognitivos; recursos pedagógicos en escuelas y universidades; etc.

Finalmente, la última actividad del cuestionario tiene como objetivo comprobar el grado de interiorización de determinados valores secundarios del PI mediante la creación de un diálogo breve. En este caso, los resultados obtenidos sugieren que estos usos no tienen un papel relevante en el aula. Estas conclusiones no resultan llamativas, puesto que, como apuntan diversas gramáticas —por ejemplo, Borrego Nieto *et al.* (2013)—, lecturas como la cortesía o la previsión frustrada no forman parte del significado nuclear del PI.

## Conclusiones

La variada tipología de actividades seleccionada para este estudio ha permitido analizar el desempeño de checohablantes aprendientes de español a la hora de usar determinadas estructuras de pasado. Se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La lengua materna puede influir de forma considerable en el aprendizaje de español en contextos checohablantes.
- La diferencia en los criterios de configuración temporal de los sistemas verbales checo y español parece influir de forma directa en parte de los usos erróneos del colectivo de aprendientes checohablantes.
- Los valores secundarios de los tiempos verbales estudiados tienen un escaso peso en la enseñanza de español.
- El tipo de actividad al que se enfrenten los aprendientes puede determinar su desempeño de forma significativa.

En cuanto a la influencia de la L1 en el proceso de aprendizaje de un idioma, esta idea está ampliamente aceptada en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, de ahí que la L1 de los aprendientes sea un factor al que los docentes deben prestar especial atención. Así, sería recomendable que estos conociesen al menos nociones básicas de la lengua de sus aprendientes y también aquellos aspectos que puedan diferir en gran medida de la lengua que se imparte. En el caso de los aprendientes checohablantes de español, los datos obtenidos en este estudio parecen confirmar esta idea. De hecho, de la misma forma que se ha registrado en otros casos (*cf.* Juan-Garau, 2014), las decisiones tomadas por los informantes indican que la L1 puede ser beneficiosa o perjudicial para

el aprendizaje según el contexto. Estas consecuencias negativas se aprecian especialmente en el uso de los tiempos verbales de pasado analizados en el presente trabajo.

Tal y como se indicó previamente, dentro de la enseñanza de español en contextos eslavos, existe una tendencia a crear analogías entre los tiempos verbales de la L1 y del español. Si bien en las fases iniciales esta práctica puede ser beneficiosa (para agilizar el aprendizaje y conseguir un uso más natural de estas formas por parte de los aprendientes), a largo plazo parece no ser recomendable. Más concretamente, la alternancia PPS/PI constituye una de las principales dificultades de estos hablantes a la hora de aprender español y es una de las parcelas de la lengua donde se aprecian con mayor claridad los errores fruto de la influencia de la L1. A pesar de que en ciertas situaciones pueden surgir correspondencias entre los usos de los tiempos verbales españoles y checos, estas coincidencias son puntuales, por lo que establecer sistemáticamente analogías provoca la creación de falsas equivalencias y la fosilización de errores. Esta idea también ha sido recogida por Mao (2009).

En lo que respecta al español, la creación de analogías resulta una cuestión doblemente compleja, debido a la gran dispersión de la lengua. En efecto, además de ser perjudicial para el desempeño de los informantes, como indican los datos de esta investigación, la simplificación de los valores de distintos tiempos de pasado — especialmente del PPC— obvia usos propios de distintas zonas del territorio hispanohablante (Soler Montes, 2017).

Respecto al desempeño de los aprendientes en el uso de los valores secundarios del PI, los datos parecen indicar que estos no tienen una gran presencia en el aula de ELE, independientemente del nivel de dominio de la lengua. Dado que estos valores tienen un porcentaje de uso relativamente alto en el plano coloquial, sería recomendable incorporarlos durante el aprendizaje o incidir más en ellos.

Por otro lado, es posible extraer conclusiones del propio cuestionario y de la forma en que los aprendientes han completado las distintas actividades. Los ejercicios presentados a los informantes son de tipología variada: completación de huecos, creación de narraciones y diálogos, traducción, etc. Resulta llamativo el hecho de que las respuestas de los aprendientes varíen considerablemente en función del tipo de ejercicio al que se enfrenten. Así, se han dado numerosos casos de encuestados que han resuelto correctamente y con relativa facilidad las actividades cerradas, mientras que en la creación de la narración o del diálogo experimentaban dificultades para poder completar la tarea y el uso de los tiempos verbales en muchas ocasiones era inadecuado. Este fenómeno indica que para este colectivo de aprendientes resulta más fácil y claro responder a actividades de tipo cerrado. Es por ello por lo que supone un acierto incluir ambos tipos de ejercicios en la enseñanza de español como lengua extranjera. En este estudio, si tan solo se hubieran planteado actividades cerradas, se podría haber concluido que la gran mayoría de hablantes apenas experimenta dificultades en el uso de estos tiempos verbales. Sin embargo, cuando los aprendientes debían crear las frases ellos mismos, se ha detectado un mayor número de errores que, en muchas ocasiones, se relaciona con los usos más básicos de estos pretéritos.

Igualmente, se puede extrapolar esta última conclusión al día a día en el aula de español. Si un docente que trabaje con este colectivo de aprendientes se limita a practicar tan solo actividades de tipo cerrado, podría pasar por alto errores que los aprendientes cometerían en actividades abiertas, donde ellos mismos deben crear un contexto y diferenciar entre los valores de un tiempo verbal u otro. Detectar este tipo de errores es esencial en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, sería recomendable

que los docentes ampliasen el catálogo de actividades utilizadas en el aula para cubrir la mayor cantidad de situaciones posibles.

En suma, este estudio constituye una aportación a la lingüística aplicada de ELE con aprendientes checohablantes. A través de distintas actividades y de un análisis pormenorizado del desempeño de los informantes, se han establecido diversas conclusiones cuyo objetivo es contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje de este colectivo.

## Referencias bibliográficas

AZPIAZU, Susana, 2014, “Del perfecto al aoristo en el antepresente peninsular: un fenómeno discursivo”, en AZPIAZU, S., *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*, Lugo, AXAC, pp. 17-30.

AZPIAZU, Susana, 2019. *La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español: estudio sincrónico y dialectal*. Berlín, Walter de Gruyter. ISBN: 978-311-063298-9.

BARALO, Marta, 2009, “A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 27-31.

BARALO, Marta, 2017, “Significado psicolingüístico y didáctico de los datos empíricos sobre la adquisición del sistema verbal en español no nativo”, en AINCIBURU, M.C., *La adquisición del sistema verbal del español*, Berna, Peter Lang.

BOSQUE, Ignacio y GUTIÉRREZ-REXACH, Javier, 2009. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Akal. ISBN: 978-84-460-2227-5.

BORREGO NIETO, Julio; DOMÍNGUEZ GARCÍA, Lorena; LUCAS, Sheila; RECIO DIEGO, Álvaro y TOMÉ CORNEJO, Carmela, 2013. *Gramática de referencia para la enseñanza de español: La combinación de oraciones*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-9012-375-1.

BULL, William Emerson, 1968. *Time, Tense and the Verb. A Study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkeley, University of California Press.

BUSTOS GISBERT, José Manuel, 2011, “Bases para el estudio de la adquisición del sistema verbal del español como lengua extranjera”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 29, pp. 7-41.

CADIerno, Teresa, 2000, “The acquisition of Spanish aspectual grammatical aspect by Danish advanced language learners”, *Spanish Applied Linguistics*, 4, pp. 1-53.

CARTAGENA, Nelson, 1999, “Los tiempos compuestos”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V., *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Barcelona, Espasa, pp. 2935-2975.

VILLAYANDRE, Milka (ed.), 2006. *Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*. León, Universidad de León.

DROSDOV, Tatiana, 2002, “Gramática del tiempo y del aspecto en ruso y en español: similitudes y divergencias”, *Eslavística Complutense*, 2, pp. 33-44.

FERNÁNDEZ, Sonsoles, 2009, “Interlengua y aprendizaje/adquisición del español”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 50-54.

FESSI, Inés, 2017, “Adquisición y transferencia de tiempo y aspecto en español como L3”, en AINCIBURU, M.C., *La adquisición del sistema verbal del español*, Berna, Peter Lang.

GILI GAYA, Samuel, 1961. *Curso superior de sintaxis española*. Madrid, Vox. ISBN: 8471533073.

KLEE, Carol y FACE, Timothy (eds.), 2006. *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, Cascadilla Proceedings Project.

GÜELL, Lourdes, 1998. *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

JUAN-GARAU, María, 2014, “Algunas consideraciones en torno a la influencia de la L1 en la adquisición de aspectos gramaticales de la L2”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 17, pp. 75-77.

KEMPAS, Ilpo, 2006. *Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodiernal en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero*. Tesis doctoral. Helsinki, Universidad de Helsinki.

KEMPAS, Ilpo, 2009, “El uso prehodiernal del pretérito perfecto desde el punto de vista de la deixis personal”, *Neuphilologische Mitteilungen*, 110, pp. 177-196.

MAÑAS, Iban, 2011, “Dos maneras de viajar al pasado. Estudio comparativo de la expresión del pasado en ruso y español”, *Cuadernos de Rusística Española*, 7, pp. 29-40.

MAO, Pei-Wen, 2009, “La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwanesas de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, pp. 87-103.

MAO, Pei-Wen, 2017, “Distinción aspectual para los sinohablantes de ELE”, en AINCIBURU, M.C., *La adquisición del sistema verbal del español*, Berna, Peter Lang.

MOLKOVA, Svetlana, 2017. *El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes*. A Coruña, Universidade Da Coruña.



MONTRUL, Silvina y SLABAKOVA, Roumyana, 1999, “The L2 Acquisition of Morphosyntactic and Semantic Properties of the Aspectual Tenses Preterite and Imperfect”, en PEREZ-LEROUX, A. T. y LICERAS, J., *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers.

[NGLE] Real Academia de la Lengua Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2011. *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona, Espasa.

QUIÑONES, Virginia, 2009, “El análisis de errores en el campo de ELE. Algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, pp. 1-16.

RAMSEY, Violeta, 1990. *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish*. Tesis doctoral. Oregón, Universidad de Oregón.

ROJO, Guillermo, 1974, “La temporalidad verbal en español”, *Verba*, 1, pp. 68-149.

SÁNCHEZ CASTRO, Marta, 2008, “Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado”, *RedELE*, 13.

SOLER MONTES, Carlos, 2017, “La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto del español como lengua extranjera”, en AINCIBURU, M.C., *La adquisición del sistema verbal del español*, Berna, Peter Lang.

TELLEZ-PEREZ, Clara, 2021, “Análisis del sistema verbal español y ruso: el uso de los tiempos de pasado en un estudio con aprendientes rusohablantes”, en QUIJADA VAN DEN BERGHE, C. y GÓMEZ ASENCIO, J. J., *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas. Colección Bibliotheca Philologica*, Madrid, Arco/Libros, 385-408.

TI CHAU, Tran, 1975, “Error Analysis, Contrastive Analysis and student perception”, *IRAL*, 13, pp. 119-144.

VEIGA, Alexandre, 2011, “El ‘pretérito perfecto’ español y la noción temporal de ante-presente”, *Romanica Cracoviensia*, 11, pp. 433-448.

VEIGA, Alexandre, 2014, “La anterioridad del ‘pretérito perfecto’”, en AZPIAZU, S., *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*, Lugo, AXAC, pp. 147-177.

WESTERHOLM, David, 2009. *Funciones del pasado en los sistemas verbales español y ruso*. Göteborgs, Institutionen för språk och litteratur (Göteborgs universitet).



## **Pronunciación e identidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un estudio piloto**

Pronunciation and Identity in Foreign Language Learning: a pilot study

**Linn Hällgren**  
**Profesora de ELE. Bachillerato**

**Berit Aronsson**  
**Doctora de la Universidad de Umeå**



Linn Hällgren es profesora, formada en español e inglés. Trabaja en un instituto de bachillerato en Estocolmo. Le interesa la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y, principalmente, la enseñanza de la comunicación oral.



Berit Aronsson es doctora y profesora titular en la Universidad de Umeå, en el área Didáctica de Lenguas Extranjeras. También es profesora de bachillerato, formada en español e inglés. Sus principales campos de enseñanza son la comunicación oral, la didáctica dentro de la formación del profesorado y la enseñanza y aprendizaje basados en las TIC. Su investigación se centra en la prosodia de lenguas extranjeras, especialmente el español como lengua extranjera (ELE), el aprendizaje de una segunda lengua (ASL), la didáctica de la lengua y la pragmática en la ASL.

## Resumen

El presente estudio piloto tiene por objetivo investigar el nivel de ansiedad experimentado en aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) en producciones emotivas realizadas en dos condiciones: antes y después de recibir instrucción sobre la pronunciación. También investiga cómo evalúan hablantes nativos las producciones realizadas por los aprendientes de español en estas dos condiciones. Los resultados demuestran que los estudiantes se sienten más cómodos cuando se les permite pronunciar como deseen sin instrucción. Cuando los estudiantes practican las mismas oraciones después de recibir una retroalimentación explícita sobre cómo pronunciar, se sienten menos como ellos mismos y menos cómodos. Cuando las producciones leídas por los aprendientes en estas dos condiciones son evaluadas por hablantes nativos, ellos sin embargo prefieren las versiones en las que se instruyó a los estudiantes sobre cómo pronunciar. Estas lecturas se perciben como más parecidas a la lengua meta y más naturales.

## Abstract

The aim of this study is to investigate the level of anxiety in emotional productions made by learners of Spanish as a foreign language in two conditions: before and after receiving instruction on pronunciation. The study also investigates how native speakers evaluate the productions made by Spanish learners in these two conditions. The results show that the learners feel more comfortable when they are allowed to pronounce as they wish without instruction. When students practice the same sentences after receiving explicit feedback on how to pronounce them, they feel less like themselves and less comfortable. However, when the productions read by the learners in these two conditions are evaluated by native speakers, they prefer the versions in which the students were instructed on how to pronounce. These readings are perceived as more similar to the target language and as sounding more natural.

## Palabras clave

Pronunciación, entonación, oralidad, adquisición de la lengua

## Keywords

Pronunciation, intonation, oral production, language acquisition

## Introducción – Lengua e identidad

El fenómeno de las lenguas siempre ha fascinado a muchos científicos. Dicen que la lengua es lo que distingue a los seres humanos de los animales (Janson, 2010). Nuestra manera de comunicarnos es auténtica y excepcional en este mundo. La lengua forma parte de nuestra identidad como seres humanos (Janson, 2010). Además, las lenguas no solamente son sistemas de gramática y vocabulario sino cada lengua tiene una producción fonológica, una fonética única, en que cabe toda una cultura. El lenguaje humano engloba el lenguaje corporal, los gestos, las tradiciones, las costumbres, la manera en que nos saludamos y mucho más. Es decir, aprender una lengua extranjera (LE) implica aprender a manejar el lenguaje cultural. Además, algunos piensan que aprender a hablar una LE es equivalente a la construcción de una segunda identidad. Usó (2007) plantea que el aprendizaje de una LE implica un cambio de identidad personal y social. Estudios han demostrado que la imagen que damos al interlocutor cuando hablamos una lengua extranjera no siempre corresponde a nuestra autoimagen, o sea la imagen que tenemos de nosotros mismos. El hablante de una LE puede sentir que muestra mejor su propia identidad cuando mantiene el acento de la lengua materna, mientras que el interlocutor en ese caso puede solo notar el acento extranjero, sin ver a la persona detrás (Dalton y Seidlhofer 1994, Kjellin 2000). La autoimagen se define como la imagen de nosotros mismos que nos esforzamos por mantener ante el entorno (Usó, 2013). En el presente trabajo queremos investigar cómo se sienten los aprendientes cuando se expresan emotivamente en la LE. ¿Perciben los aprendientes que cambia su autoimagen cuando hablan la LE, y en tal caso ¿a qué factores va unida esa experiencia? Además queremos explorar las producciones de los aprendientes desde la perspectiva del interlocutor: ¿cómo son evaluadas esas producciones por hablantes nativos?

## Preguntas de investigación

Más precisamente, el estudio investiga posibles diferencias en el nivel de ansiedad del alumno en dos diferentes condiciones (pregunta de investigación 1):

1. ¿Qué diferencia, si hay alguna, hay en el nivel de ansiedad del aprendiente cuando hace una presentación oral de un diálogo emotivo (a) sin prestar atención a la pronunciación de la LE y (b) imitando la pronunciación de la lengua meta?

Nos interesa investigar si el nivel de ansiedad del aprendiente es afectado si se le pide expresar un contenido emocional, imitando la pronunciación de la lengua extranjera (LE). Creemos que una pregunta directa sobre el nivel de ansiedad experimentado por el aprendiente puede causar un sesgo hacia respuestas positivas. Para evitar que el aprendiente valore el ejercicio en función de un polo negativo y otro positivo se ha medido el nivel de ansiedad en términos de "sentirse uno mismo". Se supone que si el alumno no se siente él/ella mismo/a al realizar la tarea esto implica también cierta ansiedad. Las producciones de los aprendientes serán evaluadas por hablantes nativos a través de la pregunta de investigación 2:

2. ¿Cómo percibe el hablante nativo/ el interlocutor las grabaciones del alumno en estas dos condiciones?

Se hipotetiza que los hablantes nativos pensarán que los aprendientes suenan más naturales en la segunda grabación, ya que han prestado más atención a la pronunciación,

entonación, ritmo etc. de la LE en esta versión. Usó (2013) plantea que la forma de pronunciar está estrechamente relacionada con la experiencia del yo. Creemos por lo tanto que los aprendientes llevarán rasgos de su L1 como señal de identidad en la primera grabación.

## **La pronunciación en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras**

Usó ha investigado la asociación entre pronunciación e identidad en el marco de la enseñanza de LE (Usó, 2007). Al abordar este tema se presentan muchos casos en los cuales los alumnos prefieren mantener un acento extranjero como señal de identidad. Usó cree que nuestra forma de hablar transmite mucho de nosotros mismos: “no es solo la expresión de nuestra identidad, sino que es parte de ella” (Usó, 2013:149). Un acento extranjero a través de la entonación, la acentuación, el ritmo, la voz etc. puede proporcionar mucha información sobre nosotros mismos a los interlocutores (Usó, 2013). Da una pista de quienes somos, de nuestra edad, sexo, origen, nivel social, carácter, personalidad, estado de ánimo etc. Al expresarnos en la LE con un acento extranjero, la imagen que damos no siempre corresponde a la imagen que queremos transmitir al interlocutor. De hecho, un hablante de una lengua extranjera que no esté familiarizado con los aspectos más esenciales de la “nueva” prosodia corre el riesgo de no poder manifestar su verdadera identidad en una situación comunicativa oral (cf. Dalton y Seidlhofer 1994, Kjellin 2000).

Según Usó (2013) podríamos sentir amenazada nuestra autoimagen si imitamos un acento nativo en la LE en lugar de pronunciar con el acento de nuestra L1. Es decir, hablar una LE con la pronunciación de un nativo puede suponer para algunas personas renegar de su identidad o ponerla en peligro. Cuando los alumnos perciben una amenaza hacia su autoimagen es probable que se produzca una resistencia al aprendizaje de la pronunciación (Usó, 2013). Usó (2013) plantea además que la resistencia al aprendizaje puede implicar un elemento de ansiedad. La ansiedad en relación con la adquisición de una LE es un tema en que ha profundizado autores como Krashen (1986), Usó (2007), Arnold y Oxford (2000). Arnold y Oxford dicen que los ejercicios de producción oral son los que más provocan esos sentimientos (2000). En tal caso, ¿puede que los ejercicios de producción oral en la LE provoquen sentimientos de ansiedad dada su íntima relación con el yo lingüístico del hablante?

## **El aspecto afectivo de la pronunciación**

Horwitz (1986), Arnold y Oxford (1999) señalan que los ejercicios orales en la LE corren el riesgo de provocar ansiedad en el aprendiente, ya que están íntimamente relacionadas con nuestra experiencia del yo. Subraya el hecho de que las tareas de producción oral por esa razón pueden provocar más ansiedad que las tareas escritas. Dewaele (2015) plantea que la adquisición de una lengua no solo incluye un proceso cognitivo, sino uno afectivo. Sus investigaciones manifiestan que los aprendientes de una LE prefieren expresar emociones en su lengua materna. Por tanto, preguntamos lo siguiente; ¿Cómo se sienten los aprendientes de una LE cuando tienen que expresar emociones en la LE? ¿Prefieren expresarse emotivamente en su lengua materna ya que su lengua materna forma parte de su experiencia del yo? ¿Puede provocar sentimientos de ansiedad si se le pide al alumno que exprese sentimientos con la prosodia de la LE?

Al discutir la ansiedad en relación con la adquisición de una LE será clave investigar en qué situaciones los alumnos sienten ansiedad al expresarse en la LE. ¿Es

probable que la expresión emocional en la LE provoque sentimientos de ansiedad en sí mismo, relacionados a la experiencia de un yo diferente en la LE?

## **La identidad personal y sociocultural**

Arnold (2011) propone que la ansiedad tiene más que ver con la identidad personal que la identidad sociocultural. La identidad sociocultural es una construcción que define la relación entre el individuo y el amplio entorno social y cultural (Usó, 2013). Arnold (2011) profundiza el tema de la identidad en relación con el aprendizaje de LE; Por un lado, dentro del concepto de la identidad personal caben las emociones que siente uno por dentro y están directamente relacionadas con la persona y su autoestima, autoimagen, ansiedad, miedo, vergüenza, inseguridad, motivación, actitud etc. Por otro lado, explica que la identidad sociocultural representa las emociones en relaciones entre personas y entre los alumnos y la lengua /cultura meta. Usó (2013) también hace una distinción entre la identidad relacionada con la experiencia del yo y la identidad negociada entre interlocutores. Plantea que la forma de pronunciar esté estrechamente relacionada con la experiencia del yo. En este trabajo investigaremos la experiencia emocional del aprendiente desde esos dos puntos de vista. Basándonos en Usó (2013), suponemos que la práctica de la expresión oral, sobre todo de contenidos emotivos, va a provocar cierta ansiedad en el aprendiente.

## **Método**

### **Experimento 1**

Un grupo de cuatro alumnos suecos que estudian español como LE participaron en experimento 1. El nivel de los alumnos ha sido aproximadamente un A2 según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER). Hay un equilibrio de género en el grupo, dos chicas y dos chicos. Son informantes de la misma edad y mantienen el mismo nivel de la LE. Se ha obtenido el consentimiento informado de los informantes y de sus padres ya que son menores de 18 años. Para responder a la pregunta de investigación 1 hemos realizado un experimento en que los informantes leen unas frases de contenido emocional en dos versiones diferentes, la primera antes y la segunda después de recibir una instrucción sobre la pronunciación. Las frases consisten en una expresión positiva – sorprendente, una expresión negativa – desanimada, y una expresión positiva – cortés / amable:

- 1) ¡Lola, qué sorpresa! ¡Cuánto tiempo sin verte!
- 2) ¡Qué va! En este país no hay trabajo.
- 3) ¡Ostras! ¡Qué grande ya! ¡Es increíble!

Al grabar la primera versión de las hemos aplicado un método de enseñanza tradicional de lectura traducción, un método deductivo que implica el aprendizaje de conocimientos explícitos (ver por ejemplo Contreras, 2015). Antes de grabar la primera el profesor ha presentado el vocabulario de las frases en una lista. Los informantes después han practicado la lectura de las frases en parejas de dos y dos sin apoyo del profesor. Hay posibilidad de que los informantes lleven rasgos de su lengua materna como señal de identidad al pronunciar las expresiones en la primera grabación.

Al grabar la segunda versión del diálogo el profesor se les pide a los informantes que presten atención a los rasgos típicos de la prosodia del español según el modelo entonativo propuesto por Aronsson (2016). El modelo propone unas características principales para la prosodia del español en comparación con el sueco. Sobre todo se enfatiza diferencias en la calidad y duración de las vocales, diferencias en la función del ascenso tonal entre esas lenguas y diferencias en la colocación del acento focal. A los informantes se les deja escuchar una grabación de dos nativos que leen el diálogo. Tienen que reflexionar sobre las siguientes preguntas; ¿Cómo suenan los hablantes cuando hacen una pregunta? ¿Cómo suenan los hablantes cuando dicen las expresiones; ¡Cuánto tiempo sin verte! y ¡Qué va!? ¿Sientes si las expresiones quieren transmitir alegría o rabia? Los informantes han de leer el diálogo con un acento nativo y sobre todo transmitir las emociones imitando el modelo nativo, enfocando los rasgos propuestos por Aronsson (2016).

Después de hacer la segunda grabación los informantes han respondido por escrito a la pregunta; ¿En qué versión de la grabación te sentiste más como ti mismo? Los informantes han escrito las respuestas individualmente en un papel sin discutir entre ellos.

## Experimento 2

Para responder a la pregunta de investigación 2 se ha elegido un grupo de cuatro hablantes nativos para evaluar las grabaciones de los informantes. Los hablantes nativos han escuchado a las dos versiones de las expresiones del diálogo de cada informante, pero sin saber qué versión es. Han tenido que rellenar un formulario y elegir la versión que les suene más natural (anexo 2). Las expresiones LE evaluadas fueron distribuidas al azar (o aleatorizadas o por asignación aleatoria). Se escuchó a cada versión solo una vez para que no hubiera tiempo para reflexionar y analizar demasiado.

Las siguientes expresiones han sido evaluadas por los hablantes nativos:

- 1) ¡Lola, qué sorpresa! ¡Cuánto tiempo sin verte!
- 2) ¡Qué va! En este país no hay trabajo.
- 3) ¡Ostras! ¡Qué grande ya! ¡Es increíble!

## Resultado y análisis

### Resultado del experimento 1

Tabla 1 demuestra en qué grabación los informantes se sintieron más como si mismos / a gusto / relajados = un bajo nivel de ansiedad.

Tabla 1: Evaluación del nivel de ansiedad percibido por los hablantes LE.

¿En qué versión de la grabación te sentiste más como ti mismo?		
	Versión 1	Versión 2
Alumno 1	X	
Alumno 2	X	



Alumno 3		X
Alumno 4	X	

## Resultado del experimento 2

Tabla 2 demuestra qué versión del dialogo (realizado por los informantes) que suena más natural según los hablantes nativos.

Tabla 2: Evaluación por hablantes nativos de las grabaciones LE en las dos condiciones.

<b>Expresión 1</b>	Versión 1	Versión 2
Alumno 1		100 % (4)
Alumno 2		100 % (4)
Alumno 3	50 % (2)	50 % (2)
Alumno 4		100 % (4)
<b>Expresión 2</b>		
Alumno 1	100 % (4)	
Alumno 2		100 % (4)
Alumno 3	50 % (2)	50 % (2)
Alumno 4		100 % (4)
<b>Expresión 3</b>		
Alumno 1	25 % (1)	75 % (3)
Alumno 2		100 % (4)
Alumno 3		100 % (4)
Alumno 4		100 % (4)

## Discusión de los resultados

Los resultados demuestran que la gran parte de los informantes se sienten más cómodos en la primera grabación. Antes de realizar la segunda grabación los informantes recibieron instrucciones sobre la pronunciación y la entonación. También practicaron leer las expresiones y darlas más vida, pero no en la forma en que suelen hacerlo en la L1 sino según el modelo entonativo de la LE. Los informantes han explicado que era más difícil hacer la segunda grabación porque tenían que esforzarse y que no se sentían tanto sí mismos.

La evaluación de las grabaciones que han hecho los hablantes nativos da apoyo a nuestra hipótesis 2. Los hablantes nativos perciben que los informantes suenan más naturales en español en la segunda grabación. La evaluación de expresión 1 y 3 muestra que casi todos los hablantes nativos perciben que la segunda grabación suena más natural. Los hablantes nativos han explicado que algunas de las grabaciones de expresión 2 les fue difícil distinguir entre las dos versiones. El resultado de la evaluación de expresión 2 por lo tanto no es conclusivo. Una posible explicación podría ser que el contenido, *¡Qué va! En este país no hay trabajo*, se haya percibido como algo alejado de la realidad de los alumnos. Los informantes adolescentes a lo mejor no pueden verse reflejados como desempleados o simplemente en el contexto de la vida laboral, lo cual puede haber afectado su identificación con la expresión. Realmente hay muy poca diferencia de calidad entre las primeras y las segundas versiones de expresión 2, lo cual vemos reflejado en la evaluación por los hablantes nativos. Por otro lado, la evaluación de la expresión 3, aunque algunos de los informantes pronuncian *increíble* mal en ambas versiones, la segunda versión ha sido evaluada como la que suene más natural. Parece que los informantes se sienten más como si mismos después de practicar el dialogo según el método de enseñanza tradicional, aunque los hablantes nativos perciben que suenan mejor después de practicar según el modelo entonativo de la LE.

Para concluir los resultados obtenidos en experimento 1 y 2 indican que 1) los informantes generalmente se sienten más cómodos en la primera grabación y 2) los hablantes nativos por lo general perciben que los informantes suenan más naturales en la segunda grabación.

## Conclusión

La muestra del presente estudio piloto es pequeña, por lo cual los resultados obtenidos se deben tomar con precaución. Deben ser controlados en más estudios. Tendencias observadas: Nuestra hipótesis ha sido corroborada por dos partes: La tendencia observada es que los informantes se sienten más como sí mismos en la primera grabación. Al realizar la segunda grabación se sienten menos cómodos, esto implica también cierta ansiedad. Los hablantes nativos perciben que los informantes generalmente suenan más naturales en español en la segunda grabación. Creemos que los informantes se sienten más cómodos en la primera versión que grabamos porque pueden expresarse sin prestar atención a la prosodia del español. Explican que se sienten más sí mismos en la primera grabación, lo cual indica un bajo nivel de ansiedad. Autores como Krashen (1986), Usó (2007), Arnold y Oxford (2000) plantean que un nivel bajo de ansiedad eleva la motivación hacia el aprendizaje de LE.

Habíamos hipotetizado que la segunda grabación puede hacerlos sentirse menos a gusto a los informantes dado que han de imitar un acento nativo. Usó (2013) explica que hablar una LE con la pronunciación de un nativo puede suponer para algunas personas renegar de su identidad o ponerla en peligro. Los informantes indican que se sentían menos sí mismos en la segunda grabación. Dewaele (2015) plantea que la adquisición de una lengua es un proceso cognitivo y afectivo. Cuando se exige a los informantes expresarse emotivamente en la LE, puede que para algunos se provoque un nivel más alto de ansiedad. Sin embargo, la segunda grabación suena más natural para los hablantes nativos. La razón podría ser que la práctica de la prosodia de la LE ha resultado en una mejor pronunciación.

Usó (2013) plantea que la forma de pronunciar está estrechamente relacionada con la experiencia del yo, que cuando los alumnos perciben una amenaza hacia su

autoimagen es probable que se produzca una resistencia al aprendizaje. El hecho de que los informantes se sienten menos cómodos y más angustiados en la segunda grabación, aunque estén más familiarizados con el contenido, podría indicar que la mera imitación del nativo les hace sentir incómodos. Esta sensación de no "sentirse uno mismo", podría en sí implicar una amenaza a la percepción del "yo" del hablante. Es posible que cambia la autoimagen para los informantes cuando se expresan emotivamente en la segunda grabación. Sin embargo, es probable que parte de la ansiedad puede surgir por la razón de no haber practicado según el modelo entonativo de la LE antes. Según Usó (2007), el aprendizaje de LE implica un cambio de identidad personal y social. Para los informantes puede implicar una sensación de no "sentirse uno mismo" o un nivel alto de ansiedad, cuando han de imitar un acento nativo en la LE. Como profesor de LE es clave preguntarse lo siguiente: ¿Cómo creamos un ambiente que favorece la práctica de la pronunciación de LE? ¿Cómo nos aseguramos de que los alumnos se atreven a imitar un acento nativo? Proponemos que se investigue más a fondo la relación entre el nivel de ansiedad en relación con la práctica de la pronunciación. El objetivo sería identificar un modelo de enseñanza que pueda asegurar que los estudiantes se sientan cómodos al practicar la forma oral de la lengua extranjera de manera que suene natural y aceptable para el hablante nativo.

## Referencias

- ARNOLD, Jane, 2011, "Attention to Affect in Language Learning", *Anglistik. International Journal of English Studies*, XXII, pp. 11-22.
- ARNOLD, Jane & OXFORD, Rebecca L., 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas: la ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas*. Cambridge University Press, Madrid. ISBN 8483230771.
- ARONSSON, Berit, 2016, "Core Prosodic Features for the Teaching of Spanish Prosody to Speakers of Swedish", *Journal of Spanish Language Teaching*, III, pp. 44-56.
- CONTRERAS, Martí Jose, 2015, "¿Gramática implícita o gramática explícita?: en enseñanza de segundas lenguas", *Normas*, vol V, pp. 171-195.
- DALTON, Christiane & Barbara Seidlhofer, 1994. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- DEWAELE, Jean-Marc, 2015, "On Emotions in Foreign Language Learning and Use", *The Language Teacher*, XXIX, pp. 13-15.
- HORWITZ, Elaine, 1986. "Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a ForeignLanguage Anxiety Scale". *TESOL Quarterly* 20 (1986): 559-562.
- JANSON, Tore, 2010. *Språkens historia: en upptäcksresa i tid och rum*. Nordstedts, Finlandia. ISBN 9789113033082.
- KJELLIN, Olle, 2000. *Uttalet, språket och hjärnan*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- KRASHEN, Stephen D., 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Michigan, Pergamon. ISBN 0080286283.



### *Expresión 2*

#### **Alumno 1**

¿Qué versión suena más natural en español?

Versión 1

Versión 2

#### **Alumno 2**

¿Qué versión suena más natural en español?

Versión 1

Versión 2

#### **Alumno 3**

¿Qué versión suena más natural en español?

Versión 1

Versión 2

#### **Alumno 4**

¿Qué versión suena más natural en español?

Versión 1

Versión 2

### *Expresión 3*

#### **Alumno 1**

¿Qué versión suena más natural en español?

Versión 1

Versión 2

#### **Alumno 2**

¿Qué versión suena más natural en español?

Versión 1

Versión 2

#### **Alumno 3**

¿Qué versión suena más natural en español?

Versión 1

Versión 2

#### **Alumno 4**

¿Qué versión suena más natural en español?

Versión 1

Versión 2

¡Muchas gracias por su participación!

## El pasado de *Berta Isla* en una foto: contraste entre imperfecto e indefinido

*Berta Isla's past in a photo: contrast between imperfecto and indefinido*

**Francesca Panajo**  
Centro Linguistico di Ateneo. Università della Calabria  
francesca.panajo@unical.it



Francesca Panajo es licenciada en Lenguas y Literaturas Modernas por la Università della Calabria. Desde 2020 trabaja como lectora de lengua española en el Centro Linguistico di Ateneo de la misma universidad. Miembro de la Associazione Italiana di Studi Iberoamericani (AISI), sus intereses actuales giran en torno a la didáctica de la lengua española y la competencia comunicativa y al estudio de las estructuras difrásticas en lengua náhuatl. Es autora de *In tllili in tlapalli, la tinta negra y roja: il sapere e la lingua náhuatl in Messico* (2017) y *Note sul modello cognitivo applicato alla lingua nahuatl* (2020). Ha participado en congresos sobre traducción y pragmática (Convegno Internazionale Discorso d'odio e traduzione, VI Congresso Internazionale Associazione Italiana Studi Iberoamericana, Congresso Internazionale di Pragmatica).

### Resumen

A partir de las premisas teóricas de la gramática comunicativa de Francisco Matte Bon, este trabajo presenta un estudio contrastivo de dos tiempos verbales en español, a saber, pretérito indefinido e imperfecto. El análisis del corpus de ejemplos extraídos de la novela *Berta Isla* de Javier Marías muestra la ventaja de abordar el estudio gramatical desde una perspectiva que tiene en cuenta al enunciador y a su intención de presentarlos datos como nuevos o presupuestos. De tal forma, haciendo hincapié en el doble principio de codificación de los datos para el que Henri Adamczewski emplea la metáfora del *double clavier*, el imperfecto se configura como el tiempo que detiene la narración y como marco situacional de otra información, más relevante y dinámica, expresada en pretérito indefinido.



## Abstract

Based on the theoretical assumptions of Francisco Matte Bon's communicative grammar, this work presents a contrastive study of two verb tenses in Spanish, namely, *pretérito indefinido* and *imperfecto*. The analysis of the corpus of examples extracted from the novel *Berta Isla* by Javier Marías shows the advantage of addressing the grammatical study from a perspective that considers both the speaker and its intention to present the data as new or presupposed. In this way, emphasizing the double principle of data coding for which Henri Adamczewski uses the metaphor of the *double clavier*, the *imperfecto* is configured as the time that stops the narration and as a situational framework of other information, more relevant and dynamic, expressed in the *pretérito indefinido*.

## Palabras clave

gramática, pasado, imperfecto, indefinido

## Keywords

grammar, past tense, imperfecto, indefinido

## Introducción

Debido a una problemática temporal<sup>1</sup> el contraste entre imperfecto y pretérito indefinido para hablar del pasado suele ser una de las cuestiones más difíciles de asimilar para los estudiantes de español como lengua extranjera<sup>2</sup> Para ello, nos situaremos en un marco metodológico que reposiciona el análisis de la lengua en un nivel que es a la vez semasiológico y onomasiológico. Semasiológico, el estudio de cada recurso lingüístico de los que dispone la lengua para entender su funcionamiento, y onomasiológico, esto es, el análisis de los efectos expresivos que surgen de cada recurso.

Moverse por este frágil equilibrio entre lengua y contexto, concreto y abstracto, enunciador e informaciones, es el intento de Francisco Matte Bon, quien se desprende de esas gramáticas tradicionales en las que mucho se ha dado por descontado, con vista a engendrar una visión comunicativa del lenguaje. La *Gramática comunicativa del español*, que hunde sus raíces en el modelo de la gramática metaoperacional de Henri Adamczewski, y que la supera a la hora de sacar a relucir una nueva forma de representar los datos con el “árbol de las muñecas rusas de la doble codificación”, dinamiza el estudio de la lengua al moverse constantemente dentro de un vector que se desplaza del aquí al ahí, de lo que se introduce en el acto de la enunciación a lo que ya estaba dado, de lo codificable como ‘nuevo’ a lo que en cambio es ‘sabido’. En este intento por situarnos en algún punto del *continuum*, hacen su aparición las categorías de “tema” y “rema”.

Con el hallazgo de “uno de los mecanismos más poderosos para explicar una

<sup>1</sup> La búsqueda de una definición tajante que aclare la noción de ‘tiempo’ y su uso, tanto lingüístico como físico y cronológico, representa una cuestión primordial a la hora de abordar el tema del tiempo verbal en las gramáticas clásicas. (Rojo & Veiga, 1999)

<sup>2</sup> Sobre los problemas entre aspecto y tiempo verbal en la esfera didáctica véase Roca Marín (2004).

enorme cantidad de fenómenos” (Matte Bon, 2016: 300), Adamczewski presenta el vector rema–tema en tanto que sistema de codificación de los datos del que disponen todas las lenguas. En la primera etapa, el enunciador elige, dentro de un abanico de elementos disponibles, los que serán empleados en la enunciación. En la segunda, en cambio, puesto que la elección del dato ya ha tenido lugar, el enunciador podrá volver sobre el mismo en tanto que parte del contexto. De tal forma, al elegir un elemento remático, el enunciador podrá moverse dentro de un paradigma abierto, codificable como fase I; diversamente, en el caso de encontrarse ante un dato ya compartido, presupuesto y, por ende, temático<sup>3</sup>, se asistirá a un cierre de ese paradigma, codificable como fase II. En palabras de Matte Bon:

Así nos explica Adamczewski (1983, p. 87) las dos perspectivas:

1. PERSPECTIVA REMÁTICA: (FASE I) perspectiva en la que no se presupone y por tanto la elección paradigmática es abierta. Como corolario, hay aquí una asertividad fuerte (el enunciador ZANJA a favor de un elemento).
2. PERSPECTIVA TEMÁTICA: (FASE II) perspectiva en la que se presupone y por tanto la elección paradigmática es inexistente, cerrada. Como corolario, hay aquí una asertividad débil o nula, dada la ausencia de elección (Matte Bon, 2016: 301).

Una vez establecida la metodología de análisis, el corpus al que se hará referencia será la novela *Berta Isla* de Javier Marías, lo cual entrelaza con uno de los objetivos perseguidos por Matte Bon, o sea, el de mostrar un punto de vista distinto sobre lo que debería ser un análisis gramatical, acudiendo a ejemplos contextualizados y dejando de lado esos enunciados artificiales que muy a menudo aparecen en los libros de gramática y que poco tienen que ver con los usos en contextos reales. En adición, la extracción de ejemplos a partir de un corpus de datos cuyo eje temático se rige por el hilo de la ficción, del espionaje, y de un amor imperfecto en constante equilibrio entre lo dicho y lo presupuesto, la verdad y la mentira, lo real y lo irreal, quiere cuestionar el valor del tiempo con la descripción fenomenológica de esas vidas que “solamente están y esperan” (Marías, 2020: 542).

### El indicativo: modo informativo

De acuerdo con la perspectiva comunicativa, el modo indicativo es el modo remático por excelencia. Posicionándolo a la izquierda de su modelo de codificación, la gramática metaoperacional quiere deshacerse de una visión borrosa de este modo verbal que lo situaría en una dimensión real de lo expresado —frente a la supuesta irrealidad del modo subjuntivo (Gili Gaya, 1980: 132; Ridruejo, 1999: 3218–3219)— en la que el empleo de la lengua implicaría por sí mismo una referencia directa al mundo concreto<sup>4</sup>, eliminando ese vínculo entre mundo y lengua que nos permite hablar de un suceso extralingüístico a medida que vamos integrándolo al enunciado. Sin embargo, al emplear este modo, el enunciador se mueve dentro de un paradigma abierto para seleccionar el dato que quiere presentar a su interlocutor.

En los párrafos que se presentan a continuación, todas —o casi— las formas del

<sup>3</sup> Al examinar el funcionamiento del eje de las informaciones —al que se hará referencia más adelante— Matte Bon (1997) hace hincapié en la sinonimia entre información compartida e información presupuesta, puesto que las dos se refieren a datos que han sido presentados en el contexto explícita o implícitamente. De ahí la elección de referirse a los dos tipos con las expresiones “información tematizada” e “información de Fase II”.

<sup>4</sup> “Podemos pensar el verbo como una acción o fenómeno que tiene lugar efectivamente; nuestro juicio versa entonces sobre algo que consideramos real, con existencia objetiva” (Gili Gaya, 1980: 131).

indicativo —presente, imperfecto y pretérito indefinido— proponen la relación predicativa como nueva, puesto que el enunciador quiere informar a su interlocutor sobre un hecho que todavía no había entrado a formar parte del contexto, o bien porque lo que le interesa es poner la relación al centro de la negociación. De esta forma, se hará hincapié solamente en el dato, sin proporcionar valoración alguna.

- (1) ‘Algo le ha pasado sin duda, algo raro y desazonante que por ahora prefiere no contarme’, pensé. ‘Bueno, ya lo hará. Tenemos años por delante y todo el mundo acaba contándolo todo a quien duerme a su lado una noche tras otra; con esa persona es difícil guardarse nada hasta la eternidad.’ Como acontece en los momentos de inseguridad y miedo, prevaleció el egoísmo y me quedé tan sólo con lo que me atañía, con lo que se asemejaba a una ratificación, casi a una declaración de amor (Marías, 2020: 153).

La protagonista apunta a la existencia de “algo” en tanto que reflexiona acerca de los cambios de humor repentinos del marido y, en un intento de descifrar su estado, emplea el pretérito perfecto<sup>5</sup> (“ha pasado”) para señalar cómo las consecuencias de esos acontecimientos están afectando el ‘ahora’ de la enunciación. Diversamente, al alejarse de ese estado y aceptando las razones explicitadas por su marido (“como acontece en los momentos de inseguridad y miedo”), la protagonista presenta la relación predicativa a la que hace referencia como superada y distante (“prevaleció”, “quedé”), borrándose tras ella (Matte Bon, 1997: párr. 1.3.2) en un intento de presentar los datos como si fueran objetivos.

En (2) la presencia del marcador discursivo “bueno” resulta ser la llave de interpretación para la lectura del párrafo.

- (2) Bueno, la verdad es que siempre esperas algo, por muy convencido de lo contrario que estés. Esperas asustar, y que el otro se imagine cuánto te va a echar de menos, lo difícil que va a serle vivir sin ti. Pero nadie se imagina nada si se toma en serio lo que se le anuncia (Marías, 2020: 80).

Por lo que concierne al marcador del discurso “bueno”<sup>6</sup>, resulta necesario hacer referencia al modelo de elaboración de la comunicación organizado en dos ejes: el eje de la información y el eje del enunciador.

CUADRO 1. Análisis del marcador discursivo 'bueno'

	Eje de la información	Eje del enunciador
<b>Bueno</b>	Introduce un miembro del discurso con estructura temática, fase 2 o paradigma cerrado (como base para comentarlo, valorarlo, etc..)	El enunciador presenta una reformulación del primer miembro del discurso.

Como puede apreciarse en el cuadro 1, el primer eje es el responsable de la forma en que se presentan los datos y se compone por las dos etapas bien explicitadas por

<sup>5</sup> Dada su relación con el momento de la enunciación, Matte Bon (1995a: 112–115) propone sustituir la expresión *pretérito perfecto* por otra más enfocada en su contexto de uso: *pasado en presente de indicativo*.

<sup>6</sup> El cuadro que aquí se presenta forma parte de un trabajo presentado en ocasión del *Congreso Internazionale di Pragmatica* que tuvo lugar del 2 al 4 de febrero de 2023 en la *Università della Calabria*.

Adamczewski: fase 1, etapa de presentación de las informaciones, y fase 2, recuperación de elementos compartidos. Atendiendo a ese modelo del “doble teclado” afirmaremos que el operador ‘bueno’ es responsable de referirse a elementos temáticos, esto es, datos que ya forman parte del contexto, a pesar de que no hayan sido presentados en fase de negociación con el interlocutor. Pasando ahora al nivel que concierne al enunciador y a su postura respecto de lo que va diciendo, diremos que la enunciativa aquí se sirve del marcador “bueno” para introducir un miembro del discurso con estructura remática (“la verdad es que”) cuyo contenido no le interesa en sí -revela algo que ella ya tiene planeado (darle un ultimátum a su amante)-, sino tan solo para informar a su interlocutor sobre su opinión personal que, al estar expresada por formas verbales en presente (“esperas”, “imagina”, “toma”, “anuncia”), asume un significado universal y objetivo.

Además, el contraste indicativo/subjuntivo que sale a la luz del primer enunciado (“esperas”/“estés”) no puede resolverse a través de la dicotomía real/irreal presente en las gramáticas tradicionales. El semantismo del verbo “esperar” no apunta a eventos reales ni seguros; más bien, no hay certeza alguna de que algo esperado se vaya a cumplir. Al contrario, la forma en subjuntivo señala hechos de los que el enunciador está muy seguro (“por muy convencido de lo contrario que estés”), o bien porque respaldado por alguna razón, o bien porque tiene evidencia de algo. En cambio, en el enunciado que sigue (“Esperas asustar, y que el otro se imagine cuánto te va a echar de menos”) el empleo del subjuntivo sí corresponde a unos usos relacionados con la categoría de lo irreal. De hecho, al emplear un verbo que expresa voluntad o deseo en la oración principal (“esperar”), el español requiere el uso del subjuntivo en la oración subordinada, lo cual podría coincidir con el valor de inseguridad o irrealidad tradicionalmente marcado por el subjuntivo. Sin embargo, como señalado arriba, puede haber contextos en los que también lo contrario es válido y la explicación no puede reducirse a unas referencias extralingüísticas, sino que hay que descubrir el verdadero funcionamiento lingüístico de los modos verbales y su sistematismo.

- (3) Uno se da cuenta, en la propia vida, de que hay cosas tan irreversibles como una historia ya vista o leída, es decir, ya contada; cosas que nos conducen por un camino del que apenas nos es posible apartarnos o en el que a lo sumo se nos permite improvisar, quizá sólo un gesto o un guiño inadvertidos (Marías, 2020: 209).

En (3) la presencia de la forma impersonal del verbo haber (“hay”) es funcional para mencionar por primera vez la causa por la cual Berta se encuentra inserta en un abismo de oscuridad y pesimismo: Tomás. Y no es que la supuesta indefinición de la forma “hay” sea índice de algo impreciso o indeterminado, sino que, en una perspectiva comunicativa, descodifica elementos nuevos y, por lo tanto, negociables dentro de la fase 1.

## Un pasado indefinido

La primera forma verbal por revisar será la del pretérito indefinido<sup>7</sup>. Para abordar los usos de esta forma se remitirá primero a su definición lexicográfica.

Al señalar que se trata de un ‘pretérito perfecto simple’<sup>8</sup>, el *Diccionario de la lengua española* de la RAE apunta a su valor perfectivo al indicar que “la acción, el

<sup>7</sup> Acerca de la etiqueta ‘pretérito indefinido’ e ‘imperfecto’ Matte Bon (1995a: 4) señala que se trata de un vicio extralingüístico, esto es, una tendencia a fosilizarse en el plano referencial, que nada tiene con ver con el nivel metalingüístico que sí atañe a los procesos de enunciación.

<sup>8</sup> Para una revisión de las elecciones terminológicas de los tiempos verbales del modo indicativo véase Rojo & Veiga (1999: 2883)

proceso o el estado expresados por el verbo se sitúan en un punto anterior al momento del habla. *La forma cantaron es pretérito perfecto simple*<sup>9</sup> Más específica parece ser la entrada proporcionada por el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, que señala:

El nombre de este tiempo (llamado en otras lenguas, por ejemplo, en francés, definido) obedece a la intención de contraponerlo al *perfecto*, el cual recibe del participio con que se forma un sentido de completo acabamiento. [...] Es, pues, en oposición al imperfecto (de acción durativa), un tiempo perfecto, o sea, de acción terminada; y, así como se dice del imperfecto que es el tiempo imperfectivo del «entonces» y del «allí», puede decirse del indefinido que es el tiempo perfecto de esas mismas relaciones<sup>10</sup>.

Con ello, las categorías de «entonces» y de «allí» parecen volverse parámetros de asignación para la relación predicativa en tanto que límites temporales y espaciales del sistema verbal. Echando un vistazo a las 8 acepciones incluidas en el *Diccionario* arriba citado, y teniendo en cuenta la inclinación hacia una metodología de análisis que centra su foco en cuestiones meramente subjetivas, detectables en los conceptos de duración<sup>11</sup> —una vaguedad temporal— y tiempo<sup>12</sup> —una categoría indefinitoria—, resulta difícil de tal forma recuperar uno de los actores principales en esos procesos lingüísticos: el enunciador.

Es precisamente aquí donde se percibe el cambio de perspectiva que introduce la gramática comunicativa. Y es precisamente la conciencia de los límites extralingüísticos lo que impone seguir avanzando en la operatividad de “una gramática que sitúa a los interlocutores y la interacción que existe entre ellos en el centro del análisis” (Matte Bon, 1995a: VII).

Si dejamos de lado las categorías de tiempo y espacio, duración y proximidad, es fácil percatarse de que, al emplear el indefinido, lo que le interesa al enunciador es presentar la relación predicativa situándola en un momento previo con respecto al momento de la enunciación.

- (4) No me estuve quieta durante aquellos años, no me hundí ni me paralicé. Coqueteé ocasionalmente con la desesperación, nunca por gusto sino porque ataca sin avisar; pero en modo alguno me sumí en ella ni se me ocurrió guardar ausencias a quien jamás iba a retornar. Al cabo de no mucho tiempo me consideré viuda a todos los efectos; es más, así me sentí (Marías, 2020: 375).

La narración que propone la protagonista al relatar los hechos que sucedieron en “aquellos años” solo le sirve para informar acerca de su condición sentimental y existencial pasada. Además, la presencia del marcador temporal hace patente su perspectiva y le permite alejarse de ese estado, tomar distancia de la soledad y la desesperación que la afectaron y presentar los hechos de una forma objetiva. Sin embargo, conforme va avanzando la narración, y la referencia a “aquellos años” parece alejarse, el indefinido sigue dominando el relato de Berta en la medida en que representa el foco de su interés.

Asimismo, las coordenadas temporales y la clara referencia a unos acontecimientos internacionales, tales como las Olimpiadas, que enmarcan la narración

<sup>9</sup> Cfr. DRAE: Real Academia de la Lengua, *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es> [21/02/2023]

<sup>10</sup> Cfr. DUE <http://www.editorialgredos.com> [21/02/2023].

<sup>11</sup> Entiéndese aquí por duración la definición proporcionada por la RAE de “Tiempo que dura algo o que transcurre entre el comienzo y el fin de un proceso”. Cfr. DRAE: Real Academia de la Lengua, *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es> [21/02/2023].

<sup>12</sup> Ivi: “Duración de las cosas sujetas a mudanza”.

(5), funcionan de apoyo para informar acerca del estado (“fue”) y del tiempo cronológico (“cumplieron”) que vivió alejada de su marido.

- (5) Sí, llegaron 1990 y 91 y 92, este último con sus grandes festejos y sus juegos olímpicos y su optimismo generalizado en España, un país que súbitamente se fingía próspero. Pero para mí fue el año en que se cumplieron diez desde la marcha de Tomás, desde nuestro adiós temporal en Barajas el 4 de abril (Marías, 2020: 401).

Además, la conjunción adversativa “pero” replantea el nivel de jerarquización de las informaciones en tanto que añade un dato más a lo explicitado con anterioridad, equiparando el hecho de que “llegaron 1990 y 91 y 92” y “se cumplieron diez [años] desde la marcha de Tomás”.

- (6) Se quedó parada en la puerta, mirando aquí y allá, a las mesas ocupadas, obviamente buscando a alguien concreto, inconfundible. Su vista pasó por Tom, en primera instancia no se detuvo en él, no lo reconocía. Él alzó entonces los dedos con timidez. [...] Advirtió un mohín de decepción en la mujer, casi de desolación; indisimulado, en seguida se convirtió en uno de menosprecio o fastidio (Marías, 2020: 457).

(6) presenta una serie de acciones (“quedó”, “pasó”, “detuvo”, “alzó”, “advirtió”, “convirtió”), cuyos usos se sitúan dentro de una perspectiva pasada, pero fuera de cualquier compromiso personal, reduciendo al mínimo la participación del enunciador. Como en el caso anterior, los operadores “aquí”, “allá”, “en primera instancia” y “entonces” encadenan toda una serie de informaciones, secundarias respecto de la información principal, pero que, al igual que la primera, ofrecen distintas angulaciones de presentación del dato.

Como puede apreciarse de los ejemplos anteriores, la elección del pretérito indefinido no puede estar vinculada solamente con la presencia de marcadores temporales, que tradicionalmente sitúan los hechos en un periodo limitado y acabado, ni con el aspecto perfectivo —o desinente (Gili Gaya, 1980: 148) siguiendo la terminología empleada por Andrés Bello— de la acción verbal. En estos casos, el enunciador empleará el pretérito indefinido si su intención comunicativa es la de introducir datos nuevos, a saber, informativos, sobre hechos pasados.

## El imperfecto relativo

Al igual que el pretérito indefinido, el imperfecto también resulta estar marcado por una problemática temporal, puesto que sus empleos no pueden quedar limitados a eventos pasados. Es así como, antes de pasar a exponer los usos que corresponden a este tiempo verbal, Matte Bon apunta a uno de los problemas planteados por las gramáticas y que concierne al uso exclusivo del imperfecto relacionado con el aspecto<sup>13</sup> imperfectivo.

Si consultamos el *Diccionario de la lengua española* de la RAE hallaremos, con referencia al pretérito imperfecto, la siguiente entrada: “Tiempo imperfectivo que indica que la acción, el proceso o el estado expresados por el verbo se desarrollan de manera

<sup>13</sup> “Estas maneras distintas de mirar la acción expresada por un verbo, según predomine en ellas la momentaneidad, la reiteración, la duración, el comienzo o la perfección, se llaman aspecto de la acción verbal. Dependen, según hemos dicho, de la significación del verbo en sí misma, como en los ejemplos que acabamos de citar. Dependen también del interés del que habla en fijar la atención hacia un aspecto determinado con olvido de otros, según las circunstancias. [...] Cabe distinguir en cada caso si el aspecto de la acción verbal procede del significado del verbo o está conseguido por medios gramaticales” (Gili Gaya, 1980:147).



simultánea a cierta acción pasada. *La forma cantaba es pretérito imperfecto*<sup>14, 14</sup>. Imperfectividad y simultaneidad se tornan aquí guías para ponderar durabilidad y proximidad de la acción verbal. Sin embargo, establecer en qué medida una acción puede prolongarse en el tiempo y qué es lo que puede considerarse como cercano o lejano respecto del momento de la enunciación, no depende del empleo de un tiempo gramatical determinado, sino de una serie de elementos contextuales. Además, si termináramos identificando el imperfecto de indicativo tan solo con su valor pasado y aspectual, no seríamos capaces de dar cabida al conjunto de funciones e intenciones metalingüísticas abarcadas por este tiempo.

En este apartado se irán proponiendo ejemplos que convaliden la teoría comunicativa según la cual reducir el empleo de este tiempo a los conceptos de duración, repetición y puntualidad en el pasado no es suficiente para abordar el complejo sistema temporal que concierne a este tiempo.

- (7) Durante el día atendía su trabajo con diligencia y se esforzaba por aparentar normalidad. Seguía gastando sus bromas amables y bien recibidas, sonreía con generosidad y no escatimaba sus celebradas imitaciones cuando se le solicitaban en las numerosas cenas y actos sociales a los que teníamos que acudir (Marías, 2020: 149).

El párrafo (7) es un claro ejemplo de acciones que se repiten en el pasado (“atendía”, “se esforzaba”, “seguía”, “sonreía”, “escatimaba”, “solicitaban” y “teníamos”), sin embargo, la idea de repetición no depende solamente de la presencia del imperfecto, sino de un sistema de concurrencia de la expresión “durante el día”, el contexto laboral, la relación que existe entre los interlocutores y la presencia de la perífrasis seguir + gerundio que apunta a un tipo de presuposición léxica en la que “la simple mención de algunas palabras nos lleva automáticamente a descodificar una presuposición” (Matte Bon, 1997: párr. 1.2.6). Es lo que sucede al emplear la perífrasis “seguir haciendo” puesto que presupone que “ya lo estaba haciendo” y, por lo tanto, apunta a un dato compartido y consabido por parte de los interlocutores.

- (8) Aquella noche en verdad no sabía, pero claro que seguí con Tomas, mucho hay que haber perdido antes de renunciar a lo que se tiene, más aún si lo que se tiene responde a un propósito antiguo, a una determinación con elementos de obstinación. Uno va reduciendo sus ímpetus y sus expectativas, se va conformando con versiones deterioradas de lo que quiso alcanzar o creyó haber alcanzado, en todas las fases de la vida se admiten rebajas y desperfectos (Marías, 2020: 249).

Diversamente, en (8) la función del verbo en imperfecto no remite por sí solo a un proceso de duración, repetición o puntualidad en pasado, sino a la posibilidad de remitir a otra información que representa el foco del enunciado: Berta no se había separado de su marido. Lo que pasó “aquella noche” constituye un pretexto para afirmar, luego, que sí había decidido seguir con Tomás, alegando toda una serie de motivos circunstanciales que la llevaron a tomar esa decisión.

- (9) Salió del salón y Berta lo oyó revolver a distancia, abrir y cerrar armaritos y cajones, supuso que del cuarto de baño. Se quitó el abrigo, lo dejó en el sofá cercano, se sentó en el sillón indicado y allí se quitó las botas que llevaba —botas de cremallera, hasta la rodilla— y a continuación las medias oscuras que en realidad eran medias enteras, es decir, llegaban hasta la cintura, en aquellos años era ya lo habitual. Tuvo que levantarse bastante la falda para que salieran, porque era falda recta, casi estrecha, algo corta —cubría dos tercios de muslo, acaso menos—, como también era a menudo la moda de entonces (Marías, 2020: 38–39).

<sup>14</sup> Cfr. DRAE: Real Academia de la Lengua, *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es> [22/02/2023]



El empleo del imperfecto en (9) pone de manifiesto la insuficiencia de abordar los usos de este tiempo desde una perspectiva simplemente pasada (aspectual o imperfectiva). La descripción que se ofrece de las botas que llevaba (“de cremallera, hasta la rodilla”), las medias (“llegaban hasta la cintura”) y la falda (“cubría dos tercios de muslo”) no parece tener ningún relieve con respecto a la narración del encuentro entre la protagonista y un banderillero, sino que es representativa de otra herramienta a la que acude el enunciador, o sea, la del bordado narrativo. En una novela como *Berta Isla*, en la que el tiempo parece dilatarse y la espera de una vuelta durar toda una vida, el análisis detenido de los hechos llena el vacío del tiempo y le permite reflexionar sobre las circunstancias de su relación sentimental. De hecho, los detalles de moda no son suficientes para seguir con el cuento, sino que congelan la narración hasta el punto de que, si quitásemos esos detalles, el enunciado no quedaría afectado.

### Representación del indicativo

Hasta aquí hemos ido confirmando cómo, en el corpus que nos atañe, el empleo de formas verbales del indicativo sí coincide con el propósito comunicativo, a saber, el de plantear la relación predicativa en Fase I. De las tres formas simples de este modo — presente, imperfecto e indefinido— el presente es el encargado de presentar los “*datos aseca*” (Solís García & Matte Bon, 2020: 180), esto es, informaciones nuevas, por lo que concierne al eje de las informaciones, y que el enunciador presenta adoptando una postura objetiva.

#### CUADRO 2. Presente de indicativo

	Eje de las informaciones	Eje del enunciador
<b>Presente de indicativo</b>	Las informaciones que se introducen en presente de indicativo son nuevas (fase I).	El enunciador plantea la relación predicativa de manera objetiva.

Asimismo, el indefinido plantea la relación predicativa en fase I, pero en un marco pasado que poco tiene que ver con la duración de la acción en el pasado o la proximidad con respecto al momento de la enunciación. La gramática comunicativa, entonces, replantea el nivel de análisis de este tiempo verbal en relación con su entrada no en el contexto y asigna un papel determinante a las intencionalidades del enunciador. De esta forma, podemos afirmar que el indefinido, al igual que el presente de indicativo, hace hincapié en el carácter novedoso de la información, presentando los hechos en una perspectiva pasada y, por el mismo criterio, alejada del acto de la enunciación, lo cual permite a quien emplea este tiempo ir presentando hechos que alimentan la narración sin quedar atrapado en las rejas del pasado.

CUADRO 3. Indefinido de indicativo

	Eje de las informaciones	Eje del enunciador
<b>Indefinido de indicativo</b>	Las informaciones que se introducen en indefinido son nuevas (fase I).	El enunciador emplea el indefinido para alejarse de un hecho pasado.

Aun perteneciendo al modo indicativo, lo cual implicaría posicionar este tiempo en una etapa de presentación de los datos (fase I), el imperfecto contribuye en la construcción de un ulterior nivel de datos, desenganchados de una perspectiva informativa y vinculados más bien al conocimiento de los elementos y sus apariciones dentro del contexto. En esta segunda etapa (fase II), la información no está sometida a un proceso de negociación, sino que el enunciador emplea el dato-puente para reproducir una situación que, si bien pasada, le sirve para ir agregando comentarios, digresiones y valoraciones que, en fin, apelan a su esfera subjetiva.

CUADRO 4. Imperfecto de indicativo

	Eje de las informaciones	Eje del enunciador
<b>Imperfecto de indicativo</b>	Se hace referencia a informaciones presupuestas o compartidas (fase II).	El enunciador se sirve del imperfecto para asumir una postura subjetiva.

Para representar gráficamente lo analizado hasta ahora, se ha acudido al esquema del *double clavier* explicitado por Adamczewski, y traducido al español por Matte Bon como “doble teclado” (Matte Bon, 2016: 302), en el que se muestra el funcionamiento del modo indicativo y de los tiempos que lo componen.

Sin embargo, como afirma Matte Bon: “Debido al hecho de que, a medida que vamos bajando de nivel, se abre de nuevo la misma oposición, he decidido referirme a este juego de bifurcaciones por el que se rige la gramática de las lenguas con la expresión “árbol de las muñecas rusas” (Solís García & Matte Bon, 2020: 35).

Fase I		Fase II	
• Indicativo		• Subjuntivo	
• Presente / Indefinido / imperfecto		• Presente / Imperfecto	
Fase I	Fase II	Fase I	Fase II
• Presente • Indefinido	• Imperfecto	• Presente	• Imperfecto

Figura 1. Representación del árbol de las muñecas rusas (Solís García & Matte Bon, 2020: 35)

## El pasado en una foto

Después de haber presentado los tiempos verbales que más problemas temporales presentan en lengua española, y tras haber intentado una representación de la aplicación metaoperacional, se pasará ahora a presentar un estudio contrastivo de los mismos.

- (10) Si alguien admirado o querido lleva a cabo una fechoría, las más de las veces nos cabe decir: ‘No, no era él, o no era ella, esto es impropio. Me pareció él pero debí equivocarme. No veía del todo bien, estaba oscuro y alterado mi ánimo, mi perspectiva no era la mejor y no llevaba puestas las gafas. Lo confundí con otra persona que se le asemejaba, eso habrá sido’ (Marías, 2020: 409).

Para explicar la alternancia entre imperfecto (“era”, “veía”, “estaba”, “llevaba” y “asemejaba”) e indefinido (“pareció”, “debí” y “confundí”) hay que apelar otra vez a los dos ejes alrededor de los cuales se organiza la comunicación: el eje de las informaciones y el eje del enunciador. Por un lado, la elección del imperfecto está motivada, más que por un aspecto imperfectivo, ilimitado o inacabado, por el conocimiento que se tiene de ese “alguien admirado o querido”, lo cual se entrelaza, en el nivel de las informaciones, con el hecho de que se trata de elementos cuya existencia se conoce y que le permiten a quien habla sacar a colación un comentario sobre lo ocurrido. Por otro lado, el enunciador emplea el imperfecto como dato-puente para llevar a cabo su interpretación de los hechos y, mediante esta, explicar el porqué de la no correspondencia entre el bellaco y el conocido (“no veía del todo bien”, “estaba oscuro”, “no llevaba puestas las gafas”, etc.), justificando su postura respecto de lo que va diciendo. En cambio, al analizar los usos del indefinido, “pareció”, “debí” y “confundí” representan la síntesis de lo ocurrido en pasado: me pareció una persona que conozco, pero debí equivocarme y lo confundí con otra. En esta fase, los datos que se presentan en indefinido sirven además que para informar sobre los hechos en sí, en tanto que le permiten al enunciador ir alejándose de la narración.

- (11) Iba a seguir, porque lo que más me interesaba señalarle no era esto, esto era sólo un preámbulo. Pero él aprovechó mi respiro para interrumpirme y esta vez dijo más frases, todavía —desesperadamente— con la voz de Walter Brennan, más siniestra a mis oídos cada segundo que pasaba. Que brotara de su garganta y sus labios me sacaba de quicio (Marías, 2020: 283).

En (11) la presencia de la perífrasis ir a + infinitivo sometida al imperfecto responde a esos problemas temporales a los que alude Matte Bon a la hora de señalar la no coincidencia entre tiempo gramatical y tiempo cronológico; en esos casos cabría “preguntarse qué queda del imperfecto cuando no es tiempo del pasado” (Mollo, 2022: 438). Lo que se desprende de este uso es que la protagonista intentó seguir en su charla, “pero él aprovechó” de su pausa para tomar la palabra, impidiendo que ella pudiera llevar a cabo su turno. En ese intento por explicar la causa de lo ocurrido (Matte Bon, 1995b: 167), el enunciador emplea la perífrasis en imperfecto de indicativo para hablar de predicciones suyas respecto a un momento del pasado. La mayor implicación por parte del enunciador, la idea de “un compromiso adquirido y expresado anteriormente”, esto es, algo que “ya está en el aire” (Matte Bon, 2006), contribuye al posicionamiento de este recurso en un paradigma cerrado y, por ende, temático. Pero lo que más le interesaba a Berta no consistía en señalar lo que habría podido decir luego, sino en proporcionar un marco de referencia para hablar, finalmente, de lo dicho (“dijo más frases”) por Tomás.

La referencia extralingüística del tiempo (“un mes”) en (12), se presta a dibujar el punto focal de la narración:

- (12) Hacía un mes aproximado desde el primer encuentro con los Ruiz Kindelán cuando vinieron a casa un día, a media mañana. Guillermo había pasado la noche con fiebre y yo prefería no sacarlo a la calle, no exponerlo a nada (Marías, 2020: 177).

En este nivel metalingüístico en el que la lengua habla de sí misma, el dato “hacía un mes” adquiere un estatuto secundario con respecto a la descripción de lo que se convertiría luego en una amenaza para Berta y sus hijos: la visita de los Ruiz Kindelán. En este caso, “la “anterioridad metalingüística” del imperfecto puede servir para jerarquizar los datos” (Solís García & Matte Bon, 2020: 183) en la medida en que presenta datos estáticos en relación con otros que sí dinamizan la narración. Es precisamente la presencia del indefinido “vinieron” que permite a la enunciativa seguir avanzando en su informe pasado, abriendo ese paradigma anteriormente cerrado por la presencia del dato remático e informando sobre hechos que se consideran relevantes para la narración.

- (13) Le miré los zapatos, siempre estaban un poco sucios, o al menos nunca relucientes, los debía de descuidar, a muchos hombres les dan una pereza invencible el cepillo, el paño y el betún, de ahí la tradición de los limpiabotas, se me ocurrió; contrastaban con sus trajes bastante buenos y muy aseados, alguno con un asomo de brillo quizá. La gabardina que aún llevaba en junio, echada al brazo, la había dejado a su lado en el sofá, de cualquier manera (Marías, 2020: 183).

En (13) la oposición entre imperfecto e indefinido se explica en la medida que, a través de los imperfectos “estaban” y “contrastaban”, se quiere evocar un escenario pasado que no se sitúa en el eje temático —el responsable de aportar datos nuevos— sino que proporciona un marco para focalizar la atención sobre lo que en cambio el enunciativo quiere introducir en el contexto (“miré” y “ocurrió”). La idea de habitualidad o repetición que expresaría el imperfecto no puede quedar reflejada en este ejemplo, puesto que la descripción que se ofrece de los zapatos, “estaban un poco sucios” y “contrastaban con sus trajes”, adquiere el carácter de un inciso, “una especie de paréntesis informativo con el enunciado sometido al imperfecto. [El enunciativo] Trata esta información como un dato secundario respecto al principal” (Solís García & Matte Bon, 2020: 188). “Cuando el imperfecto es tiempo del pasado y aparece junto al pretérito indefinido, el contraste puede cobrar la forma del límite entre el primer plano y el fondo. El fondo es justamente el imperfecto [...]. El pretérito indefinido, en cambio, es el tiempo del primer plano, del elemento remático, de la fase 1” (Mollo, 2022: 434).

Es así como se llega a explicar el recurso a la metáfora de la foto: a pesar de que pueda haber cambios de marco, debido a las circunstancias o a un propósito renovador, la foto seguirá siendo el elemento esencial para el empleo del marco. El imperfecto, entorno situacional y a veces marginalizante, detiene la narración, en tanto que presenta la relación predicativa como algo estático, tal y como acontece en los sueños y en los juegos de los niños<sup>15</sup>. El indefinido, en cambio, muestra toda su autonomía al presentar la relación predicativa como válida en el pasado y, por consiguiente, libre de cualquier conexión con el presente de la enunciación.

## Conclusión

El intento de este trabajo ha sido fijarse en un rompecabezas temporal, cual es la elección entre el imperfecto y el indefinido, a través del rastreo de algunos ejemplos sacados de la

<sup>15</sup> “En el caso de los juegos de los niños, el imperfecto [...] funge de marco que, en la medida en que traza el límite entre lo real y lo irreal, propicia la acción lúdica una vez establecidos los roles” (Mollo, 2022: 427).

novela *Berta Isla* de Javier Marías. Se ha considerado necesario emprender, primero, un recorrido por los usos del modo informativo y, luego, aclarar una cuestión interna a esta familia. De esta forma, han hecho su aparición las categorías vectoriales de “tema” y “rema”, “paradigma abierto” y “paradigma cerrado”, “fase I” y “fase II” que representan algunos de los principios generales de la teoría metaoperacional desarrollada por H. Adamczewski.

Los ejemplos extraídos del corpus, que han evidenciado la función principal del modo indicativo como operador de Fase 1, han permitido sacar a colación otro modelo de elaboración de la comunicación, organizado en dos ejes, el eje de la información y el eje del enunciador, al cual Adamczewski hizo referencia con la expresión *double clavier*. Haciendo hincapié en el doble principio de codificación de los datos, se ha pasado luego a explicitar los usos relacionados con el imperfecto y el indefinido poniendo de relieve su distinta relación de dependencia respecto de lo extralingüístico.

La teoría explicitada por la gramática comunicativa y la metaoperacional ha servido aquí de guía para ir investigando los dos ejes entre los que debería realizarse cualquier tipo de análisis que centre su atención en el papel del enunciador y en su postura acerca de lo que se dice. En esta línea han sido formuladas tres representaciones para presente, indefinido e imperfecto respectivamente.

Finalmente, se han propuesto ejemplos contextualizados del contraste entre indefinido e imperfecto en los que los límites de las gramáticas tradicionales se vuelven más visibles y el plano extralingüístico se muestra insuficiente para tener cuenta de todas las operaciones que concurren en la elección de este o de este otro tiempo. El confinamiento del imperfecto a una descripción estática, casi fosilizada de la narración y la importancia de la que goza el indefinido al ser el tiempo a través del cual se informa sobre hechos autónomos, aunque pasados, ha traído consigo la imagen de una foto en la que el marco —imperfecto— solo existe en función de la foto —indefinido— que encierra. El imperfecto, marco y contexto de una situación pasada, se emplea generalmente como dato-puente para otra información más relevante, la expresada en indefinido, con la que entra en una relación metalingüística. La imagen de Berta, estática, relativa, casi pausada en una narración que hace de la espera su tiempo principal, cobra importancia solo en la medida en que logra relatar los acontecimientos de su marido, Tomás.

## Referencias bibliográficas

DRAE: Real Academia de la Lengua, *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>

DUE: MOLINER, María, 2008. *Diccionario de uso del español, edición electrónica*. Madrid, Editorial Gredos, S.A.U. <http://www.editorialgredos.com>

GILI GAYA, Samuel, 1980. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Bibliograf. ISBN 9788471533074.

MARÍAS, Javier, 2020. *Berta Isla*. Barcelona, Debolsillo. ISBN 9788466350341.

MATTE BON, Francisco, 1995a. *Gramática comunicativa del español*, t. I. Madrid, Edelsa. ISBN 9788477111047.

MATTE BON, Francisco, 1995b. *Gramática comunicativa del español*, t. II. Madrid, Edelsa. ISBN 9788477111054.

MATTE BON, Francisco, 1997. Criterios para el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. *Curso de Lengua Española III de la Carrera de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, Módulo II (publicación interna). Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/descripcion\\_comunicativa/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/default.htm)> [23 febrero 2023]

MATTE BON, Francisco, 2006. Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo. *Red/Ele Revista electrónica de didáctica/Español como lengua extranjera*, nº6. ISSN 1571-4667. Disponible en: <<http://www.mec.es/redele>> [15 febrero 2023]

MATTE BON, Francisco, 2016. “Cómo construimos las relaciones en la interacción: preposiciones, conjunciones, marcadores”, en SAINZ GONZÁLEZ, Eugenia, *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi*, Venezia, Ed. Biblioteca di Rassegna Iberistica – Edizioni Ca’ Foscari – Digital Publishing, pp. 289–312.

MOLLO, Maria Lida, 2022. “La elección del imperfecto, una cuestión de perspectiva (en Los enamoramientos de Javier Marías)”, en DE BARTOLO, Anna Maria y JIMENEZ, Jean M., *Quaderni del Dipartimento di Lingüística*, Università della Calabria, L’Armadillo Editore, pp. 425–447.

RIDRUEJO, Emilio, 1999. “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”, en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, Madrid, Espasa, pp. 3209–3253.

ROCA MARÍN, Santiago, 2004. “Problemas con el aspecto verbal en E/LE”, *ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 2*. ISSN 0212-7636. Disponible en: <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9796>> [16 febrero 2023]

ROJO GUILLERMO, Veiga Alexandre, 1999. “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, Madrid, Espasa, pp. 2867–2934.

SOLÍS GARCÍA, Inmaculada, MATTE BON, Francisco, 2020. *Introducción a la gramática metaoperacional*. Florencia, Firenze University Press. ISBN 978-88-5518-205-8.



## **Estrategias de enseñanza y evaluación de la competencia oral en español como lengua extranjera (ELE) en el ciclo secundario en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas de mejora**

Teaching and Assessment Strategies for Oral Competence in Spanish as a Foreign Language in Secondary Education in Senegal: State of the Art and Prospects for Improvement

**El Doro LY**  
**Instituto de Golléré de Saint-Louis**  
eldoroly@ucm.es



El Doro LY fue docente de educación primaria antes de ser profesor de ELE de secundaria en el Instituto de Golléré (Saint-Louis, Senegal). Obtiene un Máster en Lengua Española en 2016 en la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis. Actualmente cursa un máster en Investigación en Educación en la Universidad Complutense de Madrid (2023).

### **Resumen**

Esta investigación indagó las estrategias docentes y evaluativas del profesorado de español en la enseñanza secundaria para el desarrollo de la competencia oral de estudiantes de Senegal. Para determinar la muestra se seleccionaron 102 profesores y 3 formadores. Se aplica el cuestionario de López *et al.* (2015) que consta de 22 preguntas y una entrevista semiestructurada con los informadores clave. Los datos revelaron ciertas similitudes y mucha diversidad entre los docentes. El 52.7% sigue aplicando la metodología tradicional en vez del enfoque por tareas, y las estrategias de evaluación no toman en cuenta las destrezas orales. Como resultado, se han identificado una serie de retos que obstaculizan el desarrollo de la comunicación oral del alumnado. Partiendo de los diversos retos, se presentan recomendaciones para mejorar la enseñanza de las habilidades orales y para replicar el estudio con una población más grande.

## Abstract

This research investigated the teaching and evaluation strategies of Spanish teachers in secondary education for the development of oral competence among students in Senegal. To determine the sample, 102 teachers and 3 trainers were selected. The questionnaire developed by López et al. (2015), comprising 22 questions, was used along with semi-structured interviews conducted with key informants is applied. The data revealed both similarities and a significant amount of diversity among the teachers. Surprisingly, 52.7% of them still adhere to traditional methodology instead of adopting the task-based approach, while the assessment strategies fail to consider oral skills. As a result, several challenges were identified that impede the development of students' oral communication abilities. In light of these various challenges, recommendations are presented to enhance the teaching of oral skills and to replicate the study with a larger population.

## Palabras clave

Estrategias, Enseñanza secundaria, Evaluación, Competencia oral, Español como lengua extranjera.

## Keywords

Strategies, Secondary education, Assessment, Oral competence, Spanish as a foreign language.

## Introducción

La competencia comunicativa oral, por un lado, se considera un contenido curricular clave para una mayor comprensión de una lengua extranjera, pero, por otro, se ha descubierto que a menudo su enseñanza y evaluación causan grandes dificultades a los profesores y estudiantes, que se enfrentan con toda la problemática del proceso de adquisición de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) (Níkleva y López-García, 2019). Asimismo, entre las ocho destrezas lingüísticas –comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita, expresión oral, interacción escrita, interacción oral, mediación escrita, mediación oral-, las competencias orales, siendo fundacionales en la comunicación, constituyen las más difíciles de conseguir. Y, evaluarlas hoy día no es nada fácil, pues se pide a los profesores que evalúen tanto el nivel lingüístico de los estudiantes como al mismo tiempo la competencia comunicativa bajo forma de una evaluación del desempeño total (*performance assessment*) a través de actividades realistas (Buyse, 2014). Por consiguiente, se les debe conceder más importancia y cuidado en las clases de idiomas.

En un contexto plurilingüe de enseñanza-aprendizaje de lenguas tal como el español en la Secundaria en Senegal, donde conviven varios idiomas locales (pulaar, wolof, seereer, diola, etc.) y extranjeros (español, inglés, portugués, alemán, italiano, ruso, etc.), además del idioma oficial de aprendizaje –el francés-, las estrategias de

enseñanza y las plantillas de evaluación actuales de la competencia oral no parecen adaptarse de manera flexible a las necesidades de cada uno de los cursos de idiomas, y tampoco facilitan medir el desempeño oral de los estudiantes. Si bien se han diseñado varios programas e implementado materiales didácticos y curriculares con el propósito de promover la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura españolas en Senegal y transformar las antiguas prácticas docentes y evaluativas basadas en el método expositivo o tradicional adoptando el enfoque comunicativo (Gueye, 2012; Diouf, 2021), la competencia comunicativa oral tan deseada en el aprendizaje de una LE no se desarrolla aún como es debido. Se percibe cierta insatisfacción en la medida en que muchos alumnos terminan la enseñanza secundaria sin ser comunicativamente competentes (Ndiaye, 2020) y su nivel sigue empeorando. La realidad de la docencia del español corrobora que hasta en la universidad muchos aprendices no llegan a utilizar correctamente la lengua española, pero sí cuentan con mucha competencia gramatical.

No obstante, dadas estas razones, el presente trabajo contempla describir las estrategias docentes y evaluativas diseñadas por los profesores de ELE en Senegal para la enseñanza-aprendizaje de la competencia oral a educandos de secundaria, analizando el grado de adecuación de los enfoques y de los instrumentos de medida con los objetivos pedagógicos y los estándares internacionales. El propósito es encontrar resultados satisfactorios que puedan constituir un fundamento en la valoración y mejora de la calidad de las prácticas de enseñanza del español. Por otra parte, se propondrán estrategias y herramientas útiles para profesionales de la educación que estén dispuestos a reflexionar sobre su propia práctica y a cambiarla, con el fin de mejorar la competencia oral de los aprendices y facilitar que puedan seguir aprendiendo y progresando como ciudadanos con pensamiento crítico y dialogante.

Conforme a los objetivos propuestos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, en general, y la asimilación de la competencia oral, en particular, en el contexto educativo senegalés, en esta investigación se espera encontrar respuestas a las siguientes interrogaciones que estructuran la problemática esencial.

➤ *Pregunta general*

¿Qué estrategias de enseñanza y evaluación se implementan por el profesorado de español en Senegal para desarrollar la competencia oral de los estudiantes de secundaria?

➤ *Preguntas específicas*

- ¿Los métodos de enseñanza y los materiales institucionales, curriculares y didácticos favorecen efectivamente el desarrollo de la competencia oral de los aprendices?
- ¿Las técnicas y herramientas de evaluación permiten alcanzar los objetivos comunicativos fijados por el docente?
- ¿Qué recomendaciones se podrían hacer para una enseñanza y evaluación de calidad de las distintas habilidades orales en la secundaria?

A continuación, con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas anteriormente, se formulan tres hipótesis como punto de referencia a la hora de contrastar los datos recogidos.

- Las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas por los profesores de ELE se fundamentan en mayor medida en el método tradicional que en el enfoque orientado a la acción del MCER para las lenguas.
- Las técnicas y herramientas de evaluación del rendimiento de los estudiantes senegaleses utilizadas por los docentes permiten evaluar mejor las destrezas escritas que la competencia oral en español.
- Los retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la Secundaria se relacionan más con las intenciones, objetivos, metodología y herramientas que con los factores sociodemográficos.

## Marco teórico

La competencia oral es un concepto complejo y amplio que se encuentra dentro de la competencia comunicativa general. Por este motivo, es esencial saber a qué se refiere en este trabajo cuando se habla de competencia oral. De acuerdo con el Consejo de Europa (2002; 2020), la competencia comunicativa oral abarca cuatro destrezas tales como la comprensión auditiva, la expresión, la interacción y la mediación orales. Estas destrezas, por una parte, son receptivas o interpretativas y productivas o expresivas, por otra. Al respecto, los especialistas en lenguas extranjeras han procurado aportar distintas aclaraciones sobre estos términos. Según el Instituto Cervantes (1997-2023) en su *Diccionario de términos clave de ELE*:

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

A partir de aquí, se puede afirmar que la expresión oral es una capacidad comunicativa que incluye por una parte un conjunto de aspectos lingüísticos complejos como la pronunciación, el léxico, la gramática y, por otra, una serie de conocimientos socioculturales y pragmáticos (Níkleva y López-García, 2019) con el fin de que el mensaje expresado por el emisor sea entendido. En cambio, la comprensión auditiva supone recibir y procesar información esencial de un texto oral o audiovisual, es decir, comprender documentos orales (o signados) y grabaciones, conversaciones entre otras personas, conferencias, presentaciones, anuncios, etc., y luego formular una hipótesis alternativa respecto a la intención comunicativa (Consejo de Europa, 2002). Por tanto, la comprensión oral incluye la comunicación directa, las grabaciones y las modalidades visogestual y audiovocal a fin de captar y conectar palabras/signos, frases, etc.; comprender suficientemente la información fundamental de un tema, seguir la línea argumental y la variación del lenguaje e identificar actitudes e implicaciones socioculturales.

Paralelamente, el MCER (Consejo de Europa, 2002:14) explica la *interacción* como un tipo de actividad en la que “al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito, en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral”. De ahí que la interacción oral implique a dos o más participantes en la construcción de un discurso. Esta acción comunicativa da consideración al origen del lenguaje desde el emisor y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. Su intención es planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas –a veces complejas- sobre temas cotidianos. La

interacción es un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales, en la cual el uso social de la lengua se complementa con el uso lingüístico transaccional.

En cuanto a la mediación, el *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020) la define de forma exhaustiva y describe las tres formas principales de mediar: mediar textos, mediar conceptos y mediar la comunicación y las dos estrategias: para explicar un concepto nuevo y para simplificar un texto (Martí-Contreras, 2022). Según la explicación de mediación ofrecida en el *Diccionario de términos clave de ELE*, se entiende por actividades de mediación

aquellas actividades de la lengua en las que el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa, ya sea en la lengua oral o en la escrita. Tales actividades de mediación las realiza el mediador utilizando unas competencias y desarrollando unos procesos lingüísticos (procesos neurológicos y fisiológicos) de comprensión y expresión, con el propósito de posibilitar la comprensión mutua de otras personas. Las estrategias de mediación, por su parte, son unos recursos comunicativos que le ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión.

Por consiguiente, una mediación no consiste simplemente en la traducción o interpretación de estructuras lingüísticas de una lengua a otra o a un receptor oyente, sino que también intervienen otros procesos socioculturales y pragmáticos con el objetivo de llevar a buen puerto una comunicación exitosa. Requiere, por tanto, comprensión, expresión, reformulación, adaptación del texto original para que se ajuste al perfil del interlocutor, además de otras microhabilidades: a) resumir y sintetizar, b) parafrasear, c) hacer una apostilla (una acotación que comenta, interpreta o completa el texto), d) intermediar (explicando y aclarando ideas), e) interpretar oralmente, f) colaborar y liderar el trabajo en grupo, g) facilitar la comunicación en situaciones delicadas de desacuerdo (Martí-Contreras, 2022). En el proceso de mediación, el mediador selecciona la información relevante y reproduce solo aquella que es necesaria para su(s) interlocutor(es). Contrariamente a las actividades de expresión (por ejemplo, recitar un poema), de comprensión (por ejemplo, escuchar un discurso) o de interacción (por ejemplo, mantener una charla informal), que comportan procesos monolingües, muchas de las actividades de mediación entrañan procesos bilingües. En concreto, el profesor y el alumno deben actuar como agentes sociales encargados de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica, no solo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua (Consejo de Europa, 2020).

Ahora bien, la aclaración de los componentes de la competencia oral deja ver que la enseñanza-aprendizaje de una LE supone necesariamente el conocimiento de destrezas y microdestrezas tanto en el ámbito lingüístico como en su contexto social. De hecho, el aprendizaje de las diferentes destrezas orales implica algo más que aprender a comprender y a producir expresiones, ya que dos o varios interlocutores pueden hablar y escucharse simultáneamente. Por estos motivos, los docentes de LE tienen que diseñar estrategias constructivas por medio de distintas actividades pedagógicas que favorezcan el aprendizaje autónomo de los alumnos con relación a sus habilidades orales, no solo intelectual sino también emocional. Agustín (2007), citado en Níkleva y López-García, (2019:163), indica que “la meta de la clase de lenguas debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interactuar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda”. Desde esta perspectiva, el profesor empieza a esbozar, planificar y, posteriormente plasmar en la clase estrategias basadas en principios pedagógicos, a través de intercambios y situaciones como forma de andamiaje, y un estilo

propio con el fin de incentivar al estudiante en un aprendizaje significativo. Para ello, actualmente, existen numerosos enfoques y métodos de E-A de lenguas –desde las metodologías tradicional y directa hasta los postmétodos- entre los cuales el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción (o enfoque por tareas) gozan de gran prestigio, haciendo al aprendiz actor dinámico, práctico y comprometido (Chacín Martínez *et al.*, 2014; Masats *et al.*, 2016). El primero, busca la enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura en base a situaciones reales de comunicación con gran énfasis en el estudiante procurando imitar con fidelidad la realidad fuera del aula. El segundo, además de fundamentar el aprendizaje en contextos verdaderos y concretos, tiene como fortaleza el recurso a tareas funcionales que promueven la comunicación, el uso real de la lengua y el trabajo cooperativo. Ambos enfoques podrían adaptarse como estrategia para lograr diversos objetivos de aprendizaje pautados en el currículo, puesto que exigen un conjunto de eventos, actividades y medios instruccionales de forma reflexiva y flexible como la explicación de textos y de reglas gramaticales, traducciones, interpretaciones, preguntas y respuestas dirigidas, entrevistas, diálogos, lecturas, trabajo cooperativo (Chacín Martínez *et al.*, 2014; Ndiaye, 2020) y el uso de materiales auténticos a imagen de los periódicos, revistas, folletos, mapas, emisiones de radio, textos reales, canciones, audiciones, videos, imágenes, objetos concretos, pinturas, películas, entre otros (Jiménez *et al.*, 2022) que tienen un gran valor pedagógico. Para corroborar esto Boiron (2016:37), afirma que “ser profesor hoy es ser animador, consejero, recurso humano, gestor, facilitador, mediador, investigador, creador de conceptos, vendedor, promotor, técnico”. Por lo tanto, los docentes tienen que ser eclécticos en la medida en que la enseñanza supone la utilización de diferentes métodos complementarios, actividades y recursos para impartir la asignatura. La función central del docente consiste, así, en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos a quienes proporciona una ayuda pedagógica ajustada a su competencia mediante tareas llenas de significado.

Puntualizando en los principios pedagógicos relacionados a la enseñanza, Chacín Martínez *et al.* (2014) identifican las estrategias preinstruccionales, que activan la atención del aprendiente; las estrategias coinstruccionales –presentación y organización de la información principal para su codificación y comprensión-; y las estrategias postinstruccionales –globalización de los conocimientos adquiridos, su crítica y valoración. A partir de aquí, si el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una organización previa lógica y estructurada de procedimientos, la estrategia en este ámbito es la integración de los diversos elementos del contexto instruccional para la obtención de alguna meta establecida. Las estrategias de enseñanza implican una interrelación constante con los demás elementos del diseño instruccional como son los objetivos, los contenidos, las características y conductas de entrada de los alumnos, medios instruccionales y la evaluación que engloba a su vez “eventos instruccionales, técnicas y actividades” (Aguilera, 2002).

En líneas generales, estas técnicas y métodos de enseñanza proporcionan un conjunto de posibilidades en el desarrollo de la competencia oral, precisamente, respecto del aprendizaje del vocabulario, mejoran la pronunciación y la memorización de estructuras gramaticales y expresiones significativas, permiten desarrollar la comprensión y expresión orales, ayudan a expresar emociones, sensaciones y fortalecer la confianza y la motivación, generan un considerable aprendizaje en las diferentes habilidades comunicativas (Chacín Martínez *et al.*, 2014). No obstante, siguiendo a Díaz y Hernández (2002), la enseñanza no puede imaginarse como rígida, ya que el docente toma, a veces, decisiones no necesariamente predefinidas en la planificación. Por esta razón, es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte



efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por lo cual, el profesorado debe tener un manejo amplio de estrategias sobre los contenidos y las formas de evaluación a fin de generar expectativas apropiadas. Chacín Martínez *et al.* (2014) identifica los resúmenes, organizadores previos y gráficos, ilustraciones, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales, organizadores textuales como estrategias para promover un aprendizaje significativo de la lengua.

En el proceso de adquisición de la competencia oral, fuera de los componentes sociolingüísticos y pragmáticos, el estudiante tiene que utilizar correcta y adecuadamente “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (Consejo de Europa, 2020:13). Siguiendo a Níkleva y López-García (2019), la lengua oral, con su carácter espontáneo, dinámico e informal, contiene elementos prosódicos, paralingüísticos, interrupciones y solapamientos, lo cual le confiere vitalidad al discurso, pero incrementan la dificultad de su enseñanza y evaluación en el aula. De Luca (1983) y Cruz-Ramos & Herrera-Díaz (2022) coinciden en las dificultades de la evaluación de cualquier producción oral debido a las tipologías de los hablantes y a la conservación del mensaje. Por tanto, el docente debe procurar que el alumno no vea la evaluación como sinónimo de penalización o algo negativo donde siempre existe un correctivo; sino que debe intentar que el alumno acepte con naturalidad el ser evaluado y que la evaluación de sus producciones se convierta en una herramienta positiva para avanzar, para medir sus logros y para mejorar la práctica de la expresión oral (Bordón, 2016). En esta perspectiva, el proceso de evaluación consiste en: a) recopilar un conjunto de información suficientemente relevante, válida y fiable b) confrontar este conjunto de información con varios criterios coherentes y congruentes con los objetivos de enseñanza-aprendizaje c) tomar una decisión en el sentido de recuperación, consolidación, promoción, certificación, etc. (De Ketele, 1985). Desde allí, la evaluación es un proceso permanente de obtención, análisis y valoración de información para diagnosticar el conocimiento previo de los alumnos, conocer los desarrollos, alcances y debilidades de los resultados y proponer medidas de apoyo, reajuste, reorientación y de retroalimentación. Los propósitos últimos pueden ser aprobar o suspender el estudiante, obtener información sobre los progresos alcanzados, recoger información sobre la adecuación o no de los métodos de enseñanza y aprendizaje adoptados para una posible innovación de los principios pedagógicos, lo cual identifica la evaluación como sumativa o acumulativa y formativa, continua o procesal (Fernández y Baptista, 2010), además de su carácter diagnóstico. No obstante, para que la evaluación en el aula explote su potencial se requiere que esté estrechamente vinculada con el proceso de enseñanza. En la misma lógica, según Fernández y Baptista (2010), la evaluación es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, no constituye un componente después de la enseñanza, sino que es parte integrante y propia de la enseñanza, y uno de los más orientadores (Buyse, 2014).

Por otro lado, López *et al.* (2015), estudiando la importancia otorgada a la evaluación de la expresión e interacción orales, el método utilizado y los factores influyentes en la misma, concluyen que las destrezas de la lengua oral, es decir, la interacción y comprensión orales, no alcanzaban un mayor grado de relevancia respecto al resto en la práctica. Junto a este fenómeno, revelaron una subjetividad constante en el proceso de evaluación; una gran disparidad en las formas de evaluar y los materiales usados (López *et al.*, 2015).

En consecuencia, la definición de objetivos graduados por cursos, desde una perspectiva conductista, permite que los alumnos puedan ser evaluados mediante instrumentos cuantitativos. Por otra parte, la evaluación puede enfocarse desde una perspectiva cognitiva centrada en los procesos del aprendizaje para analizar no solo los logros de los alumnos, sino también la acción didáctica. Respecto a la evaluación de la competencia oral es preciso que el docente procure un buen clima en la clase de lengua para que los alumnos se enfrentan a las evaluaciones con tranquilidad, sin ansiedades o recelos (Fernández y Baptista, 2010) y se potencie asimismo la autoevaluación mediante fichas de control y se cotejen con evaluaciones anteriores (De Luca, 1983), aunque se puede recurrir a la coevaluación y heteroevaluación.

El proceso de evaluación tiene que comprender también el registro del mensaje y la corrección mediante ejercicios adecuados e instrumentos transparentes, válidos y fiables para eliminar los errores observados mediante anotaciones del observador o grabaciones (Níkleva y López-García, 2019). De acuerdo con estos autores, los criterios que seguirán los docentes pueden ajustarse a cuatro parámetros para medir los siguientes aspectos:

- A) *Grado de coherencia*: argumentos, ideas principales e ideas complementarias.
- B) *Fluidez*: grado de espontaneidad, facilidad de expresarse y vacilaciones de los interlocutores.
- C) *Grado de complejidad en la información*: utilización de estructuras lingüísticas y precisiones léxicas.
- D) *Adecuación*: adecuación pragmática a la tarea.

En suma, se han investigado intensamente las estrategias, las actividades, los recursos para desarrollar las habilidades orales en el aula de lenguas extranjeras, y las dificultades típicas de los docentes y estudiantes (Diop, 2016; Ndiaye, 2020; Diouf, 2020; Níkleva y López-García, 2019; Fernández y Baptista, 2010; Cruz-Ramos y Herrera-Díaz, 2022). En particular, varias estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación pueden diseñarse para llegar a una competencia oral efectiva y que resulta de la adopción de principios y objetivos pedagógicos adecuados (Jiménez *et al.*, 2022; Yonekawa, 2017) o de una sobregeneralización de estrategias anteriores (Masats *et al.*, 2016). Así, en la práctica la comprensión oral suele configurarse en la audición de uno o varios textos grabados en audio sobre los cuales el alumno tiene que responder por escrito a una serie de preguntas que previamente se le han dado a conocer, mientras que en los exámenes de la producción oral la variación es mayor y pueden alternarse sesiones de interacción espontánea, de descripción, de conversación, de exposición espontánea o preparada previamente, de intervención y argumentación, etc. (Fernández y Baptista, 2010). En el proceso evaluativo, como lo precisa el MCER (2020) los examinadores tratan de averiguar el desempeño del alumno basándose en escalas como la fluidez y la precisión, el dominio de léxico y gramática, la adecuación fonética, la cohesión y la coherencia discursiva.

Sin embargo, la evaluación y corrección de la lengua oral se hacen más complejas porque no siempre se tiene claro qué conviene evaluar y corregir en cada actividad: ¿todos los errores? ¿Aquellos de forma o de comunicación? ¿Los errores lingüísticos o discursivos? Y, ¿puede un profesor pretender que su evaluación sea coherente con la visión del MCER? Además, el principal problema para evaluar el desempeño oral puede ser la cantidad de alumnos por grupo y el poco tiempo disponible para la realización de la prueba. Frente a estas preguntas y dificultades no es raro que gran parte de los docentes

no evalúe las destrezas orales y opte por otorgar una nota subjetiva al desempeño oral de los alumnos (Fernández y Baptista, 2010).

Una vez quedan fundamentadas las premisas de una reflexión sobre las bases teóricas y contextuales de esta investigación, se abordan los aspectos metodológicos y empíricos que la sustentan.

## Método

Este epígrafe incluye e involucra las herramientas que se usan para llegar al alcance de la información sobre las estrategias docentes y evaluativas de los profesores de ELE en Senegal. Se trata, en concreto, de precisar la metodología de investigación, las características de la población y muestra, las técnicas de recogida, de procesamiento y análisis de la información. A este respecto, el trabajo tiene un carácter observacional. Busca describir un fenómeno educativo en un contexto bien determinado y analizarlo. Por lo demás, establece relaciones entre las estrategias docentes y evaluativas de los profesores y la competencia oral de los alumnos. En consecuencia, procurando medir múltiples dimensiones de la enseñanza-aprendizaje del español, la investigación no solo es descriptiva sino también correlacional. Así, el método más propicio en este estudio será el mixto, porque según Guerrero-Castaneda *et al.* (2018:247) “*the purpose of using mixed methods is to provide an explanation of a phenomenon when other methods fail to fully reveal its nature.*”. Los métodos mixtos enriquecen la investigación desde la triangulación con una mayor profundidad y riqueza de interpretación.

## Instrumentos de medición

El acceso a la información necesaria requiere un acercamiento a los profesores de ELE de secundaria. Por una parte, se utilizan los datos de los manuales escolares fundamentales y oficiales, pues son instrumentos que pueden reflejar la ideología de los gobiernos, las políticas educativas y las normas pedagógicas y metodológicas. Por otra parte, se opta por la técnica de encuesta y de entrevista. Por medio de la encuesta, se plantean algunas preguntas a docentes de español y se entrevistan a formadores. Sin embargo, existen ciertas advertencias de Mendoza (2016). En sus palabras,

Las encuestas tienen algunos mitos que la investigación científica y de consumo subraya como importantes. El primero es que pensamos que las cifras no mienten. El segundo, subirse al carro de la victoria. El tercero es que las encuestas son infalibles. El cuarto es que las personas siempre dicen la verdad. El quinto es la confianza que produce una investigación de mercado. Y el sexto, que la gente piensa que los resultados son palabra de Dios.

Por tanto, en este estudio de enfoque transversal se han empleado dos instrumentos de recogida de datos recogidos: el cuestionario y la entrevista.

## Cuestionario

En el contexto de la investigación social, el cuestionario es un instrumento estandarizado, organizado o no en escalas/índices, que permite la recogida eficiente de datos cuantitativos, muchas veces a gran escala, para extraer información relevante sobre una muestra de personas o la población que dicha muestra representa (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011). En este estudio, se sirvió del cuestionario realizado por López *et al.* (2015) considerando la proximidad del tema tratado para obtener medidas cuantitativas válidas y fiables y dar alguna respuesta a las preguntas e hipótesis planteadas.

El cuestionario consta de cuatro grandes partes. Se inicia con una precisión del objetivo. Después se integran una serie de ítems sobre el perfil académico-profesional del docente. Dicha información cubre el sexo del profesorado, su edad, la formación de la que dispone, su centro de trabajo, su área de intervención y sus años de experiencia. En total, el cuestionario consta de veintidós preguntas. Las seis primeras se relacionan con cuestiones generales. Con ellas se busca esencialmente establecer la importancia de las diferentes destrezas comunicativas a la hora de evaluar. Si son evaluadas, ¿cuál de ellas es más relevante? Además, se vinculan con los aspectos o descriptores que gozan de mayor trascendencia. Se incluye también en este apartado el papel que juega la lengua materna del estudiante (o el francés) a la hora de expresarse e interactuar en español y su influencia.

De la pregunta siete a la trece, se han tratado el desarrollo de las pruebas y formas de evaluación, las herramientas y estrategias utilizadas. En estos ítems, se pregunta por el tipo de evaluación a lo largo del curso, por los materiales del profesor y los de apoyo para los estudiantes, los agentes evaluadores, el agrupamiento de los alumnos (individual, parejas o grupos), el tiempo del examen y el de preparación. Finalmente, se hace referencia a la coevaluación y autoevaluación.

De la catorce a la veinte, las cuestiones se han centrado en la evaluación desde el punto de vista del profesorado. En estas preguntas la información solicitada se refiere a la subjetividad a la hora de evaluar, a las consecuencias del cansancio en la evaluación, a la influencia del “efecto halo” y “efecto contraste” en el evaluador, a la actuación de este durante la prueba y al ambiente que intenta crear mientras evalúa. Asimismo, se pregunta por el uso de escalas de descriptores en el proceso de evaluación. En cambio, las dos últimas preguntas son de valoración final del docente como evaluador y su percepción de la evaluación de la competencia oral en español.

Las preguntas del cuestionario se enmarcan en veintiuna cerradas y una abierta. Un total de doce son dicotómicas (preguntas 3, 5, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19 y 20), es decir, sólo se les puede responder con *sí* o *no*. De estas doce, la 12 y la número 18 solicitan una explicación o aclaración a la respuesta dada en caso de que sea afirmativa. Las nueve restantes también son cerradas con opción de respuesta múltiple. La última, de carácter abierto, propone a los docentes que añadan los comentarios que estimen oportunos sobre la evaluación de la competencia oral.

La forma de administrar el cuestionario es electrónica. En la actualidad este medio de administración a distancia es uno de los más populares en el área de la investigación (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011), aunque conlleva riesgos y limitaciones. El proceso consiste, primero, en contactar a los docentes seleccionados por teléfono con vistas a presentar la investigación y pedir su acuerdo y participación en el estudio, y luego, enviarles el enlace del cuestionario concebido por medio de la herramienta *Google Drive*. Se hace uso también de un seguimiento telefónico para garantizar la recepción, la cumplimentación individual y el retorno de las respuestas. Este método de administración permite gestionar las respuestas con facilidad y rapidez y su registro sin errores de transcripción para el análisis, así como el cálculo exacto de las tasas de respuesta durante todo el proceso.

Por último, el tiempo aproximado para la cumplimentación de este cuestionario varía entre cinco y 10 minutos, y los datos fueron recogidos entre el veintidós de febrero y el quince de mayo de 2023.

## Entrevistas

Para recoger los datos, en este estudio se combinan el método cuantitativo con el cualitativo, se aplica por un lado el cuestionario y, por otro, se realizan entrevistas, siendo esta técnica una de las más importantes (Hernández-Carrera *et al.*, 2016). Para ello, se parte de una entrevista centrada en el problema. En la selección de los entrevistados se ha considerado los profesores de universidad, los formadores de futuros docentes y aquellos profesores con mucha experiencia y conocedores expertos de la enseñanza y aprendizaje del ELE en Senegal.

Se vale de la incorporación de una guía de entrevista semiestructurada que introduce preguntas y cuestiones que estimulan al entrevistado a contar hechos relevantes sobre el problema objeto de estudio y por medio de una interacción conversacional. Esta guía permite salirse de situaciones improductivas en las que se puede llegar a caer en digresiones.

En concreto, la guía consta de siete partes. La primera recoge la información académico-profesional del entrevistado. La segunda se relaciona con los métodos y técnicas utilizadas por el profesorado de ELE para organizar las actividades de instrucción y garantizar un aprendizaje activo y creador de conocimientos. Las preguntas de la tercera parte buscan saber las estrategias docentes para desarrollar las habilidades específicamente orales y agilizar la competencia comunicativa. En cuanto a la cuarta sección de preguntas versa sobre el actual dispositivo de evaluación de la competencia oral, los instrumentos y modalidades de evaluación, sus fuerzas y debilidades. La quinta parte hace hincapié en las competencias clave evaluadas en clase y en los exámenes nacionales. Las dos últimas partes se vinculan con las perspectivas de renovación y mejora de las prácticas docentes y evaluativas para el desarrollo de la competencia oral del alumnado: actividades, objetivos contemplados y recursos pedagógicos.

Por último, las tres entrevistas, que duraron cada una entre 30 y 45 minutos, se llevaron a cabo entre el 27 de febrero y el 29 de abril de 2023 vía *Google Meet*, una herramienta por excelencia para realizar reuniones y llamadas virtuales. Cabe precisar que todos los entrevistados han autorizado su grabación, lo cual facilita la transcripción de los datos recabados.

## Población y muestra

La población de referencia son los institutos de enseñanza secundaria de Senegal, tanto públicos como privados. La elección de esta etapa contribuirá a la comprobación de las hipótesis de partida teniendo en cuenta las características de los estudiantes y la heterogeneidad del profesorado.

Respecto al muestreo requerido para el cumplimiento de los objetivos del trabajo, se seleccionó atendiendo al tipo de metodología de investigación que se aplica –el método cuantitativo. Así, fue necesario obtener información por parte del profesorado que se encuentra actualmente a cargo de los cursos de ELE en los institutos de secundaria. Por lo tanto, se utilizó el muestreo de conveniencia u oportunidad.

Los docentes que hemos cuestionado imparten clases en diferentes niveles que son la clase de *Quatrième* y *Troisième*<sup>1</sup> de la enseñanza media, y *Seconde*, *Première* y

---

<sup>1</sup> *Quatrième* y *Troisième* constituyen las dos clases de la enseñanza media donde se enseña el español. La inclusión de estos dos niveles se justifica por la existencia de muchos docentes que intervienen tanto en la enseñanza media como secundaria.

*Terminale*<sup>2</sup> de secundaria. Los participantes tienen entre los 20 y 60 años. Además del género, se diferencian por el tipo de formación recibida, los años de experiencia en la docencia, los títulos académicos y sus áreas de intervención. Por tanto, la muestra quedó conformada por 102 profesores de los cuales el 21,6% son mujeres, mayoritariamente de entre 30 y 40 años (52,9%), con estudios superiores (84,4% universitarios), trabajando en centros públicos (98%), como aparece en la tabla 1.

<b>Variab</b> les		<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Género</b>	Hombre	81	79.41
	Mujer	21	21.59
<b>Edad</b>	Entre 20 y 30	29	28.4
	Entre 30 y 40	54	52.9
	Entre 40 y 50	17	16.7
	Entre 50 y 60	2	2
<b>Título académico</b>	Bachillerato	16	15.7
	Licenciatura	43	42.2
	Máster	43	42.2
	Doctorado	00	00
<b>Título profesional</b>	CAECEM	21	20.6
	CAEM	39	38.2
	CAES	35	34.3
	CAP	3	2.9
	Sin título	4	4
<b>Tipo de centro</b>	Publico	100	98
	Privado	8	7.8
<b>Entorno del centro</b>	Urbano	28	27.5
	Semiurbano	33	32.4
	Rural	41	40.2
<b>Etapas del centro</b>	Enseñanza media	20	19.6
	Enseñanza secundaria	34	33.3
	Ambas	48	47.1
<b>Área de docencia</b>	Enseñanza media	20	19.6
	Enseñanza secundaria	37	36.3
	Ambas	45	44.1
<b>Años de experiencia</b>	Menos de un año	8	7.8
	Entre 1 y 3	21	20.6
	Entre 3 y 5	36	35.3
	Entre 5 y 10	18	17.6
	Entre 10 y 20	12	11.8
	Entre 20 y 30	5	4.9
	Más de 30	2	2

**Tabla 1.** Características de la muestra de los docentes

<sup>2</sup> *Seconde*, *Première* y *Terminale* corresponden respectivamente con el primer, segundo y tercer curso de Bachillerato.



Por otra parte, han sido entrevistados dos inspectores y formadores de futuros profesores de ELE y otro docente clave en la enseñanza del español en Senegal. Estos participantes se distinguen, particularmente, por su experiencia profesional de entre 9 y 22 años.

Participantes	Género	Título académico	Título profesional	Tipo de centro	Área de docencia	Años de experiencia
P1	Hombre	Licenciatura	CAEM	Público	Enseñanza secundaria	17
P2	Hombre	Máster	CAES	Público	Formación profesional	22
P3	Hombre	Doctorado	CAES + Doctorado	Público	Enseñanza universitaria	9

**Tabla 2.** Características de la muestra de los entrevistados

### Análisis de los datos

Los resultados en el cuestionario fueron analizados empleando el programa *SPSS Statistics v27*. Se realizaron estadísticas descriptivas para todos los participantes en el estudio. Los resultados se analizaron en busca de diferencias significativas entre los diferentes grupos (IC:95%) utilizando el estadístico  $\chi^2$  para variables categóricas. Además, se utilizaron las pruebas U de Mann-Whitney para las variables ordinales en relación con el grupo *género* y la prueba H de Kruskal-Wallis con las variables sociodemográficas de más de dos niveles de respuesta.

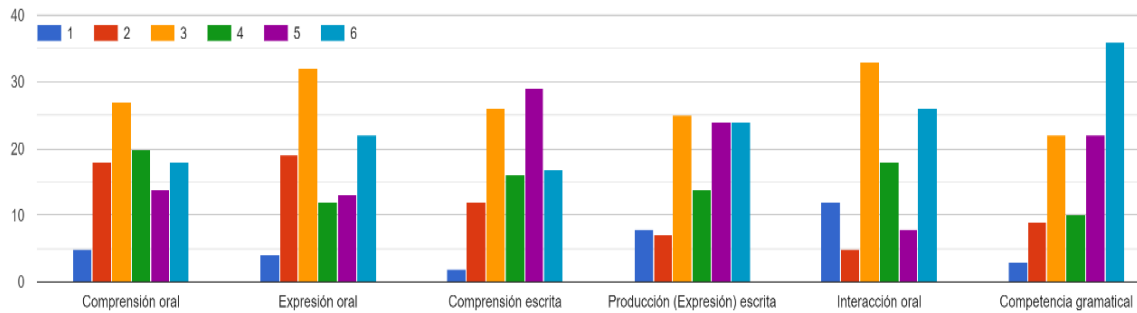
Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo de las tres entrevistas del estudio a través del programa *Atlas-ti*, con el método de selección y codificación de algunas categorías para determinar las posibles variables con poder predictivo respecto a las estrategias de enseñanza y de evaluación implementadas por el profesorado, y los retos de la docencia de ELE en el sistema educativo senegalés en general, la competencia oral, en particular.

### Resultados

En este epígrafe se analizan, primero, los resultados extraídos del cuestionario dirigido al profesorado y luego aquellos recogidos de las entrevistas.

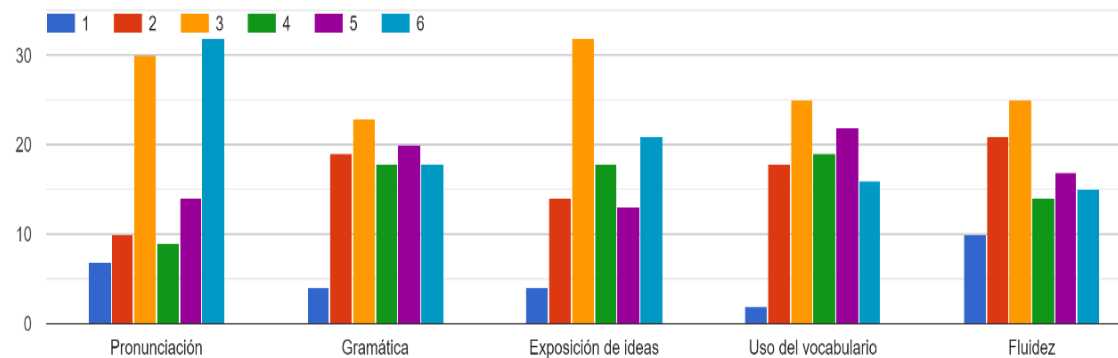
#### Resultados cuantitativos

Considerando el análisis de frecuencias, los resultados muestran proporciones diferentes con respecto a los factores sociodemográficos explorados en el epígrafe de los participantes en la encuesta (véase Tabla 1). Según la relevancia de las distintas destrezas lingüísticas, el 17.6% del profesorado ofrece más importancia a la comprensión oral, el 21.6% a la expresión oral, el 16% a la comprensión escrita, el 23.5% a la producción escrita, el 25.5% a la interacción oral y el 35.3% a la competencia gramatical. Por lo tanto, la competencia gramatical es más valorada, mientras que la interacción oral es la habilidad que recibe más puntuaciones bajas (11.8%).



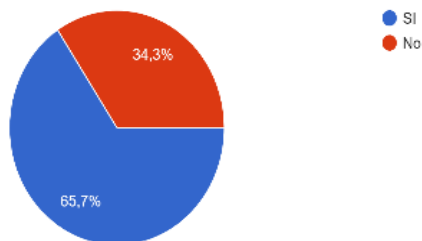
**Gráfico 1.** Importancia de las destrezas

Respecto a la importancia de los descriptores para evaluar la modalidad oral, el 31.4% le da más valor a la pronunciación, el 17.6% a las normas gramaticales, el 20.6% a la capacidad del alumno para exponer sus ideas, el 15.7% al uso del vocabulario y el 14.7% a la fluidez.

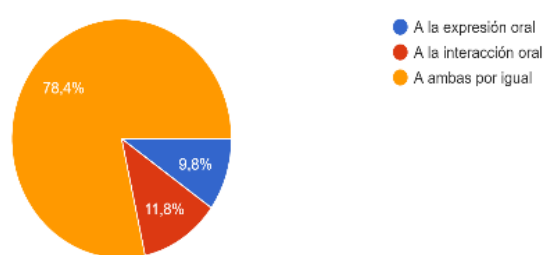


**Gráfico 2.** Valoración de los descriptores de evaluación oral

La mayoría de los profesores (65.7%) sostienen que está reflejada en la programación de su centro la evaluación de la expresión e interacción orales, cuando a la hora de evaluar el 9.8% otorga mayor relevancia a la expresión oral, el 11.8% a la interacción y el 78.4% evalúa ambas destrezas igualmente.

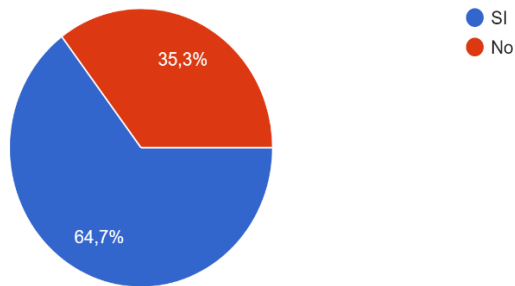


**Gráfico 3.** Reflejo de las destrezas orales en la programación del centro

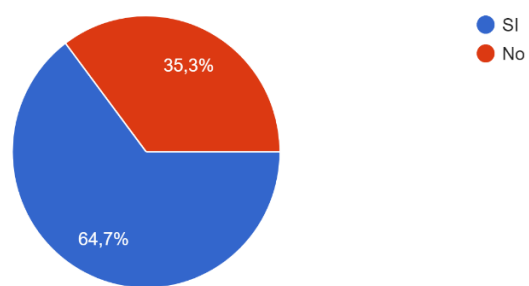


**Gráfico 4.** Importancia entre la expresión y la interacción orales

Con respecto a los criterios de aprobación, los análisis de frecuencia revelaron que según el 35.3% de los docentes, no es necesario superar las destrezas orales para pasar al siguiente nivel. Asimismo, el 64.7% considera la lengua materna del alumno o el francés<sup>3</sup> a la hora de medir los rendimientos orales.

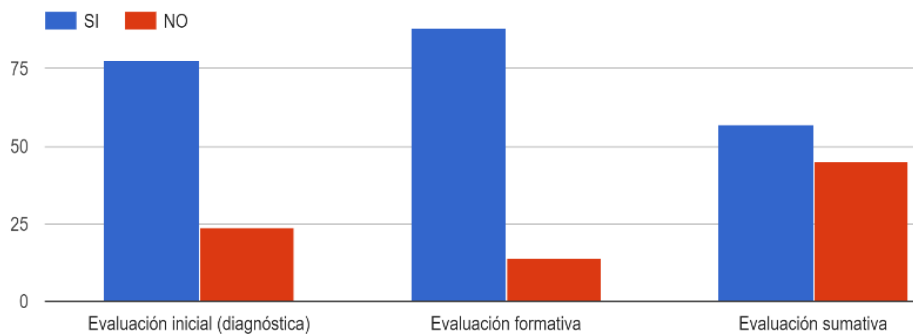


**Gráfico 5.** Necesidad de superar las destrezas orales

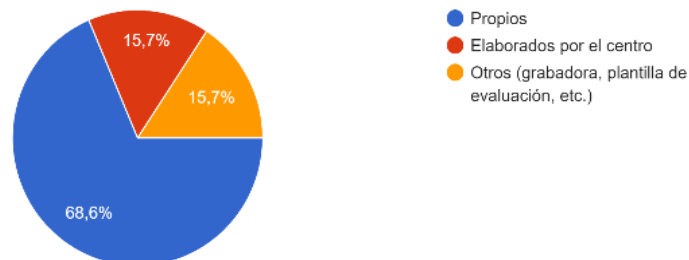


**Gráfico 6.** Consideración de la lengua materna del alumno

En cuanto a los tipos de evaluación el 76.5% del profesorado realizan siempre una prueba diagnóstica, el 86.3% una evaluación formativa y el 55.9% certifican los aprendizajes oralmente. La mayoría de estos profesores utilizan sus propios materiales (68.6%) para recopilar la información.



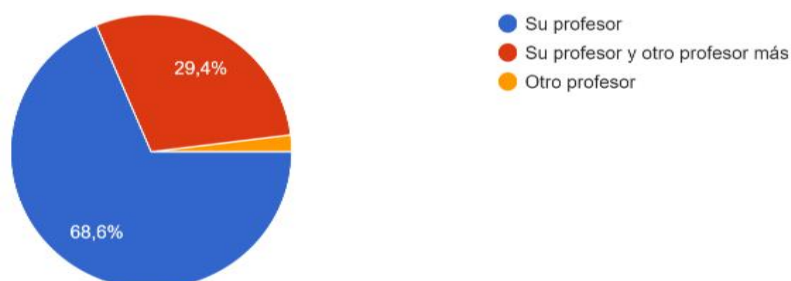
**Gráfico 7.** Tipo de evaluación



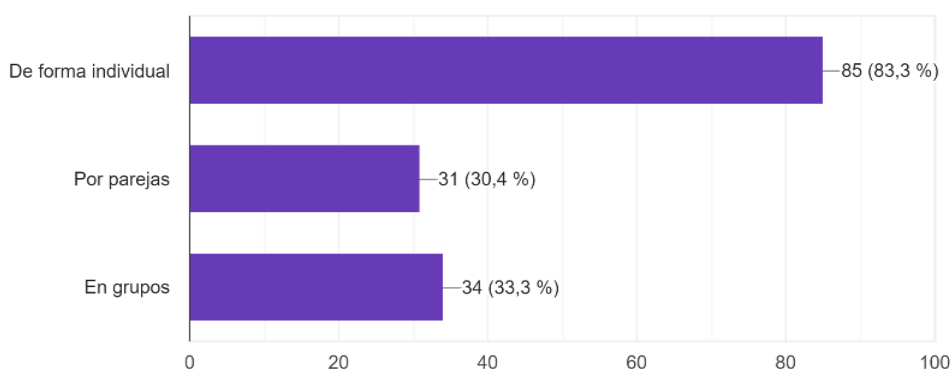
**Gráfico 8.** Tipo de material utilizado

<sup>3</sup> El francés es la lengua oficial y de aprendizaje de los alumnos y ya han adquirido cierto grado de conocimiento de ella antes de estudiar el español.

Resulta interesante la opinión de estos participantes, quienes valoran que el estudiante sea evaluado por su profesor (68.6%), por su profesor y otro más (29.4%) y por otro profesor (2%). Sin embargo, gran parte de ellos evalúa de manera individual (83.3%) y en menor medida por parejas (30.4%) o en grupos (33.3%).

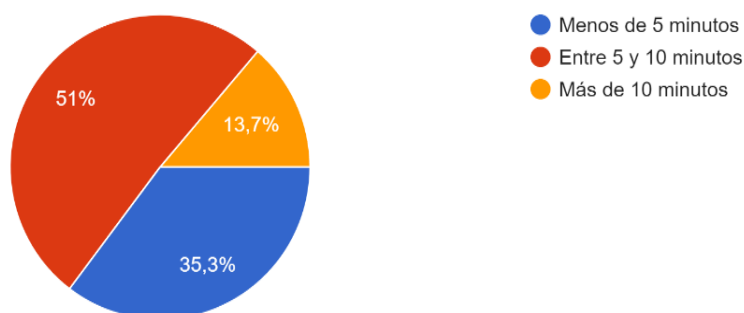


**Gráfico 9.** Agente evaluador



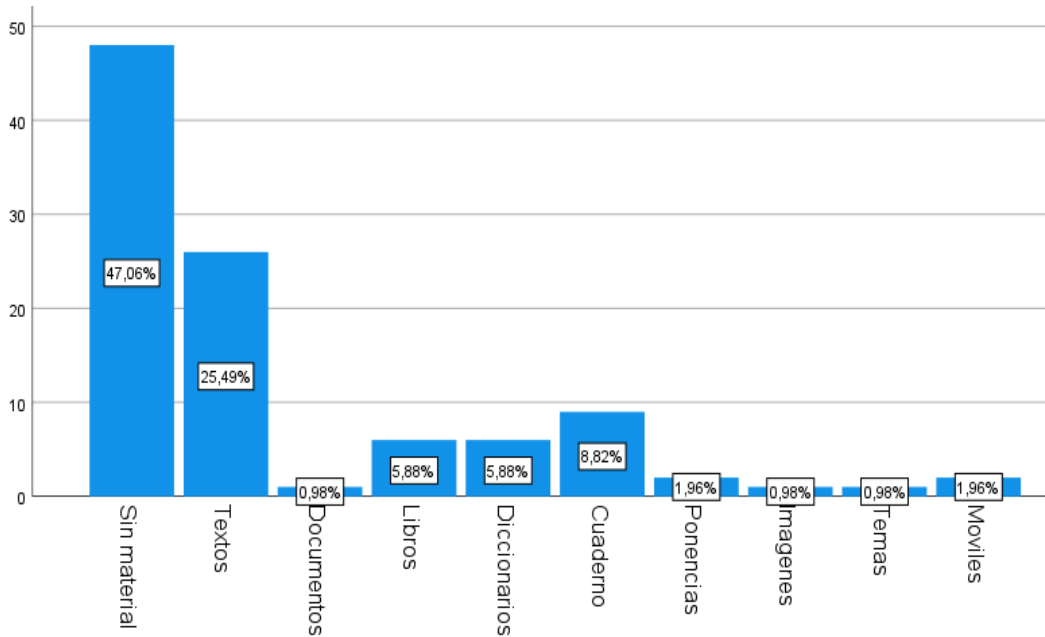
**Gráfico 10.** Agrupamiento del alumnado

Generalmente, los profesores de ELE conceden entre 5 y 10 minutos al estudiante para expresarse (51%) y más de 10 minutos (13.7%). Además, la gran mayoría (92.2%) afirma que los estudiantes cuentan con tiempo suficiente para preparar previamente la prueba.



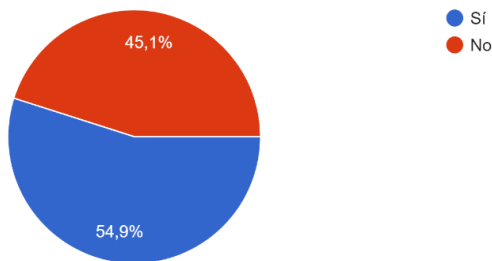
**Gráfico 11.** Tiempo dedicado al alumno

La encuesta provee resultados inesperados en cuanto a las herramientas de apoyo del estudiante. En este caso, el 57.8% afirman que el alumnado dispone de algún material, pero la mayor parte de estos materiales consisten en textos y manuales escritos.

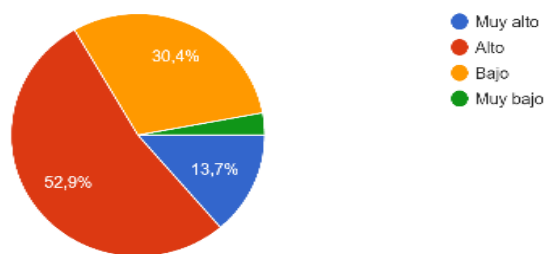


**Gráfico 12.** Tipos de material de apoyo del alumnado

Atendiendo a la coevaluación y la autoevaluación, el alumno mayormente (54.9%) se autocorrigió o es corregido por un compañero. En consideración a la subjetividad, se refleja con un alto grado (52.9%) o con muy alto (30.4%) de los profesores, aunque el 46.1% piensa que existen algunas maneras de evitar los condicionantes subjetivos.

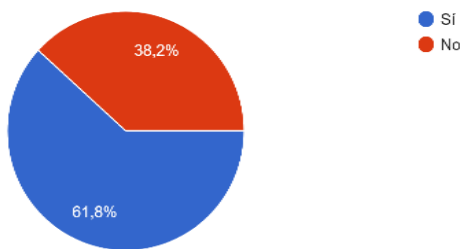


**Gráfico 13.** Coevaluación y autoevaluación

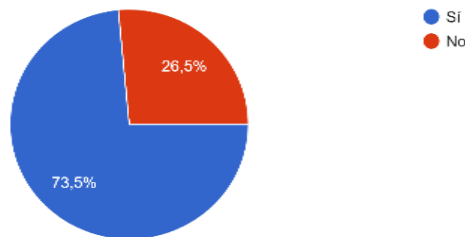


**Gráfico 14.** Grado de subjetividad

La mayoría del profesorado es consciente de la influencia del cansancio (94.1%), del factor llamado “efecto halo” (87.3%) y de la influencia del estudiante anterior en la valoración de la actuación del siguiente (88.2%). Si bien utilizan mayoritariamente escalas de descriptores en las pruebas orales (55%), otros consideran que no es necesario el uso de estas escalas (26.5%).

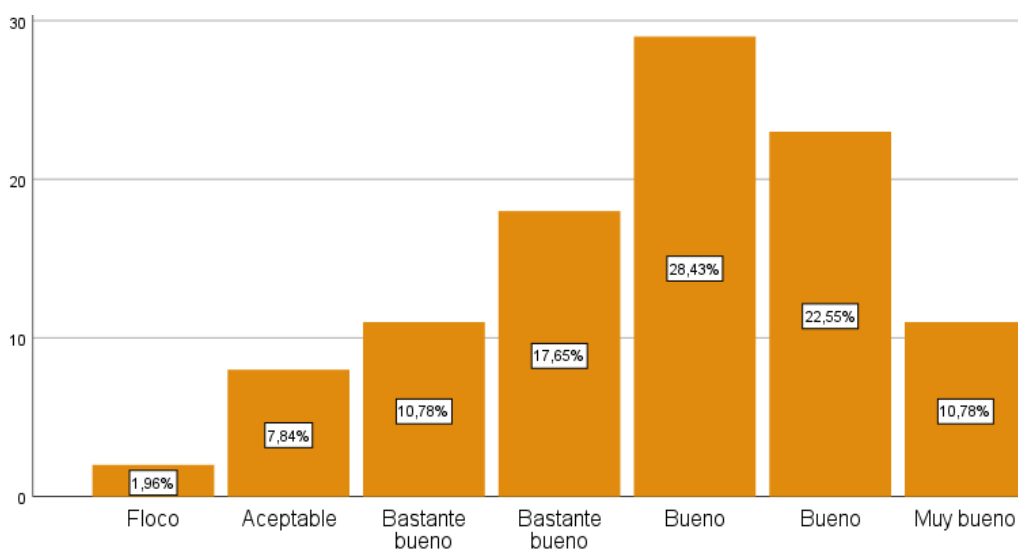


**Gráfico 15.** Uso de escalas de descriptores



**Gráfico 16.** Necesidad de las escalas de descriptores

También, como parte de las estrategias de autoevaluación docente, casi todos los encuestados indicaron que asumen bien su papel de evaluador de las destrezas orales. Sin embargo, el 1,96% de ellos indicó que su manera de evaluar no es adecuada.

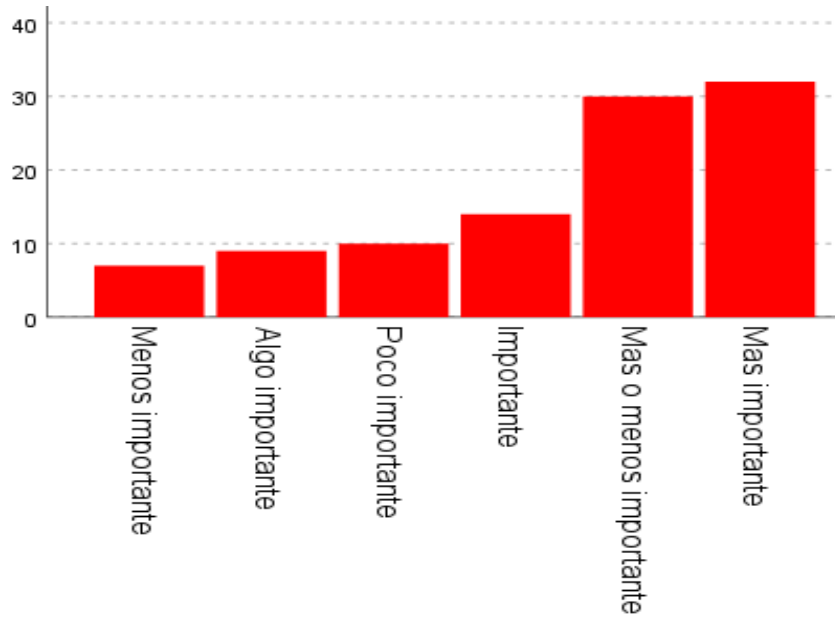


**Gráfico 17.** Percepción del docente sobre su propia actividad de evaluación

A continuación, el análisis de la prueba no paramétrica de U-Mann-Whitney no reveló diferencias significativas entre los hombres y las mujeres respecto a la importancia otorgada a las distintas destrezas lingüísticas ( $n = 102$ ;  $p > 0.12$  y  $< 0.98$ ), ni respecto a la relevancia de los descriptores a la hora de evaluar la modalidad oral ( $n = 102$ ;  $p > 0.27$  y  $< 0.82$ ). Asimismo, el análisis mostró similitudes en los resultados entre hombres y mujeres en la distribución del tiempo dedicado al estudiante en la evaluación ( $n = 102$ ;  $p = 0.08$ ). Tanto en el grado de subjetividad como en la autoevaluación del docente tampoco se revelaron diferencias significativas con una probabilidad asociada respectivamente de 0.25 y 0.16.

La prueba de Kruskal-Wallis no arrojó diferencias significativas respecto a la edad del profesorado ( $n = 102$ ;  $p > 0.11$  y  $< 0.86$ ). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en cuanto al título académico de los docentes tratándose de la importancia de la pronunciación ( $p = 0.02$ ) y el tiempo concedido al alumno ( $p = 0.03$ ).

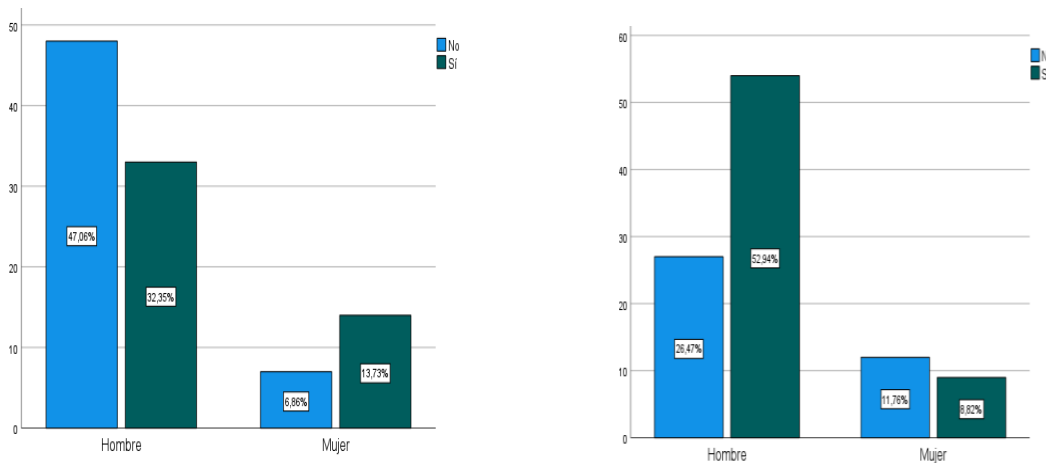




**Gráfico 18.** Importancia de la pronunciación según el título académico del docente

Los resultados arrojaron diferencias significativas en la autoevaluación del docente según el tipo de formación profesional recibido ( $p = 0.03$ ) y en la importancia otorgada a la comprensión e interacción orales entre categorías de tipo de establecimiento ( $p = 0.02$ ). Entre las demás variables no se halló significatividad. Además, considerando las etapas del centro se apreciaron diferencias significativas en la valoración de la expresión escrita ( $p = 0.03$ ) y en la evaluación oral del uso de vocabulario ( $p = 0.01$ ). En cambio, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos dependiendo del área de docencia ( $n = 102$ ;  $p > 0.11$  y  $< 0.99$ ) y de los años de experiencia en la enseñanza de ELE ( $n = 102$ ;  $p > 0.07$  y  $< 0.98$ ).

Por otra parte, el análisis descriptivo de tablas cruzadas con Chi-cuadrado solo mostró diferencias significativas entre los hombres y mujeres en cuanto a su consciencia sobre el rasgo llamado “efecto halo” para valorar el rendimiento global del alumno ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 3.863$ ;  $p = 0.049$ ), sus estrategias de evitar los condicionantes subjetivos ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 4.511$ ;  $p = 0.034$ ) y en cuanto a la utilización de escalas descriptores en las pruebas orales ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 4.003$ ;  $p = 0.045$ ). No obstante, en las otras variables no se observaron diferencias entre hombre y mujer ( $n = 102$ ;  $p > 0.077$  y  $< 0.896$ ).



**Gráfico 20.** Uso de escalas descriptores

### Gráfico 19. Manera de evitar los condicionantes subjetivos según el género

A continuación, para los grupos de edad, los resultados arrojaron diferencias significativas respecto al reflejo de la evaluación de las habilidades orales en la programación del centro ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 10.217$ ;  $p = 0.017$ ), en la necesidad de superar las destrezas de expresión e interacción orales ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 10.853$ ;  $p = 0.013$ ) y en la implementación de la evaluación sumativa ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 17.559$ ;  $p < 0.001$ ). Como ocurre en el género se notaron también diferencias significativas entre grupos de edad según la manera de evitar los condicionantes subjetivos ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 8.284$ ;  $p = 0.040$ ) y la utilización de escalas descriptores en las pruebas orales ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 10.330$ ;  $p = 0.016$ ).

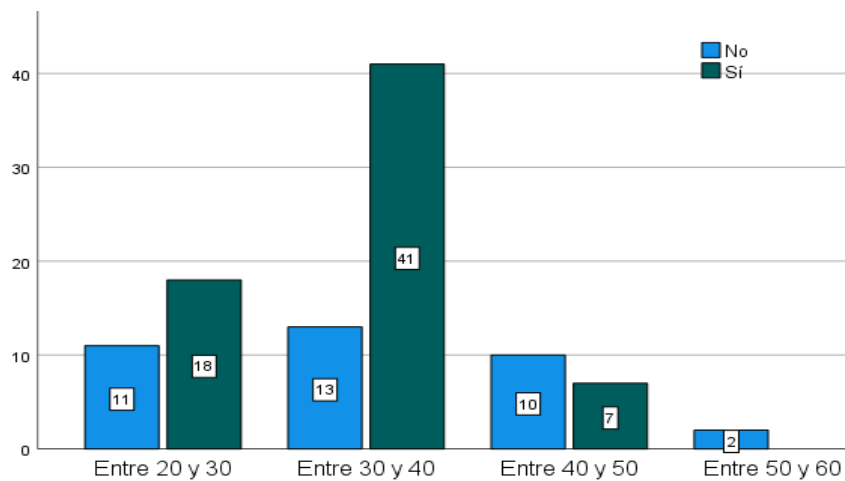


Gráfico 21. Necesidad de superar las destrezas orales según la edad

El título académico del docente reveló diferencias significativas en la consciencia sobre el efecto halo en el momento de medir el logro oral del estudiante ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 7.686$ ;  $p = 0.021$ ), en el uso de descriptores ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 7.365$ ;  $p = 0.025$ ), en los materiales empleados para recopilar la información ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 9.668$ ;  $p = 0.046$ ) y en la organización o disposición del alumnado ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 9.626$ ;  $p = 0.047$ ). Paralelamente, se observaron diferencias significativas entre el tipo de formación profesional y la necesidad de aprobar las competencias orales por parte de los aprendices ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 9.721$ ;  $p = 0.045$ ).

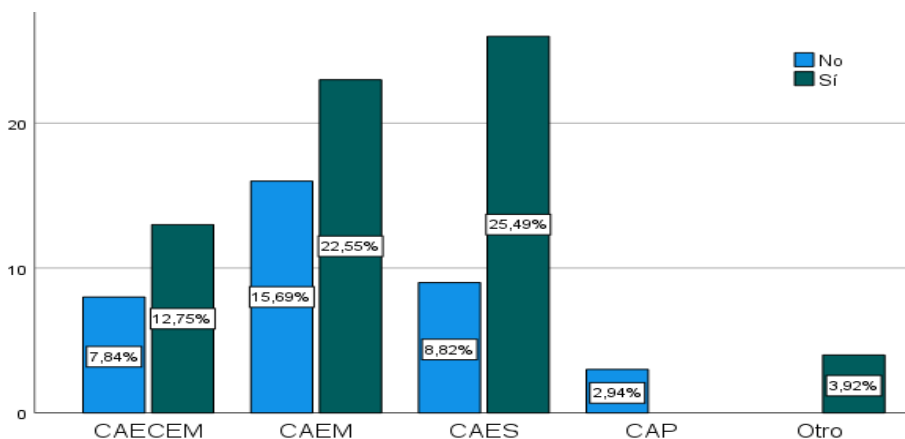
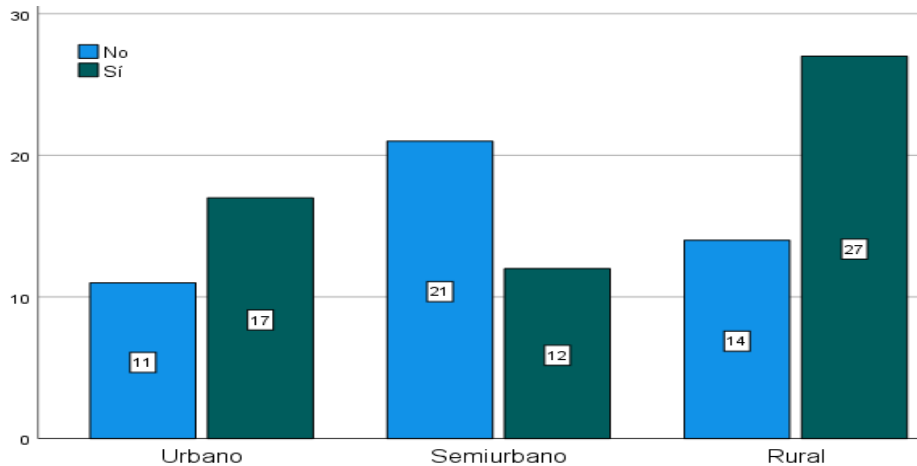


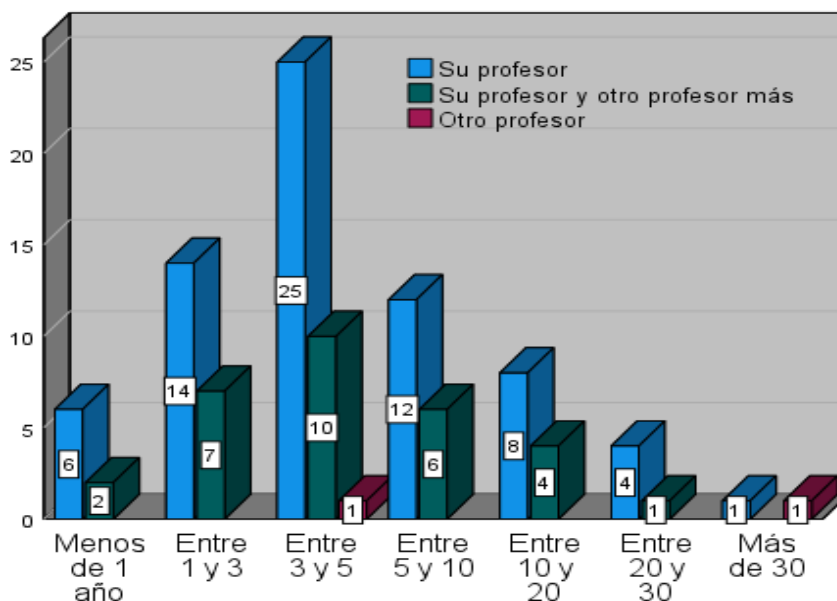
Gráfico 22. Necesidad de superar las destrezas orales según la formación profesional

Se encontraron diferencias significativas entre el tipo de establecimiento y la certificación oral de los aprendizajes ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 8.148$ ;  $p = 0.017$ ), el efecto del cansancio en el modo de evaluar ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 7.460$ ;  $p = 0.024$ ), siendo las diferencias más altas en los agentes evaluadores ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 25.788$ ;  $p < 0.001$ ). Según la ubicación del centro se descubrieron también diferencias significativas en la coevaluación y la autoevaluación del educando ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 6.949$ ;  $p = 0.031$ ) y en la consciencia de los factores denominados “efecto halo” y “efecto contraste”, respectivamente ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 6.075$ ;  $p = 0.048$ ) y ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 6.541$ ;  $p = 0.038$ ). En las etapas del centro de enseñanza, así como el área de docencia, no son significativamente determinantes de las estrategias educativas y evaluativas de la competencia oral ( $n = 102$ ;  $p > 0.053$  y  $p < 0.886$ ).



**Gráfico 23.** Coevaluación y autoevaluación según el entorno del centro

Por último, en consideración a los años de experiencia existen diferencias significativas en cuanto a la programación de las destrezas orales ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 13.098$ ;  $p = 0.042$ ) y a la evaluación sumativa ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 15.363$ ;  $p = 0.018$ ), aunque los estadísticos más altos se encontraron siempre en el agente evaluador ( $n = 102$ ;  $\chi^2 = 26.283$ ;  $p = 0.010$ ).



**Gráfico 24.** Agente evaluador según los años de experiencia

En resumen, en lo que respecta a los factores sociodemográficos explorados en este epígrafe, los resultados mostraron diferencias pequeñas. El profesorado ofrece más relevancia a la competencia gramatical y a la pronunciación. La mayoría de ellos sostuvieron que no es necesario superar las destrezas orales, ya que su certificación no se refleja en el currículo. Emplean mayoritariamente sus propios materiales constituidos generalmente de textos escritos y son conscientes de los factores subjetivos, del uso de las escalas de descriptores y de sus funciones como evaluadores.

### Resultados cualitativos

A continuación, se presentan los principales resultados del análisis cualitativo con el programa Atlas Ti. Este epígrafe se estructura en función de las categorías y códigos encontrados.

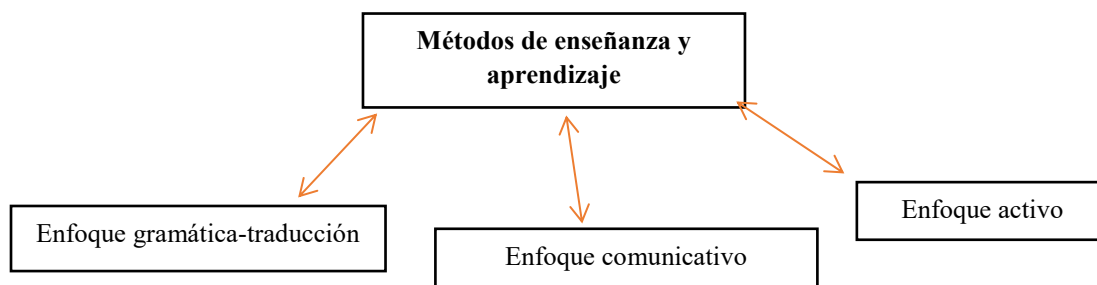
CATEGORÍAS	CÓDIGOS
<b>Métodos de enseñanza y aprendizaje</b>	Enfoque gramática-traducción
	Enfoque comunicativo
	Enfoque activo
<b>Actividades académicas</b>	Explicación y comprensión de textos
	Explotación de la gramática
	Enseñanza de la pronunciación
	Memorización/repeticón
	Dramatización de textos
<b>Destrezas evaluadas</b>	Comprensión escrita
	Competencia lingüística
	Producción escrita
	Expresión oral
	Interacción oral
<b>Retos de la enseñanza del español</b>	Falta de innovación educativa
	Necesidad de una evaluación integral
	Debilidades hacia la formación continua
	Actualización de los contenidos educativos
	Materiales didácticos

**Tabla 3.** Categorías y códigos

*Categoría 1:* Métodos de enseñanza y aprendizaje

*Códigos:* Enfoque gramática-traducción, enfoque comunicativo, enfoque activo

Los métodos de enseñanza y aprendizaje constituyen un fundamento teórico imprescindible para un docente a fin de cumplir sus objetivos educativos. Ya en el diseño de los currículos y la planificación de los aprendizajes se decide del método o enfoques que adoptar. Por eso, en el desarrollo de la clase el profesorado implementa el enfoque o enfoques para la construcción de los aprendizajes. Esta categoría está constituida por: enfoque basado en la enseñanza de la gramática, enfoque comunicativo y enfoque por tareas (véase Figura 1).



**Figura 1.** Categoría Métodos de enseñanza y aprendizaje

Según los datos recopilados en el sistema educativo senegalés en general y en la enseñanza y aprendizaje del español en particular se adoptó el enfoque comunicativo. No obstante, en la práctica hay docentes que siguen utilizando el enfoque tradicional y otros que emplean el enfoque activo. Para mayor referencia sobre estos códigos todos coinciden en lo que más abajo expresaban ellos:

“Bueno, encontramos el enfoque tradicional, natural, estructuralista y también comunicativo. Pero, podemos decir que este último es el que se utiliza, es nuestro método, aunque no lo aplicamos como se debe. Según el currículo nacional, en Senegal se aplica el método comunicativo y casi en todas las asignaturas incluso el español” (Participante 1).

“Tenemos muchos métodos antes de adoptar el que tenemos. Actualmente, el método que utilizamos en las escuelas senegalesas el enfoque o método comunicativo y lo hemos adoptado a partir de 2006 hasta hoy día para permitir la comunicación entre los alumnos, pero también entre alumnos y el profesor” (Participante 3).

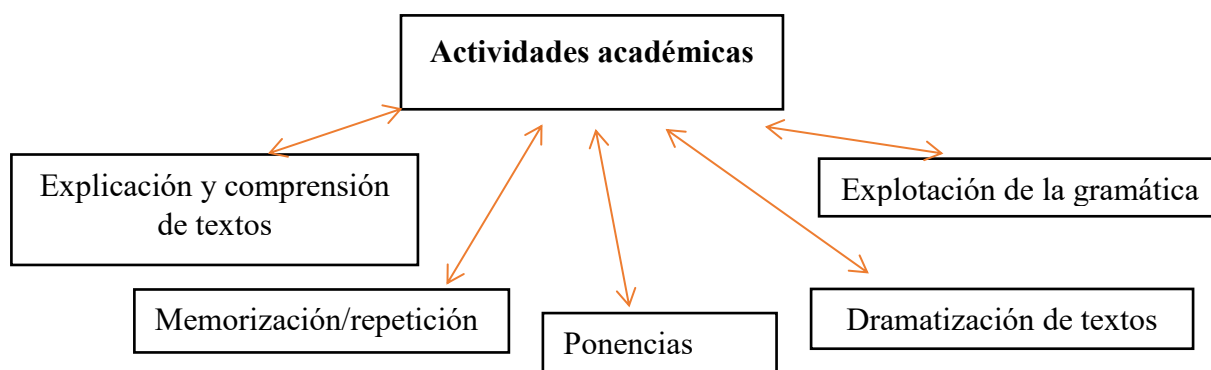
“Sí, tenemos muchos, pero oficialmente en Senegal, hoy en día, el método que se recomienda para enseñar el español es el enfoque comunicativo, aunque debatimos todos los días sobre gramática. Por eso, no puedo afirmar con esta gente que se aplica el método comunicativo” (Participante 2).

“Francamente, el enfoque comunicativo no es efectivo en el sistema. Porque hasta hoy día hay unos profesores que continúan siempre con el método activo y el problema es que algunos profesores que nunca han hecho la formación sobre el método comunicativo, sobre todo los decanos, ahora ellos dicen que es el método más eficaz porque ellos, sus profesores, les enseñaba con ese método, ellos también van a continuar con él” (Participante 3).

### Categoría 2: Actividades académicas

**Códigos:** explicación y comprensión de textos, explotación de la gramática, enseñanza de la pronunciación, memorización/repetición, dramatización de textos

Por otra parte, las actividades académicas son todas aquellas que permiten desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En sus prácticas el profesorado tiene que diseñar actividades didácticas para favorecer la adquisición de los nuevos conocimientos por parte del alumnado. Por lo tanto, en la categoría *Actividades académicas* se incluyen los siguientes códigos: explicación y comprensión de textos, explotación de la gramática, enseñanza de la pronunciación, memorización/repetición y dramatización de textos (véase Figura 2).



## Figura 2. Categoría Actividades académicas

Los entrevistados ofrecieron un gran número de opiniones variadas y largamente argumentadas sobre las distintas actividades académicas implementadas por el profesorado de ELE. Se recogen algunas con la pretensión de que ejemplifiquen los cinco códigos:

“Pues, pienso que aquí en Senegal, la única ocasión que tenemos para comprobar el nivel de comunicación oral del alumno es la explicación del texto. La explicación del texto, yo lo he dicho anteriormente, que muchas veces solo se basa en explicar la actitud o la visión de los personajes, o bien a dar su punto de vista sobre lo que están haciendo los protagonistas. Y no me parece tan interesante para desarrollar la competencia oral, pero pues es lo que tenemos, es lo que hacemos. Aparte de eso, es el ensayo, que, como lo hemos dicho en realidad, es un ejercicio de expresión escrita” (Participante 1).

“Quisiera añadir, antes de terminar con esta fase, que también solo enseñamos la gramática, se lo puede decir. En nuestra subconsciente, pensamos que gramática es el español y está muy lejos de esto. Asimilar las reglas o dominar la gramática no ayuda a expresarse bien en español” (Participante 1).

“Las ponencias, sobre todo en el segundo ciclo, en clase de *Seconde*, *Premiere* y de *Terminale*, son importantes. Yo creo que el elemento esencial para trabajar la expresión oral son las ponencias, porque una ponencia permite a los alumnos expresarse” (Participante 3).

“En el primer ciclo ya en clase de Tercera, también intentamos trabajar la expresión oral, con lo que se llama la dramatización, es decir, una manera de teatralizar lo escrito, oralmente, eso también es importante porque permite al alumno, por ejemplo, expresarse mediante un texto estudiado en clase” (Participante 3).

“El alumno, por ejemplo, aprende a expresarse desde la clase de Cuarta sin escribir, ni tener libros o textos. Pero, al escuchar a su profesor hablar y pronunciar las palabras correctamente, él repite y memoriza poemas, canciones y diálogos cortos” (Participante 3).

### Categoría 3: Destrezas evaluadas

**Códigos:** comprensión escrita, competencia lingüística, producción escrita, expresión oral, interacción oral

A continuación, en la enseñanza y aprendizaje de una LE se debe tener en cuenta todas las competencias lingüísticas, sean escritas u orales, sin menospreciar ninguna, aunque los nuevos métodos enfatizan más lo oral, con el fin de proporcionar a los alumnos un desarrollo efectivo de los aprendizajes. Para asegurarse del alcance de los objetivos perseguidos el docente tiene que implementar instrumentos objetivos y técnicas sofisticadas de medición del rendimiento académico de los aprendices. Así, la comprensión y producción escritas, la competencia lingüística, la expresión y la interacción orales forman la categoría *Destrezas evaluadas* (véase Figura 3).

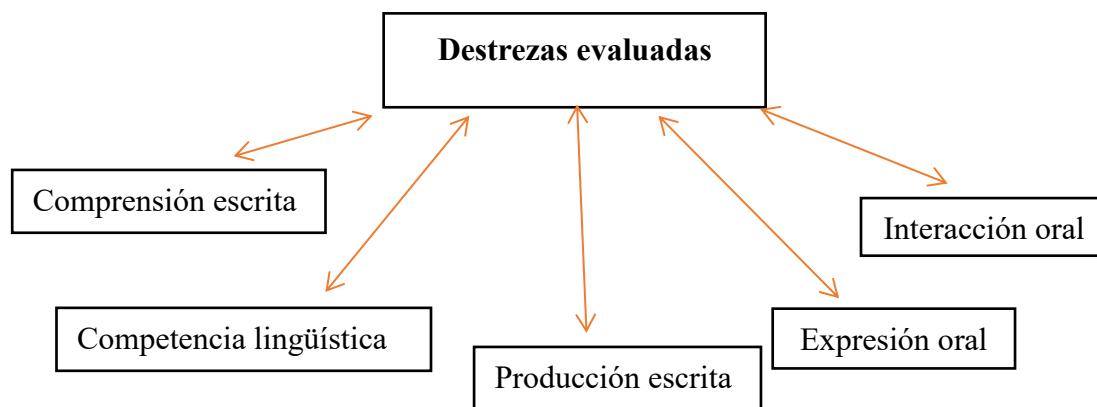


Figura 3. Categoría Destrezas evaluadas



Ahora bien, los datos recabados en las entrevistas muestran que la evaluación del logro global del alumnado en español se fundamenta exclusivamente en las destrezas escritas, reservando muy poca consideración a la modalidad oral. A modo de ilustración, las respuestas entre los encuestados no fueron muy diferentes al respecto.

“La gramática, competencia lingüística y también otro ejercicio de comprensión escrita son las actividades que hacemos como tareas, pero no entiendo bien la recomendación del MCER” (*Participante 1*).

“Generalmente, evaluamos tres competencias: la comprensión escrita, la competencia gramatical y la expresión escrita o ensayo.” (*Participante 3*).

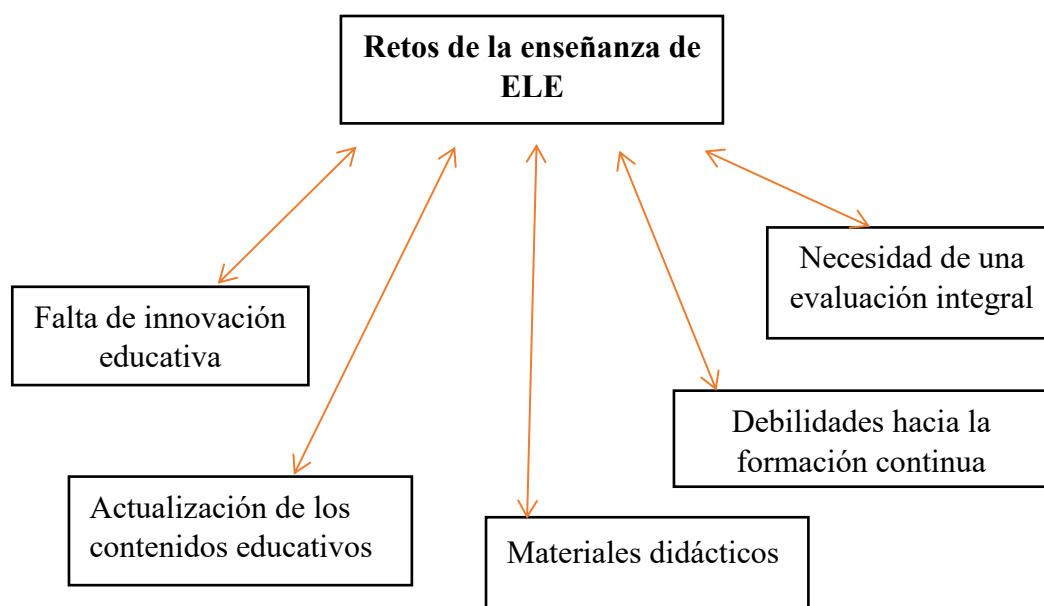
“Pero, pienso que tenemos únicamente una prueba oral en el bachillerato, durante el examen de fin de ciclo, pero lo que se entiende como ejercicio de expresión oral en realidad es un ejercicio de comprensión lectora porque el alumno se basta con explicar un texto que tiene delante de los ojos y solo contesta cuando encuentra la respuesta en el texto” (*Participante 3*).

“Sí, esto es un punto muy importante, interesante, pues respecto al perfil de la prueba tanto de las tareas que hacemos durante el curso escolar, como en el examen del fin de año, lo que notamos es que no aparece por ninguna parte la comprensión oral. Solo hay un ejercicio de comprensión lectora, es decir, con preguntas sobre el texto o bien un ejercicio de verdadero o falso o comentario sobre un texto. Luego viene el ejercicio de competencia lingüística, es la gramática y por fin otro ejercicio sobre la expresión escrita. En ninguna parte se nota que hay un ejercicio de comprensión oral” (*Participante 2*).

#### Categoría 4: Retos de la enseñanza del español

**Códigos:** falta de innovación educativa, necesidad de una evaluación integral, debilidades hacia la formación continua, actualización de los contenidos educativos, materiales didácticos

Por último, esta categoría llamada *Retos de la enseñanza de ELE* se debe, por un lado, a la variación de la información proporcionada por los encuestados y, por otro, a contrastar y conjeturar la tercera hipótesis de este estudio. Los códigos que conforman los retos son, entre otros, falta de innovación educativa, necesidad de una evaluación integral, debilidades hacia la formación continua, actualización de los contenidos educativos, materiales didácticos (véase Figura 4).



**Figura 4.** Categoría Retos

Si bien en los niveles político y práctico se han realizado grandes esfuerzos para fomentar la enseñanza y aprendizaje de ELE en Senegal, los resultados revelaron que queda mucho camino que recorrer respecto a los métodos utilizados, las normas de evaluación diseñadas, el carácter arcaico y estéril de ciertos contenidos educativos y la carencia de materiales didácticos adecuados. Por lo tanto, muchos de los encuestados manifestaron sus quejas, descontento y preocupaciones para poder realizar resultados alentadores y enriquecedores de la enseñanza del español en la secundaria.

“lo que enseñamos con el enfoque comunicativo debe reflejar, por ejemplo, lo que tenemos en nuestra manera de evaluar. Pero desde Matusalén evaluamos de la misma manera, porque yo, cuando era alumno, mis profesores me evaluaban así: comprensión escrita, competencia lingüística y ensayo, y era el método activo.” (Participante 3).

“Pues lo digo francamente debemos ver nuestra manera de evaluar, es decir que estas 3 competencias, yo creo que debemos cambiarlas. Bueno, ¿por qué no eliminar unas o bien añadir otras?” (Participante 3).

“nos damos cuenta de que hay unos profesores que tienen una clase de 70 o 80 alumnos” (Participante 3).

“Siempre lo hemos denunciado. Nuestro programa actualmente es un programa que debemos cambiar es decir en el segundo ciclo debemos cambiarlo todo” (Participante 3).

“pues pienso que la picaresca, la guerra civil, el Siglo de Oro, etc. son temas que pueden ayudarnos mucho en formar alumnos con una vida del Mundo abierta, en comprender más bien la literatura, etcétera, pero no fomentan realmente la comunicación oral, ya que son cosas desconocidas por el alumno” (Participante 1).

“Por ejemplo, en algunas áreas rurales no hay acceso a Internet para que los estudiantes vean películas o vídeos en español en algunas zonas, ni siquiera acceso a la electricidad para que puedan escuchar grabaciones” (Participante 1).

Paralelamente, algunos profesores expusieron sus opiniones sobre la situación de la enseñanza del español en Senegal.

“Se debe poner más hincapié en la formación del profesorado sobre los nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras para saber cómo se debe evaluar las diferentes destrezas” (Profesor de ELE).

“Nosotros que estamos en zonas rurales el mayor problema que encontramos en la enseñanza de ELE es la falta de medios, sobre todo, materiales didácticos en los establecimientos” (Profesor de ELE).

“Me gustaría que la evaluación oral [fuera] más frecuente en nuestro sistema de enseñanza ya que solo se hace 2 veces: durante la primera tarea del primer año de aprendizaje que llamamos la etapa fonética y la otra evaluación que hacemos es durante el examen oral del bachillerato” (Profesor de ELE).

“La evaluación de lo oral me plantea muchas dificultades porque no he tenido ninguna formación sobre la enseñanza de español, además de la falta de medios adecuados” (Profesor de ELE).

“Yo pienso que se debe incluir clases y tareas orales en primer y segundo ciclo mediante tareas de expresión y comprensión orales gracias a la puesta en marcha de laboratorios de lenguas” (Profesor de ELE).

“Es que no estamos en las mejores condiciones para hacer bien las cosas. Poco material didáctico, clases repletas que impactan negativamente sobre la aplicación de la comprensión oral o la interacción en el aula” (Profesor de ELE).

“La competencia oral no se evalúa debidamente, porque en ciertas zonas como las rurales los profesores no tienen materiales adecuados” (Profesor de ELE).

“Tocante a lo oral, sería mejor armonizar las preguntas en los exámenes evitando que cada docente evalúe como le da la gana. Y por qué no forman a los docentes para que tengan destrezas respecto a esta forma de evaluar” (Profesor de ELE).

“Quisiera que [fuera] revisto el programa” (Profesor de ELE).

“Hace falta incluir la expresión oral en las evaluaciones en clase para que los alumnos senegaleses tengan el mismo nivel tanto en la expresión oral como escrita” (Profesor de ELE).

En suma, las entrevistas aportaron más información y fueron más enriquecedoras que las encuestas, aunque la proporción de encuestados fue menor.

## Discusión

El presente trabajo de investigación contemplaba describir las estrategias docentes y evaluativas implementadas por el profesorado de ELE en Senegal para la enseñanza-aprendizaje de la competencia oral a educandos de secundaria, analizando el grado de adecuación de los enfoques y de los instrumentos de medida con los objetivos pedagógicos y los estándares internacionales. Esto es, comprobar, primero, si los métodos de enseñanza, los materiales institucionales, curriculares y didácticos y las herramientas de evaluación favorecen efectivamente el desarrollo de las habilidades orales de los aprendices.

En el mismo propósito se formulaba una triple hipótesis: 1) mayor aplicación del método tradicional que las orientaciones del MCER; 2) las técnicas y herramientas de evaluación miden mejor las destrezas escritas que la competencia oral y 3) los retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En este tenor, primero se han analizado cuantitativa y cualitativamente los datos provenientes de las encuestas.

Por lo tanto, los resultados obtenidos ofrecieron datos suficientemente esclarecedores, satisfactorios y provechosos. Respecto a la aplicación de los métodos se comprobó que, aunque se recomienda el enfoque comunicativo, en la práctica se pone más énfasis en los métodos tradicional y activo. Las actividades académicas propuestas son mayoritariamente la explicación de textos y explotación de contenidos gramaticales. A este respecto, dominar normas gramaticales no ayuda a desenvolverse en una comunicación efectiva frente a situaciones reales, puesto que la enseñanza gramatical pone énfasis en la ortografía y en la corrección (Cruz-Ramos y Herrera-Díaz, 2022). Se observó también que una parte del profesorado intenta valorar las destrezas orales otorgándoles más consideración, pero las estrategias y el material usados se orientan mucho más a desarrollar las habilidades lectoras y escritas.

En cuanto a la evaluación se asumía que las pruebas medían la comprensión escrita, la competencia gramatical y la producción escrita. Este carácter les confiere rasgos de la metodología tradicional (Diop, 2016). Por otro lado, se confirmaba que la modalidad oral se evalúa tan solo en la llamada etapa fonética y la prueba oral del bachillerato. Un aspecto interesante en nuestros resultados es que la mayoría de los docentes evalúan al principio y al final del ciclo para certificar los estudios y no como un programa formativo integrante del proceso. Junto a este hecho, los resultados evidenciaron que el paso de un nivel a otro no depende de la aprobación de las destrezas orales. A pesar de que el MCER sugirió la evaluación de las diferentes competencias, no se especificó la evaluación de las habilidades orales ni en el currículo oficial, ni en las prácticas docentes.

Otra información valiosa es la disparidad notoria, particularmente, en los tipos y formas de evaluar, las actuaciones del profesor y los materiales empleados. La diversidad de opiniones y criterios constatadas son debidas a una falta de formación específica con respecto a la evaluación del rendimiento oral. Asimismo, los encuestados, en su gran mayoría, eran conscientes del peso de la subjetividad y la necesidad de escalas de descriptores a la hora de evaluar la competencia oral.

Por último, la enseñanza y aprendizaje de ELE en Senegal está sujeta a varios retos, los cuales se vinculan más con las intenciones, objetivos y herramientas que con los factores sociodemográficos. Sin duda, los resultados advirtieron sobre la falta de

decisiones educativas innovadoras, las debilidades de la capacitación continua del profesorado, la escasez de materiales didácticos adecuados y la contextualización de ciertos contenidos temáticos del currículo, además de enfrentarse a un alumnado plétórico. En consecuencia, se puede deducir que las estrategias docentes y evaluativas no favorecen una competencia oral efectiva del alumnado.

## Conclusiones

En este trabajo se han analizado las estrategias docentes y evaluativas de la competencia oral del alumnado. Basándose en las propuestas teóricas del MCER, las destrezas orales deben ser consideradas igualmente a la hora de programar, desarrollar y evaluar los aprendizajes.

Por medio del análisis, se ha enfatizado en los métodos preconizados, la relevancia de las destrezas orales, las actividades propuestas y las técnicas empleadas para alcanzar el objetivo último. Por otra parte, se ha puesto hincapié en los óbices que dificultan la enseñanza de ELE en Senegal. Resulta que las actividades más frecuentes son la explicación de textos escritos y la explotación de contenidos gramaticales. Las estrategias desarrolladas para lo oral se resumen en la memorización y posterior recitación de poemas o canciones, el torbellino de ideas, la dramatización de textos dialogados y la organización de ponencias o debates dirigidos. Se implicó que en la praxis evaluativa la modalidad oral goza de menos privilegio si bien una parte del profesorado consciente de los cambios actuales, mediante sus propios criterios, procura valorar las habilidades orales dependiendo de los recursos disponibles.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por los diferentes actores para hacer efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, todavía queda mucho camino por recorrer, sobre todo, con respecto a las destrezas orales.

Finalmente, si se quisiese profundizar en la temática, sería muy relevante considerar el rendimiento académico de los estudiantes e incluir los mismos en la encuesta, analizando sus discursos orales y puntuaciones. También, sería interesante hacer un estudio comparado entre el español y el inglés, otra de las lenguas extranjeras enseñadas en Senegal, respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación de la competencia oral.

## Limitaciones y prospectiva

Puesto que la información analizada procede de una menor parte de los docentes y formadores, es evidente que el estudio presenta algunas limitaciones. Primero, se relacionan con la deficiencia de la muestra que solo se aplicó a 102 profesores del total, y luego, la administración del cuestionario en línea, como algo nuevo entre el profesorado, ocasionó ciertas ambigüedades en las respuestas. Por otro, solo se tomaron en cuenta las destrezas orales de la lengua descartando las escritas.

Teniendo en cuenta los resultados, se demostró que la enseñanza del español en Senegal presenta algunos desafíos que solventar. Por lo tanto, un primer paso sería una coordinación entre profesores, formadores y diseñadores de programas a fin de reactualizar el currículo de ELE que no facilita la construcción de las destrezas orales (Diop, 2016, Diouf, 2021) e impulsar el acompañamiento profesional de los docentes para adaptarse a los postmétodos y los retos de la enseñanza de idiomas extranjeros y soslayar la cuestión del tipo de actividades y pruebas necesarias para las distintas habilidades lingüísticas.

Los nuevos enfoques comunicativos de enseñanza del lenguaje promueven el desarrollo de destrezas o habilidades pragmáticas interactivas y ponen el énfasis en que los alumnos aprendan a comunicarse lo mejor posible dentro y fuera del aula. Así, la enseñanza de la lengua tiene que basarse principalmente en los usos y textos comunicativos reales que se acerquen más a la realidad del estudiante, y no solo textos literarios o académicos (Del Rio *et al.*, 2016). Pueden ser propias del contexto escolar o recreadas para asemejarse a situaciones de la vida diaria.

Muchas de las propuestas metodológicas para la enseñanza comunicativa proponen utilizar actividades de lengua oral, también llamadas tareas, para enseñar a los alumnos a participar oralmente en intercambios comunicativos significativos. La puesta en práctica de tales enfoques exige nuevos conocimientos y habilidades del profesorado. Por tanto, se requiere una buena formación de todos los docentes, así como coordinación entre los mismos para que estén en condiciones de ajustar sus objetivos de lengua a alumnos con dificultades de manera más individualizada (Del Rio *et al.*, 2016). En suma, para llevar a cabo con éxito los planes educativos oficiales basados en competencias, es necesario incorporar nuevos métodos y contenidos temáticos, y ocuparse también de formar profesionales preparados para su uso comunicativo.

Algunas actividades pueden ser las conversaciones libres, las negociaciones entre grupos de amigos, las entrevistas, las presentaciones, las realizaciones de exposiciones orales, los comentarios, etc. De hecho, en la planificación de estas actividades el docente se fijará en los objetivos generales y específicos, los procedimientos de ayuda, los materiales para la puesta en práctica, la temporización, la evaluación y la generalización (Del Rio *et al.*, 2016), procurando que se cumplan la interactividad y productividad significativas y la oralidad sistemática.

Por otra parte, el profesorado necesita ayudas verbales y no verbales adecuados que confluyan en una interacción directa y efectiva. En efecto, para conseguir éxito en la enseñanza de la competencia oral son imprescindibles los elementos lingüísticos y paralingüísticos, desde la voz y la entonación, pasando por las partes del discurso, además de preguntas y consignas claras y precisas. Las ayudas no verbales que el docente pone al servicio del aprendizaje pueden ser materiales visuales, sonoros, manipulables o audiovisuales que dan vida a las actividades comunicativas específicas o integradas tales como filmaciones, láminas, juguetes, mapas, material de laboratorio, libros o vestuario (Del Rio *et al.*, 2016). En cuanto a la evaluación de la competencia oral, Mercer *et al.*, 2017 (en Gracia y Sánchez-Cano, 2022:70) proponen considerar en las diferentes actividades la voz, el lenguaje corporal, vocabulario y gramática, técnicas retóricas, contenido, clarificación y síntesis, razonamiento, autorregulación y adaptación. En todos los casos, el docente tiene que cultivar un clima propicio y valorar el mérito de la motivación, la empatía, la afección, la autoestima y el trabajo cooperativo individualmente o en grupos pequeños. En definitiva, las actividades, según Del Rio *et al.* (2016), pueden ser *plurigestionadas* o *monogestionadas* y desarrollarse con varias estrategias (ver Tabla 4).

<b>Actividades docentes evaluativas</b>	y hablar sobre sí mismo o sobre una profesión, pedir información, participar en un cuentacuentos, describir una vivienda, contar una anécdota, hacer un anuncio, contar un viaje, explicar cómo ir a un lugar, comentar un cuadro o una imagen, pronunciar un discurso, hacer una entrevista, expresar opiniones, hacer reclamaciones, contar noticias, presentar un espectáculo, recitar un poema o una canción, imitar a una persona, dramatizar un texto, dialogar con otra
---	--

	persona, escuchar una grabación o ver un video para responder a preguntas, etc.
<b>Estrategias docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brevedad y claridad en las preguntas</li> <li>• precisión del vocabulario</li> <li>• reformulación</li> <li>• facilitar la actualización de conocimientos previos</li> <li>• entender y reelaborar las aproximaciones o intentos imperfectos</li> <li>• recoger las intervenciones de los alumnos y dar <i>feedback</i></li> <li>• comprobar y evaluar periódicamente el efecto de las ayudas</li> <li>• corregir directa e indirectamente</li> <li>• reservar el tiempo para la práctica con ayuda</li> <li>• retirar ayudas gradualmente</li> <li>• facilitar la generalización</li> <li>• estructurar la actividad por turnos</li> <li>• establecer rutinas</li> <li>• esperar activamente, gestión del silencio</li> <li>• dar tiempo a todos para hablar</li> <li>• atender y respetar las iniciativas comunicativas de los alumnos</li> <li>• recuperar el hilo de la actividad, reconducir los temas</li> <li>• hablar al nivel de comprensión de los alumnos</li> <li>• anotar el nivel sintáctico y del discurso a un nivel comprensible</li> <li>• usar un lenguaje social y lingüísticamente correcto</li> <li>• hablar en turnos de longitud adecuada</li> <li>• pronunciar con corrección y claridad</li> <li>• hacer uso de los gestos y del lenguaje corporal</li> <li>• dar modelos y dar tiempo para incorporarlos</li> <li>• hacer preguntas abiertas mejor que cerradas</li> <li>• hacer preguntas de opción</li> <li>• ofrecer la primera parte de una respuesta</li> <li>• usar a los mejores alumnos como modelos implícitos</li> <li>• hacer expansiones formales sintácticas</li> <li>• sustituir elementos simples por otros más complejos</li> </ul>
<b>Rúbricas de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contenido</li> <li>• corrección</li> <li>• entonación</li> <li>• pronunciación</li> <li>• gestos</li> <li>• postura</li> <li>• ritmo</li> <li>• exposición</li> <li>• vocabulario</li> <li>• organización del habla</li> <li>• razonamiento</li> <li>• seguridad</li> <li>• gestión del tiempo, etc.</li> </ul>

**Tabla 4.** actividades y estrategias para favorecer el aprendizaje de la competencia oral [Elaboración propia a partir de Gracia y Sánchez-Cano (2022), y Del Rio et al. (2016)].



## Referencias bibliográficas

- AGUILERA, A., 2002. *Estrategias y medios instruccionales*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertadores [Tesis].
- BOIRON, M., 2016. Le Français, une langue à vivre et à partager. *Le Français dans le monde*. N° 348, pp. 37-44.
- BORDON, T., 2016. La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar el español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp.98-1001). Madrid: SGEL.
- BUYSE, K., 2014. To more or not to more. Sobre “sentémonos”, una plantilla de evaluación más sencilla y flexible. En Conteras Izquierdo, N. M., 2014. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. XXIV Congreso Internacional ASELE, pp. 185-196.
- CHACÍN MARTÍNEZ, J. E. et al., 2014. *La canción como estrategia de enseñanza de lenguas extranjeras. Uso de los docentes en el nivel diversificado, Trujillo-Venezuela*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Academia Española. ISBN: 978-3-659-00566-4
- Consejo de Europa, 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volume\\_n-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volume_n-complementario.pdf) (Trad. Instituto Cervantes) [16 de enero de 2023]
- Consejo de Europa, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. [16 de enero de 2023]
- CRUZ-RAMOS, M., y HERRERA-DÍAZ, L. E., 2022. Assessment of students' oral communicative competence in English through a web conferencing platform. *Profile : Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), pp. 143–156. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.91282> [02 de febrero de 2023]
- DE LUCA, M., 1983. *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires : Kapelusz.
- DE KETELE, J-M., 1985. *Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-La-Neuve: Cabay.
- DEL RÍO, M. J. et al., 2016. *Actividades comunicativas para enseñar competencia oral*. Barcelona, Horsori Editorial, S.L. ISBN:978-84-15212-77-5
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G., 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- DIOP, P. M., 2016. Didáctica de la comunicación oral en el aula de Español Lengua Extranjera en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas en enseñanza secundaria. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 19, pp. 67-90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6301224> [09 de marzo de 2023]



- DIOP, P. M., 2017. Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 29. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313051> [27 de diciembre de 2022]
- DIOUF, A., 2020. Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: de las estrategias didácticas a la innovación docente. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), pp. 75–87. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22106> [21 de abril de 2023]
- DIOUF, A., 2021. EL aprendizaje del español en Senegal: De la necesidad de reformar el syllabus y los métodos y enfoques. *Horizontes Pedagógicos*, 23(2), pp. 3–10. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.23201> [27 de febrero de 2023]
- FERNÁNDEZ, I. G. M. y BAPTISTA, L. M. R., 2010. *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco/Libros, S.L. ISBN: 978-84-7635-798-9
- GRACIA, M. y SÁNCHEZ-CANO M., 2022. *Competencia comunicativa oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva: Evaluación e intervención*. Madrid, Giunti Psychometrics. ISBN: 978-84-9727-901-7
- GUERRERO-CASTANEDA, R. F. *et al.*, 2016. Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación en enfermería. *Enferm. Univ*, vol. 13, número 4. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001> [25 de mayo de 2023]
- GUÈYE, C., 2012. Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, 21, pp. 47-64. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5000698> [10 de abril de 2023]
- HERNÁNDEZ-CARRERA, R. M. *et al.*, 2016. Entrevista cualitativa y la investigación en educación de adultos. *Horizontes*, v. 34, número temático, p.23-36. Disponible en <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.379> [19 de enero de 2023]
- Instituto Cervantes, 1997-2023. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/) [22 de marzo de 2023]
- JIMENEZ, A. B. *et al.*, 2022. *Proceso de enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: enClave-ELE/UDIMA. ISBN: 978-84-18731-29-7
- LÓPEZ, C *et al.*, 2015. El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE, *MarcoELE* [Monografía], 20, pp. 1-25. Disponible en [https://marcoele.com/descargas/20/lopez-et-al\\_evaluacion\\_oral.pdf](https://marcoele.com/descargas/20/lopez-et-al_evaluacion_oral.pdf) [05 de enero de 2023]
- MARTÍ-CONTRERAS, J., 2022. La mediación oral en ELE para adolescentes a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXXVIII, pp. 117-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835> [07 de abril de 2023]
- MASATS, D. *et al.*, 2016. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis S.A. ISBN: 978-84-9077-419-9
- MENDOZA, N. R., 2016. La importancia de hacer una encuesta. *El heraldo S.A.* Disponible en <https://www.elheraldo.co/economia/la-importancia-de-hacer-una-encuesta-236595> [01 de enero de 2023]

NDIAYE, P. W., 2020. La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 2020, n. 32, pp.130-147. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dd2b236a-ec63-4f38-9d73-16adb50b73c8/senegal.pdf> [23 de febrero de 2023]

NÍKLEVA, D. G. y López-García, M. P., 2019. El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 n° 3·2019, pp. 9-32, <http://doi.org/10.6018/educatio.399141> [25 de febrero de 2023]

YONEKAWA TAKAGI, K., 2017. Evaluación de la competencia oral para la formación del aprendiente autónomo: análisis del estado actual en las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA*, 28, pp. 102–128. Disponible en <https://www.cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/87> [04 de marzo de 2023]

YONEKAWA TAKAGI, K., 2020. Evaluación del empleo de la lengua meta en el aula de español por parte de docentes no nativos desde el punto de vista del alumnado. En ZÚÑIGA ROMERO, P. T y BARROS LORENZO, M. R. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Universidad Santiago de Compostela, pp. 1161-1171. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/850568.pdf> [04 de marzo de 2023]

## **Estudio contrastivo de eufemismos y disfemismos del concepto “muerte” en español y chino**

Contrastive study of euphemisms and dysphemisms for the concept of “death” in Spanish and Chinese

**Qingming, Zhang**  
**Doctoranda. Universidad de Salamanca**  
oliviazhang1990@hotmail.com



Qingming Zhang, licenciada en Filología Hispánica y máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos, especialidad chino-español en la Universidad de Alcalá. Actualmente es doctoranda del Programa “Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura” en la Universidad de Salamanca. Su línea de investigación consiste en la sociolingüística contrastiva (chino y español), la enseñanza del español como lengua extranjera en China.

### **Resumen**

En la mayoría de las culturas, la muerte se convierte en el punto de cierre para la existencia, al menos en términos de la dimensión física o corpórea. Este momento de conclusión conlleva mucho dolor para aquellos seres conscientes de su propia mortalidad y de la pérdida de los seres queridos, por lo que a menudo se evita hablar directamente de este tema, lo que ha llevado a que la muerte sea un tabú desde tiempos remotos. Los eufemismos utilizados en chino para referirse a la muerte son portadores de una rica carga cultural, reflejando y revelando aspectos históricos, experiencias de vida, conocimientos objetivos, valores, interpretaciones religiosas y tradiciones populares del pueblo chino a lo largo de su historia. En la lengua española, también, se revela una rica gama de expresiones que rodean el concepto de la muerte, como un recurso sutil y poético que suaviza la dureza de la realidad inevitable. Estos eufemismos son auténticas joyas lingüísticas que merecen una investigación sistemática y profunda. El presente trabajo se enfoca en los eufemismos y disfemismos de muerte utilizados en la lengua china y en la lengua española con el objetivo de explorar los conceptos socioculturales que han sido sostenidos y transmitidos por los dos pueblos a través de ellos.

## Abstract

In most cultures, death becomes the point of closure for existence, at least in terms of the physical or corporeal dimension. This moment of conclusion carries much pain for those conscious beings aware of their own mortality and the loss of loved ones, often leading to the avoidance of direct discussions on this topic, which has rendered death a taboo since ancient times. The euphemisms used in Chinese to refer to death bear a rich cultural significance, reflecting and revealing historical aspects, life experiences, objective knowledge, values, religious interpretations, and popular traditions of the Chinese people throughout their history. Similarly, in the Spanish language, a diverse array of expressions surrounding the concept of death is uncovered, serving as a subtle and poetic resource that softens the harshness of the inevitable reality. These euphemisms are genuine linguistic gems deserving of systematic and profound investigation. The current study focuses on the euphemisms and dysphemisms for death used in the Chinese and Spanish languages with the aim of exploring the sociocultural concepts upheld and transmitted by these two communities through them.

## Palabras clave

Muerte, eufemismo, lingüística, cultura, cognitivo, español, chino

## Keywords

Death, euphemism, linguistic, culture, cognitive, Spanish, Chinese

## Introducción

Los eufemismos se han convertido en temática importante para los lingüistas, que han analizado su comportamiento en el tiempo y han demostrado que es un fenómeno que evoluciona y es altamente productivo en diferentes campos semánticos de la vida. En el plano lingüístico, es muy frecuente el uso de los eufemismos o disfemismos para evitar la pronunciación al concepto "muerte" directamente. En la comunicación intercultural, el eufemismo evoluciona ampliamente en el mundo. No solo resulta una curiosidad conocer formas eufemísticas de otras culturas para los estudiantes que aprenden una lengua extranjera, sino que se ha convertido en una necesidad comprender la cultura que subyace en estos eufemismos para lograr una comunicación efectiva.

Senabre (1971:180) señala que el eufemismo "consiste en la sustitución de una palabra no grata por otra agradable cuando aquella se evita por temor religioso, por timidez moral o por delicadez". Li Junhua (2010: 24) propone que a diferencia del eufemismo, el disfemismo es un tipo de palabra sustitutiva que no debilita ni embellece las características de la cosa o fenómeno al que se refiere, sino que las enfatiza o las afea, y las palabras formadas suelen ser vulgares, agudas y suenan muy ásperas, en marcado contraste con las función refinada o embellecedora de los eufemismos, son palabras vulgares con un giro caracterizado para la expresión. Se puede interpretar que el

eufemismo es la sustitución lingüística que permite establecer una distancia respecto al suceso, brindando una forma más refinada de expresión. En contraste, las expresiones basadas en el disfemismo son informales, irónicas, humorísticas y metafóricas, ya que se vincula con la poesía y la narrativa, ridiculizando al referente y cuestionando su importancia.

Cestero Mancera (2005) señala que tanto el eufemismo como disfemismo son fenómenos pragmático-sociolingüísticos tan comunes que pueden encontrarse en cualquier civilización y reflejan las peculiaridades de cada país y de las nacionalidades, culturas o pueblos que los conforman. España y China no son una excepción. En el mundo hispano, además del decoro, evitar lo ofensivo, el respeto y la veneración que provoca la religión cristiana son las causas principales de la aparición de la mayoría de muchos de los eufemismos del español (Dai, 2018:457). Asimismo, en la historia china, la enorme influencia de la filosofía de Confucio en la búsqueda y mantención de una actitud de armonía, de modestia y de valores colectivos y morales, ha propiciado el surgimiento y utilización activa de una gran cantidad de formas de tratamiento que implican respeto y humildad y que se pueden interpretar como expresiones eufemísticas. Wang Li (1980:1371) señala que “en la sociedad feudal ya se constatan algunos escrúpulos para hablar, por miedo a ofender a la clase dominante y causar problemas, por lo que, cuando se hablaba, a menudo se expresaba el significado de una manera eufemística e indirecta”. Por lo tanto, la causa social de usar eufemismos en la sociedad china antigua es para protegerse a sí mismo frente al poder feudal destacando las características del eufemismo en la cultura china. Además de evitar lo malsonante, también sirve para la protección propia frente el poder feudal.

## Las similitudes del concepto muerte en español y en chino

Según la teoría de la lingüística cognitiva, la metáfora es una característica fundamental del pensamiento humano. De acuerdo con Santiago-Guervós (2005:178), la metáfora funciona como instrumento operativo cuya validez depende de su oportuno empleo en el mundo exterior y en entorno social. Junhua Li (2009:160) señala que, durante el proceso de comprensión de cosas y fenómenos, se forman metáforas conceptuales. Esto quiere decir que las metáforas conceptuales otorgan un significado metafórico a una palabra en particular, debido a la necesidad de la comunicación social. Estas palabras en sí mismas no son una metáfora, pero se convierten en metáforas a través de su uso especial en la comunicación. Al utilizar palabras metafóricas, se combinan dos elementos que no tienen una conexión inherente debido a las asociaciones similares que las personas hacen en el ámbito cognitivo. La fusión de estos dos elementos se utiliza para explicar, evaluar y expresar los sentimientos reales de las personas hacia el mundo objetivo.

Teniendo en consideración esto, Mellado Blanco (2013:108) señala que este mecanismo asociativo de la metáfora es el que explica el surgimiento espontáneo de nuevos eufemismos o disfemismos que se basan en modelos cognitivos preexistentes y forman parte integral del léxico mental de los hablantes de una lengua. En español, existen numerosas palabras y expresiones que hacen referencia a la muerte y al acto de morir. Pueden ser verbos, locuciones verbales o agrupaciones sintagmáticas con un valor verbal, como “acabar”, “descansar”, “irse”, “fenecer”, “apagarse”, “dejar de existir”, “desaparecer”, “detenerse”, “finar”, “marcharse”, “palmarla”, “espicharla”, “pasar a una mejor vida”, “ir al cielo”, “entregar la vida”, “acabarse la candela”, “cerrar los ojos”, “exhalar el último suspiro”, “irse al otro mundo”, “subir al cielo” o “bajar al infierno”. Muchas de estas expresiones comenzaron siendo eufemismos o disfemismos, pero debido

a su uso frecuente en el lenguaje común, han perdido en gran medida su sentido eufemístico. Sin embargo, otras aún conservan matices eufemísticos al referirse de manera directa o indirecta a la muerte.

Se reflejan matices eufemísticos a través de la metáfora en construcciones que presentan la muerte como un viaje (ir, viajar) o un movimiento ascendente en el espacio (subir, ascender), como un estado transitorio común en la vida (cerrar los ojos, dormir) o como un cambio que implica más ganancia que pérdida, interpretado como algo positivo (descansar, dejar de sufrir, ir a descansar, comenzar a descansar), especialmente cuando se asocian con espacios con connotaciones positivas (el cielo, el paraíso) o compañías igualmente valoradas positivamente (Dios, los ángeles). Por lo tanto, encontramos valor eufemístico en expresiones como “irse al otro mundo”, “subir al cielo”, “pasar a mejor vida” o “descansar en Dios”. En el ámbito de la medicina veterinaria, por ejemplo, se utilizan eufemismos como “dormirlos”, “hacerlos descansar” o “hacerlos dejar de sufrir” en lugar de “sacrificar animales”.

Concretamente, Chamizo (2004: 45-48) observa que muchos eufemismos, al igual que las metáforas, se estructuran e integran en redes conceptuales, e ilustra esta idea a través de la asociación metafórica <morir es viajar> o <morir es marcharse>, que no se expresan explícitamente, pero subyacen en un numeroso grupo de metáforas que componen dicha red. Esto quiere decir que muchos de los eufemismos y disfemismos referidos a la muerte se construyen sobre la metáfora conceptual, tales como las expresiones “irse al otro barrio”, “liar el petate”, “tener listos los papeles”, pero también en los supuestos que permiten interpretar “pasar a mejor vida”, “subir al cielo”, “emprender el último viaje”, “abandonar este mundo”, “ver los rabanitos desde abajo” o “ir a/ quedar para que las lombrices te hagan cosquillas”. En estos dos últimos casos, además, la noción de viaje aparece acompañada de un sema complementario: viajar hacia abajo y mantener referencia sensorial (vista y tacto, respectivamente) y en la metáfora conceptual se sostiene en la referencia real a la posición conocida del cuerpo en los enterramientos en la cultura cristiana y en la cultura confuciana –acostados boca arriba, cara a la superficie de la tierra y del cielo en un pedazo de tierra. En la cultura china, también se unen eufemismos metafóricos para referirse a la muerte. Se usa 仙游 (xiān yóu/ “irse a viajar como Xian”), la muerte de un emperador se conoce como 大行 (dà xíng/ “el gran viaje”). Dado que la muerte es irreversible, el viaje hacia la muerte también se llama 不归路 (bù guī lù/ “un viaje de camino sin retorno”), 上黄泉路 (shàng huángquán lù/ “irse de viaje hacia Huangquan”<sup>1</sup>). Esta última expresión se utiliza para describir la muerte de la gente común, pero hoy día se observa un uso más disfemístico. Esta observación de Chamizo (2004:45-48), por ende, implica además que los hablantes pueden continuar creando metáforas conceptuales eufemísticas o disfemísticas a partir de la misma asociación conceptual <morir es viajar> o sobre otras en las que hay un fuerte arraigo del cristianismo o de cualquier otra religión que considera otro tipo de vida o trascendencia después de la muerte física. Algunas asociaciones de eufemismos metafóricos que tienen ciertas similitudes en las dos lenguas pueden ser:

1. <morir es descansar>. Durante el proceso de descanso, uno se encuentra en un estado de quietud y silencio, por lo que se utiliza esta experiencia para relacionarla con el estado de inmovilidad y falta de vida en la muerte. Así, el eufemismo metafórico de la muerte de un individuo se describe tanto en el chino mandarín como en la lengua española

<sup>1</sup> Según la superstición china, Huangquan es el lugar donde residen los difuntos menos afortunados en relación a la sociedad a la que pertenecían



como “dormir el sueño eterno” (长眠, cháng mián), “descansar en paz” (安息, ān xī), reflejando una comprensión sencilla de la muerte. También hay una expresión disfemística en este sentido de descanso: 躺板板 (tǎng bǎn bǎn, en sentido literal, “acostado en una tabla”). Este disfemismo no tiene una traducción directa al español, es una expresión coloquial utilizada en algunos dialectos o regiones de China para referirse a la muerte.

2. <morir es tener poco tiempo > se encuentra eufemismos en español como “tener las horas contadas”, “llegar su hora”, “acabar su tiempo”; en chino, 临终时刻 (lín zhōng shí kè / “en los momentos previos a la muerte”), 奄奄一息 (yǎn yǎn yī xī / “respirando débilmente al borde de la muerte”).

3. <morir es apagarse la luz> tiene en chino una expresión equivalente: 灯枯油尽 (dēng kū yóu jìn / , en sentido literal, “se agota el aceite de la lámpara”) para referirse a la muerte natural de una persona mayor.

4. <morir es ir a otro mundo> tiene también muchas expresiones en español: “irse al cielo”, “subir al cielo”, “irse a un mundo mejor”, “pasar a mejorar vida”, “estar con los angelitos”; en chino: 云归 (yún guī / “regresar en las nubes”), 宾天 (bīn tiān / “ser huésped en el cielo”), 上天 (shàng tiān / “subir al cielo”), 地下修文 (dì xià xiū wén / “escribir la literatura bajo la tierra”), 归西天 (guī xī tiān / “regresar al mundo oeste”), 归阴 (guī yīn / “regresar al mundo Yin”<sup>2</sup>).

5. <morir es regresar a la naturaleza> en español “estar criando malvas”, “quedar para comida de gusanos”. En este caso, la etnia *han* de china tiene la costumbre de realizar entierros bajo tierra, y generalmente elige colinas o lugares elevados como sitio de entierro, e incluso se usa 入土为安 (rù tǔ wéi ān / “descansar en paz en tierra”), 行将就木 (xíng jiāng jiù mù / en sentido literal, “estar a punto de ser un tocón de árbol”), en este caso, se refiere a la inminente muerte como expresión eufemística de la muerte. También en chino se encuentra una expresión poética 落红不是无情物, 化作春泥更护花 (luò hóng bú shì wú qíng wù, huà zuò chūn ní gèng hù huā /, en sentido literal, “las hojas caídas no son objetos sin sentimientos, se convierten en el barro de primavera para proteger aún más a las flores”). En este caso, las hojas caídas simbolizan la muerte de una persona, y esa muerte se transforma en un retorno a la naturaleza, convirtiéndose en abono para las plantas.

Por otro lado, en la cultura china, en lo que respecta a la forma de percibir la muerte, la etnia Han utiliza el entorno geográfico en el que se encuentra, su forma de vida y las actividades particulares, como la naturaleza, las plantas, las cuatro estaciones y el clima, entre otros. Hay muchos eufemismos provienen de la experiencia del florecimiento y marchitamiento de las plantas a medida que las estaciones cambiaban. Las plantas nacen en primavera, florecen en verano, dan frutos en otoño y se marchitan en invierno, siguiendo un ciclo recurrente. Por eso, surge la metáfora eufemística de comparar la muerte humana con la muerte de las plantas, utilizando términos como 凋零 (diāo líng/

<sup>2</sup> Yin y Yang son dos conceptos del taoísmo usados para representar o referirse a las dos fuerzas fundamentales opuestas y complementarias. El yin se refiere a la fuerza o energía negativa manifestada en lo oscuro, y el Yang es aquella energía positiva.

“marchitarse”), 凋落 (diāo luò / “caer”) para referirse a la muerte de la persona mayor, transmitiendo la idea de que la vida, al igual que las plantas o las flores, también tiene su ciclo natural. Se usa 夭折 (yāo zhé/ “doblada”) para referirse a la muerte de un niño o juventud, se metaforiza con la doblada un árbol.

En chino existen ciertos objetos a los que se les ha otorgado un significado especial y se utilizan específicamente para describir la muerte de manera particular. Se solía usar "orquídea" y "jade" como metáforas para describir el comportamiento virtuoso, por lo tanto, la muerte de una persona virtuosa se denominaba 玉折 (yù zhe/ “ruptura de jade”), 兰摧 (lán cuī/ “caída de orquídea”). La muerte de un joven talentoso se describía como 埋玉 (mái yù/ “enterrar jade”) o 玉楼受召 (yù lóu shòu zhào/ en sentido literal, “llamado al pabellón de jade”). En el caso de la muerte de una joven mujer, a menudo se utilizan metáforas eufemísticas como 玉陨香消 (yù yǔn xiāng xiāo/ “caída de jade y desaparición del aroma”), 玉碎珠沉 (yù suì zhū chén/ “rompimiento de jade y hundimiento de perlas”), etc.

Los planetas en el cielo pueden caer, y esa caída representa la extinción. Por lo tanto, en chino, a menudo se compara a las personas respetadas, destacadas y talentosas con las estrellas celestiales. Según la antigua astrología, las figuras importantes en el mundo humano se corresponden con las constelaciones celestiales, y de ahí surge la metáfora de la muerte de estas personas utilizando el término “yun” que significa “caída de una estrella o astro”. Por eso, la expresión 陨落 (yǔn luò/ “caída de un astro”) se emplea para mencionar la muerte de una persona importante, que ha contribuido notablemente al desarrollo de la sociedad.

## Las diferencias del concepto muerte en español y en chino

La cultura española es conocida como un paradigma de tolerancia en el que convivían armónicamente tres culturas: la musulmana, la cristiana y la judía. La ciudad Toledo se denomina como “la ciudad de las tres culturas”, la catedral de Toledo es una catedral cristiana pero también se ve claramente los rasgos de arquitectura islámico, y el conjunto monumental de la Alhambra representa una obra hispanomusulmana. Por la coexistencia de las tres culturas, el uso de palabras debe ser cuidadosos, y evitar la presencia de los tabúes de cada cultura por sustitutos eufemísticos para expresar respeto a las interdicciones de cada cultura.

Ana María Tapia (2008:10) señala: “Cuando llega el momento y el hombre se retira de este mundo...” se describe la muerte de un judío con la expresión eufemística “el hombre se retira de este mundo”. También se dice “descansar en el seno de Abraham” a la muerte de un judío. En la religión cristiana, se dice “fue promovido a la gloria de Dios. En la religión musulmana se declara la muerte de uno como “unirse con Allah” como forma eufemística. La percepción de tabú es variada en diferentes circunstancias (Casas, 1986:40), en la edad media, la interdicción religiosa es más poderosa que hoy, pero la descripción de la sexual, según J.A Frago (1979, citado por Casas Gómez, 1986:41) indica que el léxico de la prostitución en el siglo XV, es más permisiva, con menos trabas coercitivas a la expresión léxica del erotismo.

F. de B. Moll (1976, citado por Casas Gómez, 1986:41) indica que el siglo XVII se caracteriza por una cierta tolerancia hacia las palabras groseras, pero a partir del siglo

XVII y especialmente en el siglo XIX hasta la época del autor, el léxico erótico era un elemento que se evita en casi todas las publicaciones, hasta los diccionarios recurrían a una breve equivalencia en latín o a su transcripción fonética y los literarios mediante la abreviatura y omisión de letras y puntos suspensivos.

En el descubrimiento del nuevo mundo de América, los conquistadores utilizan muchos términos eufemísticos para la descripción de su aventura:

Por lo que a mí toca y a todos los verdaderos conquistadores, mis compañeros, que hemos servido a Su Majestad así en descubrir y conquistar y pacificar y poblar todas las provincias de la Nueva España, que es una de las buenas partes descubiertas del Nuevo Mundo, [...] (Bernal Díaz del Castillo, 1968: 39).

Observamos que se usan las palabras descubrir, pacificar y poblar, en lugar de controlar, esclavizar y tiranizar para la demostración de su acción de conquistar al continente de América.

De acuerdo con Feng (1989), el lugar que la filosofía ha ocupado en la civilización china es comparable al de la religión en otras civilizaciones. Al occidental, que ve que la vida del pueblo chino está impregnada de confucianismo y taoísmo, le puede parecer que el confucianismo es una religión como el taoísmo, cristianismo, o el catolicismo. Es cierto que los Cuatro Libros<sup>3</sup> del confucianismo han dejado una profunda influencia en la forma de ser y en las conductas personales del pueblo chino, pero en comparación con la Biblia, en los Cuatro Libros no hay ningún relato sobre la creación del mundo ni hay mención alguna del paraíso o el infierno. En realidad, los pensamientos del confucianismo no son más religión que el platonismo o el aristotelismo (Ibid.,15-17). Por lo tanto, en este sentido, el confucianismo no se puede considerar como una religión. En cuanto al taoísmo, hay que hacer una distinción, el taoísmo como filosofía, llamada Dao jia (道家, dào jiā), y, por otro lado, la religión taoísta, que es Dao Jiao (道教, dào jiào).

Por lo tanto, en la filosofía confucianismo, uno de los principales fundamentos<sup>4</sup> es la cortesía, que está impregnada en la vida del pueblo chino, haciendo énfasis en la ética, la moralidad, el orden y el autocultivo (Zhang: 2007). Por ejemplo, 百善孝为先 (bǎi shàn xiào wéi xiān / “la Piedad filial es lo principal ante los cientos de bienes”). Confucio se refirió a la piedad filial como la base de la virtud y el origen de la cultura. Esta idea se ha enraizado en la mentalidad del pueblo chino y ha tenido una gran influencia en la ética desde entonces. Este pensamiento filosófico de Piedad filial está reflejado en la obediencia a los padres, además de la premisa de no poder mencionar los nombres de estos. Por eso, hay muchos eufemismos específicos para referirse a la muerte de los padres: 父忧 (fù yōu/ “preocupación de padre”) es una expresión eufemística que hoy día se emplea para que un hijo indique la muerte de su padre. Y para indicar un hijo la muerte de su madre la expresión es similar 母忧 (mǔ yōu/ “preocupación de madre”), y 大故 (dà gù/ “gran pérdida”) es una expresión general para referirse al fallecimiento de los padres.

El confucianismo cree en la existencia de un orden cósmico y el camino del cielo, y busca el equilibrio y la armonía en todas las relaciones humanas. Seguir el camino del

<sup>3</sup> Los conocidos Cuatro libros son: a saber, las Analectas de Confucio (recopiladas por los discípulos de Confucio), el Gran estudio, la Doctrina del justo medio, el Libro de Mencio

<sup>4</sup> Benevolencia, bondad, deber moral, cortesía, ritos, sabiduría, credibilidad, piedad filial, el bien y etc.

cielo era considerado fundamental para alcanzar la paz, la estabilidad y la prosperidad tanto a nivel personal como social. Por ello, 寿终 (shòu zhōng/ “cumpleaños acabados o fin de los cumpleaños”) es el eufemismo para nombrar la muerte de las personas mayores a la que se llega por causas naturales o por el proceso de desgaste orgánico por el envejecimiento progresivo. Y a la ceremonia tras la muerte de la gente muy mayor se le nombra también de manera especial 白事 (bái shì/ “asunto blanco”). Sin embargo, la forma de nombrar la ceremonia tras la muerte en todos los demás casos es 白喜 (bái xǐ/ “felicidad blanca”). El eufemismo para ataúd es 寿材 (shòu cái/ “material para cumpleaños”).

En el taoísmo, como filosofía, considera la muerte como un cambio natural, es decir, la muerte se percibe como un cambio natural que forma parte del proceso de "transformación de las cosas". A partir de esta concepción, se han generado términos eufemísticos para referirse a la muerte, se utiliza como 物化 (wù huà), literalmente 物 (wù) significa “objetos sin vida”, mientras que 化 (huà) significa “transformar”. Además, se usan 亡化 (wáng huà/ “desaparecerse”), 遁化 (dùn huà/ “convertirse”), 归去 (guī qù/ “regresar”) que tienen los significados muy parecidos.

Desde el punto de vista **religioso**, tanto en el mundo occidental como en la cultura asiática, los creyentes religiosos consideran que la muerte de una persona significa reunirse con su Dios e incluso reencontrarse con familiares y seres queridos. Por esta razón, se puede identificar un subgrupo significativo de eufemismos relacionados con la muerte que están estrechamente vinculados a la religión y que se asocia con la idea del paso del alma a otro mundo o de la eternidad del espíritu. Sin embargo, debido a su influencia, estos eufemismos han pasado al léxico común e incluso son utilizados por personas no religiosas que recurren a estas expresiones debido a su valor eufemístico. En español, debido a la influencia cristiana, existen eufemismos como “entregar el alma a Dios”, “descansar en el Señor”, “dormir en Dios”, “dormir en el sueño de los justos”, “estar en la gloria”, “ir a la eternidad” “subir al cielo”. Por un lado, estos eufemismos se utilizan cotidianamente para expresar condolencias por un fallecido sin mencionar directamente el acto de morir. Por otro lado, Según Mellado Blanco (2013:121), buscan minimizar el impacto de la muerte y transmiten la idea de que hay un nuevo camino por recorrer más allá del acto de morir. Por eso, reflejan en cierta medida la creencia en una vida después de la muerte, donde las personas fallecidas se reencuentran en un nuevo plano de existencia.

Después del desarrollo del pensamiento taoísta y el surgimiento del taoísmo como religión, su visión de la muerte experimentó muchos cambios significativos, principalmente debido a la idea de “alcanzar el tao y ascender al reino celestial”, es decir, se busca la inmortalidad tanto del espíritu como del cuerpo a través de la práctica del tao, que es lo que permite al ser humano el experimentar ser Xian (dioses) incluso desde este plano de la existencia a través de la observación consciente y formas muy sofisticadas de meditación. El taoísmo considera que aquellos que pueden ascender al cielo con su cuerpo carnal se convierten en ‘Xian’ celestiales; aquellos que pueden vivir eternamente y disfrutar de las montañas y las islas famosas se convierten en ‘Xian’ terrenales. Así pues, los eufemismos sobre la muerte relacionados con el taoísmo portan matices semánticos específicos. Por ejemplo, 仙逝 (xiān shì/ “desaparecerse como Xian”), 仙游 (xiān yóu/

“irse a viajar como Xian”). El taoísmo cree que en el proceso de alcanzar la divinidad y que el ser humano nacerá con plumas de ave, por lo que se utiliza el término 羽化升仙 (yǔ huà shēng xiān/, en sentido literal, “transformación de plumas para subir al cielo como Xian”) para hacer referencias eufemísticas a la muerte.

Según la leyenda, los seres Xian residen en el monte Kunlun en el oeste y suelen estar acompañados por grullas y fénix. Por lo tanto, se utilizan términos como 驾鹤西去 (jià hè xī qù/, en sentido literal, “montar la grulla para ir al mundo oeste”), 乘鸾西去 (chéng luán xī qù/, en sentido literal, “montar el fénix para ir hacia el oeste”), ambas aves son símbolos sagrados del taoísmo, por tanto, cuando reemplazan la mención directa de la muerte también aluden a toda la doctrina. También el taoísmo cree que después de la muerte, uno regresa a la naturaleza y vuelve al origen, lo que da lugar a expresiones eufemísticas como 归真 (guī zhēn/ “regresar a la verdad”), 蝉脱 (chán tuì/ “las cigarras abandonan su piel”) o 蜕化 (tuì huà/ “cambio de piel como las cigarras”).

Después de que el budismo se introdujo en China desde la India, esta religión tuvo un gran impacto en la cultura tradicional china y dejó numerosos términos que reflejan las ideas budistas. Según el budismo, todas las cosas vivientes están atrapadas en el ciclo de reencarnación basado en una relación causal específica. Solo al refugiarse en la enseñanza budista se puede escapar del sufrimiento del ciclo y alcanzar la perfección de las virtudes y pueden entrar al mundo de la felicidad extrema. Así se entra en el estado de "nirvana", que implica abandonar el mundo mundano y alcanzar el estado de Buda. Por lo tanto, el budismo considera la muerte como el resultado final del logro espiritual, es decir, convertirse en Buda. El proceso de convertirse en Buda se describe con términos eufemísticos como 辞别尘缘 (cí bié chén yuán/ “despedirse del mundo de los deseos y las ganas”), 坐化 (zuò huà/ “convertirse en cenizas”), 圆寂 (yuán jì/ “entrar en un estado de perfección”), 涅槃 (niè pán/ “Nirvana renacida”) y 升莲界 (shēng lián jiè/ “ascender al reino de la flor de loto”). Además, se cree que después de la muerte, uno va al paraíso occidental del Buda, lo que se refleja en expresiones eufemísticas como 上西天 (shàng xī tiān/ “viajar al paraíso occidental”), 归西 (guī xī/ “volver al oeste”), 见佛祖 (jiàn fó zǔ/ “ver al Buda ancestral”), 归极乐世界 (guī jí lè shì jiè/ “volver al mundo del paraíso”).

Respecto de la **jerarquía social** en la sociedad antigua china, el poder era centralizado y autocrático, lo que reflejaba una sociedad de jerarquía estrictamente piramidal desde el emperador hasta la gente ordinaria. Este concepto de jerarquización se refleja en las maneras de comportarse y la forma de expresarse. Principalmente se manifiesta en la expresión de la muerte y de los nombres. En la antigua China, ya en la dinastía Zhou (1046 a. C.-256 a. C., fue el tercer estado esclavista en la historia de China), las personas se dividían en "diez categorías". Incluso se enfatiza que "los hombres comunes, los trabajadores y los comerciantes tienen diferentes relaciones de parentesco y diferentes estatus"(Li junhua, 2009:159). Posteriormente, el sistema de rituales implementado por el confucianismo es esencialmente un orden de valores sociales que se basa en una estricta jerarquía. Los emperadores como el pueblo deben seguir las reglas de los rituales y no deben traspasar sus límites y mantener el orden social.

Debido a la estricta jerarquía en las actividades de comunicación verbal, el uso de eufemismos se presenta como una clara comparación para referirse a la muerte de la



gente de diferentes categorías sociales. Al hablar de su propia muerte, solían utilizar algunos eufemismos humildes; al hablar sobre la muerte de la gente de categoría alta, los eufemismos también deben ser relativamente elevados.

El conocido libro 礼记 (Li ji o "El libro de los ritos") es una importante colección de leyes y reglamentos de la antigua china. En él han quedado plasmadas las ideas sobre la jerarquía. Se registraba que la sociedad se organiza por jerarquización, y es obligatoria la obediencia y el reconocimiento de la autoridad. Ese reconocimiento se expresaba, por ejemplo, a través de títulos honoríficos eufemísticos que estaban ritualizados:

La muerte de un soberano se llamará 'beng', la muerte de un duque feudal será llamada 'hong', la muerte de un alto funcionario será nombrada 'zu', la muerte de un erudito-burócrata será 'bulu' y la muerte de una persona normal, se dirá 'morir'.<sup>5</sup>

Este tipo de distinción entre la forma de nombrar el acto y la jerarquía de la persona no existe en español. Lo más parecido en español son oposiciones de formas más o menos cultas ("estirar la pata" vs. "morir" vs. "fenecer") cuyo uso depende del contexto y de la cultura del hablante, no de la referencia. En China, por el contrario, no solo existía la distinción entre la forma de nombrar el acto y la jerarquía de la persona, sino que los eufemismos eran muy específicos y solamente no existía eufemismo para nombrar la muerte de alguien común.

Posteriormente, se han renovado más eufemismos para referir al poder y al estatus importante del emperador, como 驾崩 (jià bēng/significado: "derrumbarse el carril"), 山陵崩 (shān líng bēng /, en sentido literal, "derrumbarse la montaña"); 弃群臣 (qì qún chén /, en sentido literal, "abandonar a todos los ministros"). También el uso de 宫车宴驾 (gōng chē yàn jià/, en sentido literal, "el carruaje de palacio tarda de salir") para referirse a la muerte del Emperador de Qin Shihuang, 捐馆舍 (juān guǎn shè/ "la donación de la casa") para referirse a la muerte de su jefe Fan Ju, el uso de 填沟壑 (tián gōu hè/ "llenar una zanja") para referirse humildemente a su propia muerte. Estos eufemismos muestran una jerarquización muy clara.

Wang Li (1980) confirma que, en la sociedad feudal, por el miedo de ofender a la clase dominante y obtener castigo, la gente toma la forma indirecta y eufemística para expresar su idea.

En la actualidad, debido al desarrollo social, los eufemismos están sujetos a evolución y desgaste, algunas de estas palabras pierden su valor eufemístico a medida que va desapareciendo la sociedad feudal, ya que no se absorben por la lengua china moderna para la referencia de la muerte como términos mitigadores. Ya no se aplican de manera estricta según el estatus social. Zhang (1998) comenta que hoy en día se han creado una serie eufemismos para referirse la muerte que satisfacen las necesidades de la comunicación moderna, además de los pocos usos antiguos que se han conservados desde el chino antiguo.

Desde el punto de vista **social**, se tendrá en cuenta la gran influencia filosófica confuciana, que es un sistema de normas rituales que determina cómo debe actuar una persona para alcanzar lo familiar y social. La etnia *han* (la etnia más numerosa en china), en particular, ha valorado y promovido conceptos éticos como la benevolencia, la rectitud, la piedad

<sup>5</sup> El texto original en chino: "天子死曰崩，诸侯曰薨，大夫曰卒，士曰不禄，庶人曰死"



filial, la cortesía. Se han elogiado y enaltecido los actos heroicos de sacrificio personal en beneficio de la nación y el pueblo con expresiones como 马革裹尸 (mǎ gé guǒ shī/, en sentido literal, “envolver el cadáver con la piel de un caballo”), enfatizando su valor social y su significado positivo en la muerte. Morir por el bien del país, la nación, el pueblo o una causa justa se considera un acto de sacrificio valiente y se elogia con respeto y alta estima. Se usa 殉国 (xùn guó/ “sacrificar la vida por la nación”), 殉职 (xùn zhí/ “sacrificar la vida en el cumplimiento del deber”), 为国捐躯 (wèi guó juān qū/ “entregar la vida por la patria”). Para aquellos que son admirados por las personas, que han realizado grandes hazañas y han dejado un legado para las generaciones futuras, se toma en consideración el impacto que tienen después de su muerte, como 永垂不朽 (yǒng chuí bù xiǔ/ “perdurar eternamente”) y 流芳百世 (liú fāng bǎi shì/ “dejar una reputación eterna por cien generaciones”), entre otros.

Por el contrario, para aquellos individuos malvados y despreciables, que se les tiene en baja estima, se utilizan expresiones disfemísticas como 见阎王 (jiàn yán wáng/ “ver al Rey Yan”<sup>6</sup>) y 下地狱 (xià dì yù/ “descender al infierno”), así como frases como 翘辫子 (qiào biàn zi / “cortar su trenza”<sup>7</sup>) y 蹬腿子 (dēng tuǐ zi/ “estirar la pierna”). Estas expresiones reflejan una valoración negativa y actitudes de burla, sarcasmo y desprecio.

## Conclusiones

Tras el estudio contrastivo de los eufemismos utilizados para referirse a la muerte en el español y el chino, se puede concluir que existen notables diferencias arraigadas en ambas culturas en cuanto al uso de eufemismos y disfemismos para referirse al concepto de la muerte. Sin embargo, también se pueden identificar algunas similitudes en la lingüística cognitiva.

En primer lugar, se observa una similitud en los eufemismos que se refieren al concepto de muerte desde una perspectiva cultural y cognitiva en español y en chino. En ambas culturas, se encuentran ciertos eufemismos y disfemismos que tienen una traducción equivalente, como, por ejemplo, la noción de que morir es emprender un viaje, morir es descansar, morir es subir al cielo, morir es regresar a la naturaleza, basándose en modelos conceptuales de cognición. Si bien puede suceder que algunas expresiones eufemísticas de una lengua no tengan un equivalente exacto en la otra lengua, es notable la gran similitud existente entre ambas lenguas en la manera de simbolizar el concepto de la muerte.

En segundo lugar, se observa que, en chino, en los eufemismos de la muerte subyace la cultura filosófica, valor social y una marcada diferencia en el uso de eufemismos para hacer referencia a la muerte de personas de diferentes clases sociales. Sin embargo, tanto por creencias religiosas como por la influencia de la noción de igualdad en la muerte, en la lengua española no se suele establecer una distinción en los eufemismos utilizados para referirse a la muerte.

<sup>6</sup> Es el cargo máximo en el infierno de la religión taoísmo

<sup>7</sup> Durante la dinastía Qing, debido a políticas implementadas, todos los hombres deben mantener una trenza como el peine unificado. Cuando los verdugos ejecutaban a una persona, levantaban las trenzas para facilitar el corte de la cabeza. Por lo tanto, "cortar su trenza" se convirtió en un sinónimo de decapitación y se usó posteriormente para referirse a la muerte en un sentido disfemístico.

## Bibliografía

- CASAS, Miguel, 1986. *La interdicción lingüística: Mecanismo del eufemismo y del disfemismo*. Editorial: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- CANCHARI SAMAMÉ, Jennifer, 2021. Los eufemismos en la educación: un análisis semántico en la EIB. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*. Número.70 (2021): 249-270, versión on-line ISSN: 2708-2644. <http://www.scielo.org.pe/pdf/bapl/n70/0567-6002-bapl-70-249.pdf>
- CESTERO MANCERA, Ana M., 2015, "La expresión del tabú: estudio sociolingüístico". *Boletín de Filología*, Tomo L, Número 1 (2015): 71-105, Universidad de Alcalá. <https://www.scielo.cl/pdf/bfilol/v50n1/art03.pdf>
- CHAMIZO DOMINGUEZ, P. J., 2004, "La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo", *Panace@* V/15 45-51. [https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n15\\_tribuna-ChamizoDominguez.pdf](https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n15_tribuna-ChamizoDominguez.pdf)
- CHAMIZO DOMINGUEZ, P.J. & SANCHEZ BENEDITO F. 2000. "Lo que nunca se aprendió en clase. Eufemismos y disfemismos en el lenguaje erótico inglés". Alicante: Universidad de Alicante.
- CRESPO FERNANDEZ, E., 2007. "El eufemismo y el disfemismo. Procesos de manipulación del tabú en el lenguaje literario inglés". Alicante: Universidad de Alicante.
- Confucio [孔子] 2010. "Libro de los ritos" [礼记]. Editor: Li Huiling & Lv Youren [李慧玲,吕友仁注译]. Zhengzhou: Zhengzhou Antiguos Libros Press [郑州: 中州古籍出版社].
- DAI, Xin, 2018, "Estudio contrastivo del eufemismo en la literatura clásica china con su traducción al español: sueño en el pabellón rojo". Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56318/1/T41223.pdf>
- DIAZ DEL CASTILLO, Bernal. 1968. "Historia verdadera de la conquista de la Nueva España". México: Editorial Porrúa, S. A
- FENG, Youlan, 1989. *Breve historia de la filosofía china*, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Beijing. ISBN 7-119-00745-9.
- FERRARA Giovanna, 2022 Taxonomía de términos innombrables: La muerte y sus afines en el lenguaje cotidiano, *Artifara* 22.1 (2022) Monográfico: Estudios sobre el léxico del español, pp.237-249
- LI, Junhua [李军华], 2009, "Conceptos sociales y culturales reflejados en los eufemismos de la muerte en la antigua China "[中国古代死亡委婉语映射的社会人文观念]. *Revista de la Universidad de Xiangtan [湘潭大学学报]*, Vol.33 N°1.
- LI, Junhua [李军华], 2010. "Investigación sobre los eufemismos en chino"[汉语委婉语

研究]. Beijing, Editorial de Ciencias Sociales de China [北京中国社会科学出版社], ISBN: 978-7-5004-8834-7.

LI, Junhua [李军华], 2021. "La investigación sobre las expresiones indirectas en el idioma chino desde la perspectiva de la sociolingüística" [社会语言学视角下的汉语委婉语研究]. Editorial de la Universidad de Xiangtan [湘潭大学出版社], ISBN: 978-7-5687-0576-9

LECHADO GARCIA, J.M., 2000. "Diccionario de eufemismos, el primer diccionario de eufemísticas de español actuales". Madrid, Verbum ISBN: 978-84-7962-165-0

LOPEZ EIRE, A. & SANTIAGO GUERVOS, J.F., 2000. Retórica y comunicación política, Madrid: Cátedra.

MELLADO BLANCO, Carmen, 2013, "El campo conceptual TOD/MUERTE en alemán y español: eufemismos y disfemismos", *Revista de Filología Alemana*, 2013, vol. 21, págs. 105-125. <https://core.ac.uk/download/pdf/38840853.pdf>

Real Academia Española, Diccionario de la lengua española (22ª ed.), 2001. <http://www.rae.es>. [27/05/2023].

SENABRE, Ricardo, 1971, "El eufemismo como fenómeno lingüístico", *Boletín de la Real Academia Española*, No. 51, págs. 175-189.

SANTIAGO GUERVOS, J.F., 2005, "Retórica, pragmática y lingüística de la comunicación". *Revista de investigación lingüística*, ISSN 1139-1146, Vol.8, Nº.1, págs. 177-210 <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17969/1/6411.pdf>

Tapia, Ana María 2008, "Concepción de la muerte en el judaísmo", *Revista Cultura y Religión*. Centro de Estudios Judaicos. Universidad de Chile. <file:///C:/Users/Olivi/Downloads/Dialnet-ConcepcionDeLaMuerteEnElJudaismo-2785662.pdf>

WANG, Li [王力], 1980. *Chino antiguo* [古代汉语]. Beijing, Editorial de la librería China [中华书局], ISBN: 978-7-1011-3244-1.

ZHANG, Zhengquan, 2007, "Expresión de la sabiduría de vida en boca de los chinos". En Juan de Dios Luque Durán y Antonio Pamies Bertrán (eds.) *Interculturalidad y lenguaje I, el significado como corolario cultural*. PP. Granada: Granada Lingüística, Serie Collectae.

ZHANG, Yuping [张宇平], 1990. *Eufemismo* [委婉语]. Editorial, Xinhua [新华出版社], ISBN: 978-7-5011-3891-3.

## **El contraste perfecto simple/imperfecto: una propuesta didáctica en el aula de ELE para estudiantes sinohablantes**

The perfect simple/imperfect contrast: a didactic proposal in the classroom of ELE for Chinese-speaking students

**Juan Juan Xiao<sup>1</sup>, Ling Hu<sup>2</sup>**  
**Universidad de Hunan**

luciajuan@aliyun.com, ling.hu@hun.edu.cn

**Luo Dong<sup>3</sup>**  
**Universidad de Jinan**  
dongluo@jnu.edu.cn



Juan Juan Xiao. Máster en Lingüística y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y doctora en Mundo hispánico: raíces, desarrollo y proyección por la Universidad de León. Ha trabajado durante tres años como profesora de español en el Instituto de Estudios Extranjeros de Hunan y el Centro de Estudios Internacionales de la Universidad de Hunan, China. Actualmente se dedica a la investigación postdoctoral en la Universidad de Hunan.



Ling Hu. Doctora en Filosofía de la Educación por la Universidad de Londres. Profesora asociada de la Universidad de Hunan. Sus intereses de investigación se centran principalmente en la investigación de Inglés Comercial, del Desarrollo del Profesorado e Investigación Aplicada en Tecnología Educativa

---

<sup>1</sup> Es la primera autora.

<sup>2</sup> Es la segunda autora.

<sup>3</sup> Es la autora correspondiente.



Luo Dong. Doctora en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Ahora trabaja como profesora en el Instituto de Estudios Extranjeros de la Universidad Jinan. Sus intereses de investigación se centran principalmente en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera para estudiantes sinohablantes y traducción y mediación intercultural.

## Resumen

El uso de los tiempos indicativos pasados y las distinciones establecidas entre ellos se consideran un desafío para los estudiantes de ELE. Estos problemas se complican aún más en situaciones comunicativas en lo referente a las producciones y creaciones tanto orales como escritas para estudiantes extranjeros de español, sobre todo, para los hablantes de lenguas no románicas. Por ello, en este trabajo presentamos una propuesta didáctica que incluye actividades bien contextualizadas que concilian las teorías más fructíferas e interesantes del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. La propuesta didáctica se basa en un proceso docente innovador, integrando las cuatro perspectivas identificadas en investigaciones anteriores en relación con el contraste perfecto simple/imperfecto. Por lo tanto, no solo se abordan cuestiones gramaticales, sino también contenidos culturales mediante actividades en torno al tema de relación interpersonal. La propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de habla china de nivel B1.

## Abstract

The use of the past indicative times and the distinctions between them are a challenge to LE learners. The situation is further complicated in communicative situations in both oral and written productions and creations for foreign students of Spanish, especially non-Romance language speakers. Hence, in this paper we present a didactic proposal which includes well contextualized activities that reconcile the most fruitful and interesting theories of the simple past tense and the imperfect past tense. The proposal has formed an innovation teaching process, integrating the four perspectives identified in previous research in relation to the perfect simple/imperfect contrast. Therefore, it addresses not only grammatical issues, but also cultural issues, ensuring all activities focusing on the topic of interpersonal relationship. The teaching proposal is intended for Chinese-speaking students of a B1 level.

## Palabras claves

didáctica, gramática, ELE, componente sociocultural, competencia comunicativa

## Keywords

didactics, grammar, ELE, socio cultural element, communicative competence

## Introducción

Al igual que el resto de las lenguas románicas, el español ha heredado del latín un sistema muy rico de tiempos del pasado de indicativo, que incluye el pretérito perfecto simple (*canté*), el pretérito imperfecto (*cantaba*), el pretérito perfecto compuesto (*he cantado*) y el pretérito pluscuamperfecto (*había cantado*). Como es bien sabido, el uso correcto de los tiempos pasados de indicativo, sobre todo, del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto, consiste en una de las principales dificultades gramaticales a las que se enfrentan los estudiantes de español, sobre todo, los hablantes de lenguas no románicas, en nuestro caso, los estudiantes chinos, cuya lengua materna es tan distinta al español que dificulta, en mayor medida, el aprendizaje y el empleo apropiado de los tiempos pasados, como afirman muchos autores en sus investigaciones, tales como: Lu (1998 y 2014), Mao (2000 y 2009), Maximiliano Cortés (2002 y 2013), Lan (2003), Sun y Mao (2004), Blanco Pena (2014). En un primer momento, entienden la teoría y, si se limitan a ejercicios sencillos o mecánicos como los de rellenar huecos o traducción, se observa que los llevan a cabo con eficiencia. No obstante, gran parte de ellos demuestra que no ha asimilado los distintos usos en sus producciones creativas orales y escritas, más ricas y complejas que las simples frases sueltas o guiadas.

Es más, conforme a Santos Gargallo (1993) y Fernández López (1997), la alternancia perfecto simple/imperfecto siempre ha sido uno de los temas que ha provocado más problema para los estudiantes de español como lengua extranjera. Así como para los alumnos con la lengua materna de chino, como afirma Mao (2009) en su investigación que el contraste perfecto simple/imperfecto forma la mayor dificultad del aprendizaje del verbo español en el aula de E/LE en Taiwán.

De todo ello, surge la necesidad de nuestro trabajo. En él, vamos a exponer una propuesta didáctica que trabaja el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto, destinada a estudiantes sinohablantes de nivel B1 (según el *MCER*), puesto que este es el nivel en el cual los conocimientos gramaticales que deben adquirir se complican. Así, pretendemos que los alumnos sinohablantes vayan asentando paulatinamente las distintas funciones y usos de los dos tiempos pasados y su oposición. En esta propuesta didáctica, no solo se abordan los prototípicos ejercicios mecánicos, sino que también se trabajan, en mayor medida, actividades dinámicas que siguen el enfoque por tareas y comunicativo. En particular, se centran en las destrezas orales: la producción oral y comprensión auditiva, ya que consideramos que son más atractivas para motivar a los estudiantes sinohablantes, incentivar su participación en clase y fomentar sus competencias orales.

De este modo, el objetivo primordial de nuestro trabajo reside en presentar una propuesta didáctica que concilia las ideas más interesantes y fructíferas de teorías sobre las dos formas verbales para facilitar su aprendizaje en el nivel intermedio de los estudiantes sinohablantes. De aquí surgen los siguientes objetivos específicos:

- En primer lugar, presentar de forma inductiva los usos del perfecto simple e imperfecto, así como su oposición, con el apoyo de esquemas o gráficos y distintas actividades dinámicas, y hacer a los estudiantes perder el miedo ante estas dos formas verbales.



- En segundo lugar, conocer, comparar y contar historias amorosas.
- Por último, incentivar y animar a los estudiantes sinohablantes a incorporarse activamente a la clase, fomentar sus competencias orales y auditivas, y promover el trabajo en equipo y la interacción.

## Fundamentos teóricos

### Usos del pretérito perfecto simple (*canté*)

Conforme a la RAE y ASALE (2010), Matte Bon (1992), Rojo y Veiga (1999), Alonso Raya *et al.* (2005), Llopis García *et al.* (2012) y Borrego Nieto (eds.) (2013), la forma *canté* expresa la anterioridad al momento del habla, por ello, indica hechos concluidos sin relación con el presente. De esta manera, suele estar acompañada por los marcadores temporales referidos a la lejanía del momento actual, por ejemplo: *ayer, el mes pasado, en 1990*, etc. Así, en esta oración *Ayer Ana llegó tarde otra vez*, nos encontramos con un hecho pasado, terminado y alejado del momento del enunciado.

La RAE y ASALE (2010) ponen en relieve la forma *canté* asociada, por una parte, a los predicados perfectivos (verbos de logro o realización). Así pues, la oración *Perdí las llaves ayer* implica que la acción de “perder las llaves” se completó; por otra parte, a los imperfectivos (verbos de estado o actividades), siempre y cuando estén externamente delimitados con ciertas restricciones (por ejemplo, una delimitación temporal o existencial). Además, cuando se trata de predicados de estado, en este caso, la forma *canté* implica un cambio transitorio. Tal como en la oración *Juan fue rubio hasta los quince años* implica que ahora ya no es rubio, y en *Luis fue abogado*, el límite existencial coincide con los límites de la vida de Luis, por ello, puede deducir que Luis ahora ya no sigue vivo o simplemente se retiró de la profesión de abogado.

Según la RAE y ASALE (2010) y Borrego Nieto (eds.) (2013), la forma *canté* implica un orden entre los sucesos que tienen lugar, permitiendo dar agilidad y viveza a las narraciones. Tal como en la oración *Se levantó a 8:30, se duchó, desayunó y salió de casa* se supone un orden cronológico entre las acciones.

### Usos del pretérito imperfecto (*cantaba*)

Conforme a la RAE y ASALE (2010), el término ‘pretérito imperfecto’ proviene de la noción tradicional ‘copretérito’ y que se trata de un tiempo pasado, relativo y aspectualmente imperfectivo, por tanto, no se especifica el comienzo ni el final de las situaciones que se presentan con el imperfecto. Por ejemplo, en las oraciones *Aquel día llovía mucho y era hermosa*, la utilización del imperfecto no implica el fin de estas acciones.

Algunos autores, tales como Matte Bon (1992), Ruiz Campillo (2017), Alonso Raya *et al.* (2005), Castañeda Castro (2006), Palacio Alegre (2009) y Suárez (2014), ponen de relieve la vinculación entre el presente y el imperfecto, y sostienen que el imperfecto se define como el presente del pasado. Según ellos, cuando usamos el

presente, estamos dentro de una escena actual, describiendo lo que pasa en este momento (“aquí”). Mientras que, con el imperfecto, trasladamos este punto de vista al pasado, nos situamos dentro de una escena pasada y describimos lo que ocurría en aquel momento (“allí”). Por eso, los usos del imperfecto son los mismos que los usos del presente, pero trasladados a un momento del pasado. Concretamente, en primer lugar, se usa el imperfecto para describir cualidades, es decir, utilizamos el imperfecto para describir cómo son las personas o las cosas, recordándolas del pasado. Así, por ejemplo, en las construcciones *Mi primer ordenador era muy malo. Tenía solo 500 Mb de disco duro y el procesador iba lentísimo*, el enunciador está recordando y describiendo cómo era su primer ordenador y, por ello, se utiliza el imperfecto.

En segundo lugar, el imperfecto se puede describir situaciones cíclicas, iterativas o habituales donde también pueden aparecer los predicados télicos, pero siempre y cuando estén acompañados por algunas construcciones temporales, tales como *todos los días, de pequeña*, etc., así ocurre en la oración, *La niebla surgía de la laguna y del río Ocos todas las mañanas*.

En tercer lugar, se usa el imperfecto para describir situaciones momentáneas a otro suceso en un momento pasado, tal como en la secuencia *Cuando llegué a casa, mi madre estaba cocinando*, la acción “estar cocinando” ocurre simultáneamente a otra acción pasada y terminativa “llegar a casa”.

Conforme a Suárez (2014) y Ruiz Campillo (2017), como desactualización del presente (‘el presente del pasado’), el imperfecto permite trasladar toda declaración sobre la realidad circundante que efectúa esta forma a una realidad alternativa. Asimismo, esta misma naturaleza desactualizada también puede explicar algunos usos secundarios del imperfecto, a saber:

- ✓ ‘imperfecto de cortesía’: se utiliza el imperfecto para atenuar peticiones o propuestas. En efecto, en la oración *Quería (Quiero) pedirte un consejo*, se expresa una petición con cortesía y se permite alejarse retóricamente de la realidad.
- ✓ ‘imperfecto de deseo’: se usa el imperfecto para neutralizar parcialmente el carácter remático de la información y presentarla como algo que ya estaba en la intención del hablante. Así, como en la secuencia *Quería (Quiero) hacer una solicitud*.
- ✓ ‘imperfecto lúdico’ e ‘imperfecto onírico’: se emplea el imperfecto para plantear escenarios ficticios o imaginarios. Tal como en las construcciones *Imagínate que tú eras (eres) la princesa y yo el príncipe* y *Tuve un sueño muy dulce: salíamos (salimos) de casa, cogíamos (cogemos) el vuelo...*
- ✓ ‘imperfecto citativo’: se aplica el imperfecto para relativizar declaraciones o preguntas, sin asumir responsabilidades, sugiriendo un contraste con una situación previa. Por ejemplo, *Perdona, ¿cómo te llamabas (te llamas)?*

## Oposición de *canté/cantaba*

En esta línea, al revisar las investigaciones en torno al contraste entre el perfecto simple y el imperfecto, se puede observar que diferentes autores lo analizan desde distintas perspectivas.

Autores como García Fernández (1998), Castañeda y Ortega (2001), Suárez (2014), Quintana Hernández (2009) y Murillo Hidalgo (2017) sostienen que se podrían sintetizar en tres grandes categorías: la primera, de carácter aspectual, que señala como rasgo distintivo el valor terminativo o perfectivo del perfecto simple frente al no terminativo o imperfectivo del imperfecto; la segunda, de carácter temporal, que considera el imperfecto como un tiempo relativo, por lo que el proceso designado por esta forma verbal se entiende como simultáneo a otro momento del pasado; y la tercera, de naturaleza discursiva, en la que el imperfecto presenta una situación estática que sirve de fondo contextual a los sucesos en perfecto simple, que son los que hacen progresar la narración y constituyen el foco del texto. En la última línea, Ruiz Campillo (2017) añade y sostiene que con el perfecto simple estamos mirando el hecho ‘desde fuera’; por su parte, con el imperfecto estamos mirando el hecho ‘desde dentro’.

Además de los tres rasgos anteriores, los autores García Fernández (1998) Quintana Hernández (2009) y Murillo Hidalgo (2017) consideran que para la elección y contraste entre las dos formas verbales debe tener en cuenta el aspecto léxico y predicacional. En concreto, por un lado, desde la perspectiva léxica, en determinados contextos, tanto los predicados dinámicos (logros, actividades y realizaciones) como los no dinámicos (estados) pueden relacionarse con el imperfecto y el perfecto simple transmitiendo distintas interpretaciones; por otro lado, desde la perspectiva predicacional, ha de tener en cuenta el uso de complementos verbales (complementos directos, temporales, etc.) en la frase, los cuales pueden delimitar el campo léxico del verbo, así, influyen en la selección del perfecto simple o imperfecto.

## Contraste *canté/cantaba* desde cuatro perspectivas

A partir de la revisión de los estudios anteriores, a nuestro juicio, para el mejor aprendizaje de la oposición de las dos formas verbales para los sinohablantes, se puede establecer dicho contraste desde las siguientes perspectivas: la perspectiva aspectual-morfológica, la perspectiva temporal, la perspectiva léxica y la perspectiva cognitiva.

### Perspectiva aspectual-morfológica

Generalmente, se consideraba que la oposición de las dos formas verbales *canté/cantaba* se basa en el morfema de aspecto perfectivo/imperfectivo. Conforme a Gutiérrez Araus (1996), García Fernández (1998), Rojo y Veiga (1999), Castañeda y Ortega (2001), Brucart (2003), Quintana Hernández (2009), Alonso Raya (2010), Suárez (2014) y Murillo Hidalgo (2017), en general, se considera que la forma *canté* se asigna a acciones terminadas en el pasado; mientras que, *cantaba* se destina a acciones inacabadas en un momento pasado sin aludir a su inicio ni su final.

## Perspectiva temporal

Según Gutiérrez Araus (1996), Brucart (2003), Rojo y Veiga (1999) y Ruiz Campillo (2014), la oposición reside en que *canté* expresa una situación anterior al origen (tiempo absoluto) y suele asociarse con marcadores temporales determinados como *ayer*, *el año pasado*, *en 1990*, etc.; mientras que *cantaba* expresa una situación simultánea a otra pasada (tiempo relativo) y muchas veces se combina con expresiones temporales indeterminadas como *cuando era pequeño*, *de joven*, *mientras*, etc.. Así pues, en la construcción *Cuando fuimos a Burgos, estaba nevando toda la noche, estaba nevando* es una acción secundaria y simultánea a la acción principal y terminada *fuimos a Burgos*.

## Perspectiva léxica

Respecto a la perspectiva léxica, investigadores como Gutiérrez Araus (1996), García Fernández (1998), Brucart (2003), Alonso Raya *et al.* (2005), Alonso Raya (2010) y Borrego Nieto (eds.) (2013), Quintana Hernández (2009) y Murillo Hidalgo (2017) consideran que la oposición de *canté/cantaba* parte de la diferencia básica entre verbos de acción (*canté*-una narración dinámica) y verbos de estado (*cantaba*-una narración estática). Dicho de otra forma, *cantaba* suele estar asociada a verbos de estado y *canté* asociada a verbos de acción. En realidad, las dos formas verbales, en determinadas circunstancias, se pueden asignar tanto a verbos de estado como a los de acción, pero lo cierto es que las dos formas difieren en que el perfecto simple alude a una narración dinámica con avance; frente al imperfecto, que implica una narración estática o una descripción.

En esta línea, siguiendo las ideas de Gras y Santiago (2012), en determinadas circunstancias, tanto los predicados dinámicos (logros, actividades y realizaciones) como los no dinámicos (estados) pueden relacionarse con el imperfecto y el perfecto simple transmitiendo distintas interpretaciones. Por un lado, cuando los predicados dinámicos se asocian al imperfecto, se denotan hábitos, tal como en la secuencia *Antes practicaba deporte todos los días*; por otra parte, cuando los predicados dinámicos están delimitados por complementos temporales definidos, se combinan con el perfecto simple, por ejemplo, *En enero practiqué deporte todos los días*.

Por otro lado, los predicados no dinámicos normalmente se relacionan con el imperfecto y se transmite un valor de descripción, por ejemplo, *Era pelirroja*. Sin embargo, en esta línea hay dos excepciones: el valor ingresivo y el valor terminativo, es decir, en estos dos casos, los predicados no dinámicos se combinan con el perfecto simple. La primera excepción (valor ingresivo) se da cuando se señala un momento de cambio o cuando se entra en un estado nuevo, así como en las oraciones *(Yo) no sabía que Laura me engañaba. Lo supe cuando vi la carta*, con el imperfecto se describe el pasado y mediante el perfecto simple se muestra el momento de ingreso en un nuevo estado de “no saber” a “saber”. Por otra parte, la segunda excepción (valor terminativo) se da cuando se muestra el paso del tiempo y se valora un período de tiempo delimitado, tal como en la construcción *Estuvo en casa todo el día*, a través del complemento temporal “todo el día”, se muestra el final de un período de tiempo y se utiliza el perfecto simple.

## Perspectiva cognitiva

Autores como Matte Bon (1992), Alonso Raya *et al.* (2005), Ruiz Campillo (2005 y 2017), la RAE y ASALE (2010) y Llopis García *et al.* (2012), han investigado el contraste de *canté/cantaba* desde las perspectivas comunicativas, descriptivas o cognitivas. A la luz de sus teorías, *canté* y *cantaba* distinguen en ‘procesos completos’ (*canté*) y ‘partes de un proceso’ (*cantaba*) o ‘fuera’ (*canté*) y ‘dentro’ (*cantaba*) del espacio epistémico donde la acción se realiza.

En el fondo de esta postura está la percepción del imperfecto como presente del pasado. El presente de indicativo y el imperfecto se pueden entender, pues, como tiempos paralelos en cuanto que ambos están vinculados al aspecto imperfectivo, aunque expresan eventos que tienen lugar en planos distintos. Si decimos *Aquel día hacía un sol espléndido, los pájaros cantaban bellas melodías y Juanjo estaba más guapo que nunca*, no estamos sino trasladando el evento *Hace un sol espléndido, los pájaros cantan bellas melodías y Juanjo está más guapo que nunca* a un plano inactual (a aquel día), como afirma Sobrado García (2019) en su investigación.

## Uso del perfecto simple y el imperfecto en la propuesta didáctica

Tras la breve revisión teórica, en esta propuesta didáctica incorporamos los valores de las dos formas verbales con las ideas más frecuentes, claras y fructíferas. En este trabajo no solo hemos incluido los valores de *canté/cantaba* comentados en las obras analizadas anteriormente sino también los recomendados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) para el nivel B1 y presentamos los valores de cada forma verbal pasada tanto de forma separada como en conjunto, para que los estudiantes puedan ver no solo sus distintos usos, sino también su oposición.

Así, pues, el esquema de los valores de las dos formas verbales que guiará nuestra propuesta didáctica es el siguiente:

- El pretérito perfecto simple (*canté*): ‘acciones pasadas y terminadas’, ‘perfecto simple con verbos perfectivos y no perfectivos’.
- El pretérito imperfecto (*cantaba*): ‘acciones pasadas y no terminadas’, ‘imperfecto descriptivo’, ‘imperfecto de hábito’, ‘imperfecto de simultaneidad’, ‘imperfecto de cortesía’, ‘imperfecto de deseo’, ‘imperfecto onírico’ e ‘imperfecto con matices de incertidumbre’.
- La distinción de *canté/cantaba*:
  - La perspectiva aspectual-morfológica: ‘aspecto perfectivo/imperfectivo’.
  - La perspectiva temporal: ‘acciones pasadas y terminadas/acciones simultáneas a otras pasadas’.
  - La perspectiva léxica: ‘narración dinámica/descripción estática’, ‘predicados dinámicos-acciones repetidas un determinado número de veces/predicados dinámicos-acciones habituales’, ‘predicados no dinámicos-valor ingresivo o terminativo/predicados no dinámicos-valor descriptivo’.
  - La perspectiva cognitiva: ‘proceso completo/parte del proceso’.

## Propuesta didáctica

### Introducción

En este apartado presentamos una serie de actividades que forman en su conjunto una secuencia didáctica. Todos los ejercicios se enmarcan dentro de la temática de microrrelatos que se relacionan entre sí y se articulan en torno a un tema de interés sociocultural “la relación amorosa”.

Esta propuesta didáctica abarca una única sesión titulada “historias amorosas”, que se dedica a la oposición de *canté/cantaba*. Y, además, esta sesión contiene tres bloques: el primer bloque trata de los usos de las dos formas verbales, el segundo aborda la oposición de ambas formas verbales desde las cuatro perspectivas, lo cual se puede mostrarse, sobre todo, en la última actividad del mismo bloque, y el último repasa todos los usos vistos del perfecto simple y del imperfecto.

En los contextos sinohablantes la enseñanza del idioma se caracteriza por la metodología de corte tradicional y estructural, así como por el protagonismo de las destrezas escritas. Por tanto, muchas veces los aprendices sinohablantes encuentran mayores dificultades en la producción oral. De esta manera, en este trabajo optamos por el método comunicativo para favorecer a los alumnos chinos su desarrollo de la competencia oral.

En la propuesta didáctica, con el apoyo de ilustraciones o esquemas, presentaremos las explicaciones gramaticales de forma inductiva, es decir, de una forma diferente a la habitual en los manuales escritos por los autores chinos, donde se destaca la presentación gramatical de manera explícita, sin ilustraciones o esquemas, donde se resalta la importancia de la memorización de una lista de reglas. De esta manera, en nuestro caso, no solo se facilita a los estudiantes sinohablantes su comprensión y aprendizaje de los dos tiempos pasados, sino también su aprendizaje a largo plazo y su capacidad de reflexión para establecer su propia estrategia de aprendizaje.

Con la siguiente tabla resumimos las principales características de esta propuesta didáctica.

Tabla 1: Las principales características de la propuesta didáctica

<b>Título de la sesión</b>	“Historias amorosas”
<b>Nivel de español (según MCER)</b>	B1
<b>Destinatarios</b>	Un grupo de entre 12 y 16 alumnos sinohablantes universitarios
	✓ Ser capaz de distinguir los usos del perfecto simple y del imperfecto a través de distintas actividades dinámicas, las explicaciones del docente y la interacción con los compañeros.



<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocer, comparar y contar historias amorosas del pasado.</li> <li>✓ Conocer la banda mexicana <i>Maná</i>, el Puerto San Blas mexicano, la historia amorosa de Rebeca y el humorista gráfico e historietista argentino Quino.</li> <li>✓ Comparar las relaciones amorosas entre la época antigua y la actualidad.</li> <li>✓ Familiarizarse con la temática de las relaciones interpersonales.</li> <li>✓ Fomentar la capacidad oral y la auditiva.</li> <li>✓ Fomentar la creatividad y el trabajo en grupo y la interacción entre ellos.</li> </ul>
<b>Contenidos gramaticales</b>	Valores del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto y su contraste
<b>Contenidos funcionales</b>	Narrar cuentos; contar y comparar historias amorosas del pasado
<b>Contenidos culturales</b>	La banda mexicana <i>Maná</i> ; el Puerto San Blas mexicano; la historia amorosa de Rebeca; el humorista gráfico e historietista argentino Quino
<b>Contenidos léxicos</b>	Vocabulario en torno a la relación amorosa
<b>Destrezas implicadas</b>	Comprensión lectora, comprensión auditiva; comprensión e interacción escritas y expresión e interacción orales
<b>Agrupamiento</b>	Individual, en grupo o pareja
<b>Materiales</b>	Fotografías, vídeos, proyector, ordenador, guía didáctica
<b>Duración</b>	4 clases de 45 minutos

## Actividades

<b>Bloque 1</b>	Conocer una historia de amor
<b>Contenidos lingüísticos</b>	Usos del perfecto simple y el imperfecto
<b>Contenidos funcionales</b>	Conocer historias amorosas
<b>Destrezas implicadas</b>	Comprensión lectora, expresión e interacción escritas y orales
<b>Agrupamiento</b>	Individual, en pareja
<b>Duración</b>	45 minutos

1 Aquí tienes un fragmento de un cuento de amor. Léelo atentamente. ¿Qué título le pondrías?



Ana **se sentía** sola y vacía en su mundo pequeño. No **tenía** casi familia, **contaba** con pocos amigos y un empleo de camarera que le **demandaba** muchas horas y le **ofrecía** poco salario.

Ana no **estaba** contenta con su vida, su presente no la **conformaba** y su futuro –**creía** ella– **era** incierto (en realidad todos los futuros lo son). No **había** en su vida una pizca de color que diera vida a ese gris que todo lo **teñía**.

**Estaba** triste, sola y aunque **soñaba** con que algún “príncipe” apareciera para rescatarla, algo parecido a la resignación **se iba** instalando en ella.

Cierto día, **atendió** a un joven, quien, con un solo café, **estuvo** horas sentado leyendo. Ana no **reparó** demasiado en él, pero, cuando **se marchó**, junto con el dinero, el joven había dejado un barquito hecho con una servilleta de papel. Ana **se quedó** mirando el barquito por un rato, pero, en el apuro por limpiar la mesa para que fuese ocupada nuevamente, lo **tiró**.

El joven **volvió** a los dos días y **volvió** a dejar, junto con la paga, otro barquito. Por alguna razón, Ana **decidió** guardarlo y, por alguna otra razón más desconocida aún, **deseó** que el joven volviese. Sus días **comenzaron** a tener otro color, la espera y la ansiedad **teñían** de bellos tonos su monótona vida.

**Tardó** tres días, pero **volvió**. Ana **sintió** que la taza **se tambaleaba** en la bandeja. Ahora sí **reparó** en el muchacho. **Era** un hombre simple, como simple **era** ella. No la **miraba** demasiado o nada quizás, pero nuevamente –antes de retirarse– había hecho el barquito que ya, para Ana, **era** un modo de despedirse.

**Esperaba** cada día poder atender al joven, servirle su café, mirarlo, esperar su mirada y, por supuesto, un nuevo barquito de despedida. A veces **pasaban** días sin noticias del muchacho y entonces sus horas **volvían** a ser de un gris intenso, oscuras, vacías, monótonas...

Autor: Liana Castello


Fuente: <http://www.encuentos.com/cuentos-de-amor-2/barco-de-papel/>

2 Pon atención en los verbos en negrita del texto. ¿Te has fijado en cómo se utiliza el perfecto simple e imperfecto en este cuento? Busca los verbos que corresponden a la clasificación de los distintos usos.



Perfecto simple	Imperfecto
1) Acciones ocurridas y completas en el pasado  <i>atendió</i> .....	1) Acciones inacabadas en un momento pasado sin especificar su inicio ni su finalidad  <i>tenía</i> .....
	2) Acciones habituales en el pasado

	-----
	3) Descripción de las características, sentimientos de personas
	-----
	4) Acciones oníricas
	-----

3  Hasta ahora, parece que es una historia triste, sin embargo, el cuento no termina ahí. ¿Quieres saber qué le pasó a continuación a Ana? Completa los huecos con el tiempo verbal y la persona apropiados de los verbos entre paréntesis y justifica tu respuesta.




Ana (1) \_\_\_\_\_ (sentirse) la protagonista de un cuento, una princesa encerrada no en un castillo, sino en una vida gris que (2) \_\_\_\_\_ (necesitar) imperiosamente ser rescatada por un príncipe azul que la llenase de colores. Cuando el joven (3) \_\_\_\_\_ (volver), todo (4) \_\_\_\_\_ (comenzar) a iluminarse, desde la mirada de Ana, hasta los corazones de ambos.

(5) \_\_\_\_\_ (Pasar) un tiempo largo de silencios, miradas, tazas de café y muchas servilletas de papel hasta que (6) \_\_\_\_\_ (animarse) a acercarse uno al otro para darse cuenta, entonces, de que ya nadie los podría separar.

Ana, una joven sencilla que no (7) \_\_\_\_\_ (vivir) en un castillo, ni (8) \_\_\_\_\_ (tener) una vida de princesa, (9) \_\_\_\_\_ (ser) rescatada por un joven tan sencillo como ella, sin fortuna, ni corcel, sin espada, ni corona. La realidad (10) \_\_\_\_\_ (superar) la fantasía tantas veces relatada porque (11) \_\_\_\_\_ (rescatarse) mutuamente.

(12) \_\_\_\_\_ (Construir) un amor fuerte y sólido sobre la base de una simple pero mágica servilleta de papel con la cual (13) \_\_\_\_\_ (construirse) un barco que (14) \_\_\_\_\_ (llenar) el mar de colores y (15) \_\_\_\_\_ (sortear) todo tipo de tempestades.

Un barquito hecho de materiales nobles, simples, como sus corazones y sus vidas,

4  Escoge el tiempo verbal más adecuado para que el enunciado tenga sentido y, después, completa el cuadro gramatical con las palabras propuestas.



1) Después de varios días, el joven volvió al bar y dejó otra vez un barquito de papel junto con la paga. Ese día, Ana tuvo un sueño muy dulce: el muchacho le \_\_\_\_ a Ana con sonrisa, le una carta diciendo que le \_\_\_\_ y, desde entonces, \_\_\_\_ juntos.

a) saludaba, dejaba, gustaba, salían

b) saludó, dejó, gustó, salieron

2) El muchacho quería conocer a Ana, pero no sabía cómo empezar la conversación con ella. A la hora del pago del café, le acercó y le preguntó nervioso a Ana: "Perdona, ¿cuánto \_\_\_\_ la cuenta que me \_\_\_\_? Es que tengo una memoria horrible." En realidad, fue una mentira.

a) era, decías

b) fue, dijiste

3) Pasó un tiempo largo de silencios, miradas, tazas de café y muchos barquitos de papel. Un día, el joven se animó y se acercó a Ana y le dijo: "\_\_\_\_ invitarte a cenar juntos." Ana, sorprendida y alegre, lo aceptó.

a) Quise

b) Quería

4) Mucho tiempo después, Ana y el joven tenían una hija. Un día, cuando Ana estaba contando a su hija cómo conocía a su padre y cómo empezaban a salir juntos, de repente, se acercó el joven y le preguntó a Ana: "Cariño, ¿qué \_\_\_\_ diciendo? Nuestra hija te escucha con tanta atención." Ana paró de contar y se rio.

a) estabas

b) estuviste

### *A. el perfecto simple, B. el presente, C. el imperfecto*

Normalmente, se usa (1)\_\_\_\_\_ para hacer una petición o expresar un deseo en el momento del habla. En estos casos, también se puede usar (2)\_\_\_\_\_ para hacer una petición de forma más cortés o expresar un deseo de manera más indirecta en el momento del habla.

Además, se emplea (3)\_\_\_\_\_ para expresar una acción interrumpida por otra acción o el contexto en el pasado.

Cuando el hablante olvida algo o no está seguro, se utiliza (4)\_\_\_\_\_ para pedir, sin cargar ninguna responsabilidad, una confirmación de alguna información que ha transmitido el interlocutor.

Se utiliza (5)\_\_\_\_\_ para hablar de acciones ocurridas y terminadas en tiempo delimitado, combinándose tanto con verbos perfectivos como verbos imperfectivos. Por su parte, se

Bloque 2	Comparar historias amorosas
Contenidos lingüísticos	El contraste de perfecto simple/imperfecto desde las cuatro perspectivas; perfecto simple/imperfecto en oraciones causales; <i>estar</i> en perfecto simple/imperfecto + gerundio
Contenidos funcionales	Comparar historias amorosas del pasado
Contenidos culturales	La banda mexicana <i>Maná</i> ; el Puerto San Blas mexicano; la historia amorosa de Rebeca; el humorista gráfico e historietista argentino Quino
Destrezas implicadas	Comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y orales
Agrupamiento	Individual, en pareja, en grupo
Duración	90 minutos

1 Vais a ver un vídeo de la canción “En el muelle de San Blas” sin volumen. En pareja, tomad notas en una hoja para obtener una idea general del vídeo y luego contestad las siguientes preguntas e intercambiad vuestras respuestas con otros compañeros.



a) ¿Dónde puede tener lugar el acontecimiento?

b) ¿Qué hacía esta chica?

c) ¿Qué pasó tiempo atrás?

d) ¿Qué ropa llevaba la mujer?

e) ¿Cómo se sentía?

f) ¿Quién se marchó?

g) ¿Qué piensas que hizo ella después?

h) ¿Quieres saber algo más sobre ellos?

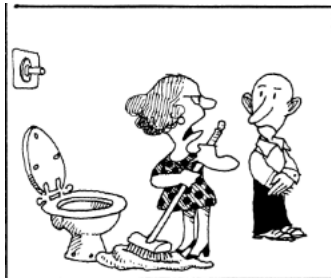
2 Ahora volvéis a ver el vídeo con volumen a fin de encontrar las formas verbales en perfecto simple e imperfecto y las apuntáis y comentáis con los compañeros, reflexionando sobre los valores de estas dos formas verbales.



3 ¿Conoces alguna historia de amor verdadera y famosa? Coméntala con tus compañeros.



4 A continuación, en grupo de 3 o 4 alumnos, vais a ver una serie de viñetas desordenadas de Quino, ordenad las viñetas según consideréis que se suceden los acontecimientos, elaborad un diálogo (usando el perfecto simple y el imperfecto) según este orden y, después, comparad vuestra historia con otros grupos. Antes de describir y comentar estos acontecimientos, podéis escribir el diálogo que los acompañe.



1) ¿Por qué otras cosas **discutían**?



2) ¿Qué **pasó** al final?



3) **Y... ¿qué sucedió?**



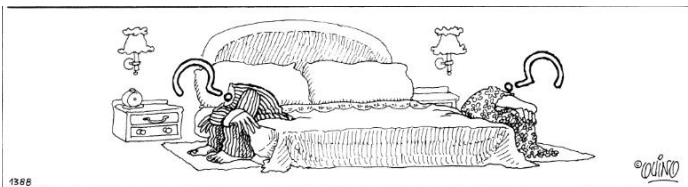
4) ¿Cómo **estaban** las personas?



5) **Y también porque...**



6) **Porque no le gustaba...**

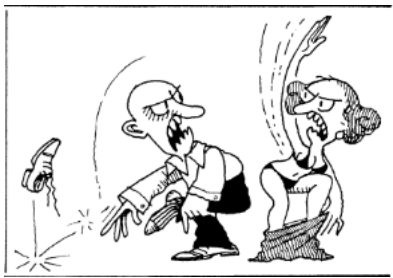


7) **Y, ¿qué pasaba** todas las noches?

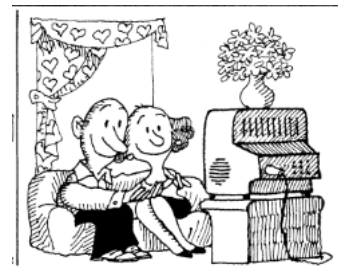


8) ¿Lo **pasaron** bien todos en la fiesta?





9) En fin, que **discutían** continuamente...



10) ¿Qué cosas **hacían** juntos?



11) ¿**Acudió** mucha gente a la boda?



12) Mientras hablaban, ¿qué música **se ponía**?

5 ¿Habéis ordenado correctamente las doce viñetas? Para comprobar tus respuestas, aquí tenéis las viñetas originales ordenadas. Y ahora, volved a organizar otro diálogo en el orden correcto de la sucesión del evento.



Fuente: Adaptada de la de Quino

- 6 A continuación, para ver mejor la distinción entre el perfecto simple y el imperfecto, realizamos los siguientes ejercicios. Tienes que relacionar las oraciones de la columna izquierda con las de la derecha y, después, completar los 15 huecos con las palabras ofrecidas (A-O) en el cuadro gramatical.



0) Ayer, cuando <b>llegó</b> a mi casa, me encontré a Javier Bardem...	a. Vi a Javier Bardem por la calle.
0) Ayer, cuando <b>llegaba</b> a mi casa, me encontré a Javier Bardem...	b. Javier Bardem estaba en mi casa.
1) La pareja <b>se preparó</b> para comer...	A. Porque casi tenía hecha la comida.
2) La pareja <b>se preparaba</b> para comer...	B. Y, de repente, olió a algo quemado.
3) La mujer y el hombre <b>fueron</b> a fiestas y <b>bailaron</b> .	C. Todos los días en el mes pasado.
4) La mujer y el hombre <b>iban</b> a fiestas y <b>bailaban</b> .	D. Todos los días en el pasado.
5) La mujer <b>supo</b> que la había engañado su marido.	E. Antes siempre le decía que limpiaba casas y era rico.
6) La mujer no <b>sabía</b> que la había engañado su marido.	F. Cuando se dio cuenta de que su marido no hacía limpieza ni tenía dinero.
7) El hombre y la mujer <b>estuvieron</b> felices...	G. Hasta que un día discutieron por la comida.
8) El hombre y la mujer <b>estaban</b> felices...	H. Vivían felices para siempre.
9) La pareja discutió aquel día porque el marido <b>ensució</b> el suelo.	I. Mientras ella estaba limpiando el suelo.
10) La pareja discutió aquel día porque el marido <b>ensuciaba</b> el suelo.	J. Y, además, no hizo nada.
11) En la fiesta, el hombre y la mujer <b>estuvieron</b> hablando y bebiendo...	K. De repente, se puso una canción alegre y muy romántica.
12) En la fiesta, el hombre y la mujer <b>estaban</b> hablando y bebiendo...	L. Toda la noche hasta que se terminó la fiesta.

A. perfectividad, B. imperfectividad, C. un futuro frustrado, D. un futuro inminente

El pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto pueden aludir a hechos pasados, pero tienen distintas interpretaciones. Desde la perspectiva aspectual-morfológica, el perfecto simple se caracteriza por su (1)\_\_\_\_\_ y asigna a acciones terminadas en el pasado (*Ella despidió a su amo*); mientras que, el imperfecto se caracteriza por su (2)\_\_\_\_\_ y se destina a acciones inacabadas en un momento pasado sin aludir a su inicio ni su final (*Llevaba el mismo vestido y por si él volviera, no se fuera a equivocar*). Además, los dos tiempos pueden aludir a acciones futuras del pasado. Con el perfecto simple se muestra (3)\_\_\_\_\_ del pasado (*La pareja se preparó para comer porque casi tenía hecha la comida*), mientras que con el imperfecto se interpreta (4) en el pasado (*La pareja se preparaba para comer y, de repente, olió a algo quemado*).

E. acciones repetidas y habituales, F. acciones repetidas un número determinado de veces, G. dinámica, H. estática, I. el valor ingresivo, J. el valor de descripción, K. el valor terminativo

Desde la perspectiva léxica, el pretérito perfecto simple sirve para hablar de una narración (5) (*Ella despidió a su amo. Él partió en un barco en el muelle de San Blas*), por su parte, el pretérito imperfecto sirve para una descripción (6) \_\_\_\_\_ (*Llevaba el mismo vestido y por si él volviera, no se fuera a equivocar*). Además, los dos tiempos pasados pueden hablar de acciones repetidas en el pasado. En cuanto a la combinación con los predicados dinámicos, con el perfecto simple, se hace referencia a (7)\_\_\_\_\_ (*La mujer y el hombre fueron a fiestas y bailaron todos los días en el mes pasado*); por su parte, con el imperfecto, se indica (8)\_\_\_\_\_ (*La mujer y el hombre iban a fiestas y bailaban todos los días en el pasado*). Por otro lado, en relación con los predicados no dinámicos, estos suelen combinarse con el imperfecto y se transmite (9) \_\_\_\_\_ (*Antes la mujer no sabía que la había engañado su marido*), pero, cuando estos predicados están en perfecto simple, bien se interpreta (10)\_\_\_\_\_ y se señala un momento de ingreso en un nuevo estado (*La mujer supo que la había engañado su marido cuando se dio cuenta de que su marido no hacía limpieza ni tenía dinero*), o bien se muestra (11)\_\_\_\_\_ a través de expresiones temporales delimitadas (*El hombre y la mujer estuvieron felices hasta que un día discutieron por la comida*).

#### L. simultáneos, M. terminados y completos



Pueden utilizarse ambas formas verbales en oraciones causales. Desde la perspectiva temporal, normalmente, con el perfecto simple presentamos hechos (12)\_\_\_\_\_ en aquel momento (*La pareja discutió aquel día porque el hombre ensució el suelo y después no hizo nada*) y con el imperfecto expresamos hechos (13)\_\_\_\_\_ o describimos una situación en que se desarrolla otra acción pasada (*La pareja discutió aquel día porque el hombre ensuciaba el suelo mientras ella estaba limpiando el suelo*).

#### N. un proceso completo, O. una parte del proceso

La perífrasis *estar* + gerundio puede combinarse con ambas formas. Desde la perspectiva cognitiva, generalmente, el verbo *estar* está en perfecto simple, nos encontramos con (14) (*En la fiesta, el hombre y la mujer estuvieron hablando y bebiendo toda la noche hasta que se terminó la fiesta*). Pero, cuando el verbo *estar* está en imperfecto, nos enfrentamos a (15) (*En la fiesta, el hombre y la mujer estaban hablando y bebiendo, de repente, se puso una canción alegre y muy romántica*).

Bloque 3	Describir imágenes y contar historias de amor
Contenidos lingüísticos	Usos del perfecto simple y del imperfecto; la oposición de perfecto simple/imperfecto
Contenidos funcionales	Describir viñetas o imágenes de vídeos y contar historias de amor

Destrezas implicadas	Expresión e interacción escritas y orales
Agrupamiento	Individual, en pareja
Duración	45 minutos

- 1  Ahora vais a ver un vídeo que se titula “La historia de amor más romántica del mundo”. En pareja, poneos en el rol de la protagonista, evocando su historia de amor y utilizando los léxicos que vienen abajo. Y, finalmente, redactad lo que habéis escrito. 

estar esperando el metro, llevar un traje azul/una falda roja, dar un beso en el papel, reparar en él/ella... cuando marcharse, tirar el avión de papel, pasar días sin encontrarse con ella, dirigirlo/la al metro los aviones de papel,	encontrarse en la estación de metro, llevar un traje azul/una falda roja, quedarse mirando la chica por un rato, hacer un avión de papel, desear que volver a ver..., estar triste, volver a encontrarse en la estación de metro
---	--



## Evaluación

A fin de verificar el aprendizaje del alumnado, se formulan las siguientes cuestiones como la autoevaluación para que el aprendiz sea consciente de sus propios resultados de aprendizaje y, así, elabore estrategias para su proceso de aprendizaje.

- 1) Antes de la realización de la propuesta didáctica ya conocía los siguientes usos:

perfecto simple	Imperfecto
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

2) Después de su realización, he aprendido los siguientes valores:

perfecto simple	Imperfecto
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

3) Su distinción radica en los siguientes puntos (mejor mediante esquemas o dibujos):

- 
- 
- 

### Conclusiones

El objetivo general de la propuesta didáctica es trabajar y asentar la oposición de perfecto simple/imperfecto en un aula con estudiantes sinohablantes de nivel B1. En esta propuesta didáctica hemos intentado poner en práctica los usos más confundibles del perfecto simple y el imperfecto del nivel B1 propuestos en el *PCIC*. Además, en lo

referente a la distinción de perfecto simple/imperfecto, la hemos contemplado según sus valores opuestos desde cuatro perspectivas: la aspectual morfológica, la temporal, la léxica y la cognitiva. Generalmente, el perfecto simple presenta perfectividad refiriéndose a acciones como terminadas, con un principio y un final, y este concepto choca claramente con la imperfectividad del imperfecto sin enfocarse en su inicio ni en su final.

Asimismo, nos parece que la forma más adecuada de presentar la explicación de los tiempos del pasado a alumnos sinohablantes es tanto de forma deductiva como inductiva, mediante esquemas o ilustraciones, para que los alumnos sinohablantes puedan reflexionar bien y conseguir una mejor comprensión-aprendizaje en torno a la distinción de perfecto simple/imperfecto. Las imágenes incorporadas en la guía didáctica para explicar e ilustrar los conceptos gramaticales pueden facilitar a los aprendientes su comprensión de la gramática y la realización de las actividades.

Además, las actividades contextualizadas, en torno al eje temático de las relaciones interpersonales, no solo trabajan los contenidos lingüísticos, sino también los sociolingüísticos. Además, se incluyen muchas tareas comunicativas y dinámicas, integrando las cuatro destrezas lingüísticas, especialmente se centra en la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales con el objetivo de despertar el interés del estudio, motivar la participación activa en clase y mejorar la competencia oral de los alumnos sinohablantes, ya que el sistema educativo dominante en los contextos sinohablantes se caracteriza por la atención a las destrezas escritas y por el uso de metodologías de enseñanza más tradicionales y por ello, en general, los estudiantes de chino como lengua materna encuentran dificultades a la hora de expresarse oralmente.

Es más, a nuestro juicio, la propuesta no solo puede dirigirse a estudiantes sinohablantes sino que también podría adaptarse a estudiantes de otras nacionalidades siempre y cuando les resulte apropiada. Asimismo, al llevar a cabo las actividades de la propuesta didáctica, además de conocer bien tanto los usos de los dos tiempos pasados como su oposición, los aprendientes pueden poner en práctica la estrategia con la que se ha utilizado en la propuesta para aprender otros contenidos lingüísticos u otro idioma.

## Referencias bibliográficas

ALONSO RAYA, R. 2010. Cómo mejorar tu vida con la gramática. *Revista de Didáctica MarcoELE, monográficos*, nº 10, pp. 1-12. ISSN 1885-2211.

ALONSO RAYA, R., Castañeda Castro, A. et al. 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión. ISBN 9788488437260.

BLANCO PENA, J. M. 2014. Percepción y adquisición del componente gramatical por parte de alumnos universitarios taiwaneses de E/LE. *Monográficos SinoELE*, nº 10, pp. 17-49. ISSN 2076-5533.



BORREGO NIETO, J. (eds.) 2013. *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN 9878490123751.

BRUCART, J.M. 2003. El valor del imperfecto de indicativo en español. *Estudios Hispánicos*, nº 27, pp. 193-233. ISSN WWW-0046. Disponible en: <[https://clt.uab.cat/publicacions\\_clt/reports/pdf/GGT-03-1.pdf](https://clt.uab.cat/publicacions_clt/reports/pdf/GGT-03-1.pdf)> [11 octubre de 2022].

CASTAÑEDA CASTRO, A. 2006. Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, nº 5, pp. 107-140. ISSN 1885-9089. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299>> [10 de enero de 2023].

CASTAÑEDA CASTRO, A., ORTEGA OLIVARES, J. 2001. Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición “imperfecto/indefinido” en el aula de español/LE. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, anexo 1. ISSN 2171-6692. Disponible en: <[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL\\_Anexo1\\_09.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf)> [1 de noviembre de 2022]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. 1997. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español comolengua extranjera*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-7711-138-3.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. 1998. *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco/Libros. ISBN 84-7635-294-8.

GRAS MANZANO, P., SANTIAGO, M. 2012. Cómo hacer la gramática significativa: aspecto léxico y aspecto gramatical. *Mosaico: Revista de difusión cultural para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, nº 30, pp. 19-25. ISSN 1374-0245.

GUTIÉRREZ ARAUS, M<sup>a</sup>. L. 1996. Relevancia del discurso en el uso del imperfecto. *Revista Española de Lingüística*, nº 26(2), pp. 327-336. ISSN 0210-1874.

LAN, W. Ch. 2003. Los pretéritos en español y chino. *Encuentros en Catay*, nº 17, pp. 287-307. eISSN 2788-8738.

LLOPIS GARCÍA, R., REAL ESPINOSA, J. M., RUIZ CAMPILLO, J. P. 2012. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen. ISBN 9788498482409.

LU, J. Sh. 2014. Distancia lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China. *Monográficos SinoELE*, nº 10, pp. 198-212. ISSN 2076-5533.

LU, H. Ch. 1998. Análisis y contraste de error: estudio de 3 puntos gramaticales. *Actas del IX Congreso de ASELE. Centro Virtual Cervantes: Biblioteca ELE*, pp. 483-490.

MAO, E. P. W. 2009. La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, nº 5, pp. 87-103. ISSN 1699-6569.

MATTE BON, F. 1992. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-7711-105-7.

MAXIMILIANO CORTÉS, M. 2002. Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, nº 52, pp. 77-98. ISSN 0213-9715.

MAXIMILIANO CORTÉS, M. 2013. Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográfico SinoELE*, nº 10, pp. 173-208. ISSN 2076-5533.

MURILLO HIDALGO, J. E. 2017. Contraste entre pretérito indefinido e imperfecto y propuestas didácticas para su adquisición en el aula de ELE. *Trabajo de fin de Master. Universidad Europea Atlántico*. Disponible en: <<https://www.slideshare.net/funiber/juan-enrique-murillo-hidalgo>> [10 de diciembre de 2022]

QUINTANA HERNÁNDEZ, L. 2009. La adquisición del aspecto: consideraciones didácticas para el aula de ELE. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, nº 23, pp. 203-223. ISSN-e 2171-6692. Disponible en: <[https://www.academia.edu/download/45699289/ELUA\\_23\\_09.pdf](https://www.academia.edu/download/45699289/ELUA_23_09.pdf)> [10 de diciembre de 2022]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASALE. 2010. *La nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española. ISBN 9788467032819.

ROJO, G., VEIGA, A, 1999. “El tiempo verbal. Los tiempos simples”. En I. Bosque Muñoz, y V. Demonte Barreto (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, vol. 2*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2869-2928.

RUIZ CAMPILLO, J. P. 2000. Una visión operativa y cognitiva del problema. *Instituto Cervantes*. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=5652#19299](http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=5652#19299)> [11 de diciembre de 2022]

RUIZ CAMPILLO, J. P. 2005. Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, nº 15, pp. 9-17. ISSN 1374-0245.

RUIZ CAMPILLO, J. P. 2014. La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, nº 1, pp. 62-85. ISSN 2324-7797. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/271935817\\_La\\_logica\\_del\\_espacio\\_Un\\_mapa\\_operativo\\_del\\_sistema\\_verbal\\_en\\_espanol](https://www.researchgate.net/publication/271935817_La_logica_del_espacio_Un_mapa_operativo_del_sistema_verbal_en_espanol)> [20 de enero de 2023]

RUIZ CAMPILLO, J. P. 2017. El verbo como espacio: Seis nuevos temas de gramática del español. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, nº 22, pp. 31-51. ISSN 1699-6569.

SANTOS GARGALLO, I. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis. ISBN 84-7738-073-2.

SOBRADO GARCÍA, P. 2019. Propuesta didáctica para trabajar la oposición indefinido/imperfecto con estudiantes sinohablantes a través de imágenes. *Suplementos de SinoELE*, nº 18, 1-77. ISSN 2076-5533.

SUÁREZ, M. F. 2014. Trabajando con el imperfecto y el indefinido en la clase de ELE: propuestas didácticas. *Inf. téc. Manchester: Instituto Cervantes de Manchester*, pp. 87-125. Disponible en:

<[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2013-2014/10\\_suarez.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2013-2014/10_suarez.pdf)> [16 de noviembre de 2022]

SUN, S. Ch., MAO, P. W. 2004. Gramática: ¿pan comido o dura de roer? Logros y dificultades de la gramática española para los alumnos taiwaneses. *Actas del XV Congreso de ASELE. Centro Virtual Cervantes: Biblioteca ELE*, pp. 863-867

## Guía didáctica y solucionario

### Bloque 1: Conocer una historia de amor

#### Indicación para el docente:

- Explica por encima la estructura general de cada bloque: mencione los contenidos gramaticales que se van estudiar, así como otros contenidos, las destrezas integradas y el número de actividades.
- Explica que tanto el perfecto simple como el imperfecto pueden combinarse con los predicados dinámicos y los no dinámicos.
- Explica que, en cada bloque, se van a repasar los usos de los dos tiempos pasados de nivel B1 y otros que no figuran en el *PCIC*.
- Explica que se realizan las actividades según la secuencia.
- **Actividad 1:** Pide a los alumnos que lean con atención individualmente el texto ofrecido para extraer la idea principal de él y presten mucha atención a los verbos subrayados, mientras tanto, el profesor ayuda a los alumnos en las dudas si les surgen. Después, los alumnos han de poner un título al texto.

#### Respuesta posible: Barco de papel

- **Actividad 2:** Los alumnos tienen que volver a leer el texto, fijarse en los verbos en negrita y reflexionarse sobre sus usos correspondientes. Después, en pareja, los aprendientes han de buscar los verbos que corresponden a la clasificación de los distintos usos propuestos en la tabla. Al llevar a cabo esta actividad, el profesor les aconseja que aprendan bien los valores trabajados de ambas formas verbales en la actividad para poder realizar las siguientes con más facilidad.

Perfecto simple	Imperfecto
estuvo, reparó (2), se marchó, se quedó mirando, tiró, volvió (3), decidió, deseó, comenzaron, Tardó, sintió	1) pasaban
	2) tenía, demandaba, ofrecía, conformaba, creía, era (2), había, teñía, soñaba, teñían, se tambaleaba, miraba, volvían
	3) se sentía, estaba (2), era (2)
	4) se iba

- **Actividad 3:** Antes de realizar la actividad, los alumnos pueden volver a leer la tabla de la actividad anterior. Para conocer la continuación del cuento, el alumnado tiene que completar los huecos con el tiempo verbal y la persona apropiados de los verbos entre paréntesis y, después, justificar la respuesta.

(1) se sentía, (2) necesitaba, (3) volvía, (4) comenzaba, (5) Pasó, (6) se animaron, (7) vivía, (8) tenía, (9) fue, (10) superó, (11) se rescataron, (12) Construyeron, (13) se construyó, (14) llenó, (15) sorteó, (16) navegó

**Los verbos en perfecto simple: se trata de acciones ocurridas y terminadas en tiempo delimitado**

**Los verbos en imperfecto: se trata de la descripción de personas o contextos, de acciones simultáneas o en desarrollo en el pasado**

- **Actividad 4:** Di a los estudiantes que en la actividad van a conocer algunos valores de los dos tiempos pasados de que no figuran en el *PCIC*, pero se utilizan frecuentemente, sobre todo, en la

lengua hablada. Después, pídeles leer atentamente cada enunciado y escoger la opción más apropiada. Por último, según las respuestas de la actividad, se ha de completar el cuadro gramatical.

1) a 2) a 3) b 4) a

### Cuadro gramatical

(1) el presente, (2) el imperfecto, (3) el imperfecto, (4) el imperfecto, (5) el perfecto simple, (6) el imperfecto

Después de dar las respuestas a los alumnos, el docente puede mostrarles la siguiente figura para que tengan una idea más concreta e ilustrada sobre los usos trabajados en el bloque.

*canté*

#### Acciones con límite

- 1 Verbos dinámicos: *Cierto día, Ana **atendió** a un joven.*
- 2 Verbos no dinámicos con delimitación temporal: *Ese joven **estuvo** horas sentado leyendo.*

*cantaba*

#### Acciones sin límite

- 1 Acciones inacabadas sin aludir a su inicio o final: *No **tenía** familia, **contaba** con pocos amigos y un empleo de camarera.*
- 2 Acciones interrumpidas por otras acciones o el contexto en el pasado: *El joven preguntó a Ana: “Cariño, ¿qué **estabas** diciendo? Nuestra hija te escucha con tanta atención.”*
- 3 Acciones descriptivas: *Ana **se sentía** sola y vacía en su mundo pequeño.*
- 4 Acciones habituales: ***Esperaba** cada día poder atender al joven.*

#### Acciones de distanciamiento del presente

- 5 Acciones de deseo o cortesía: *Se acercó a Ana y le dijo: “**Quería** (Quiero) invitarte a cenar juntos.”*
- 6 Acciones oníricas: *Ana tuvo un sueño muy dulce: el muchacho le **saludaba** (saluda) a Ana con sonrisa, le **dejaba** (deja) una carta diciendo que le **gustaba** (gusta)...*
- 7 Acciones de pedir información con matiz de incertidumbre: *El joven le preguntó nervioso a Ana: “Perdona, ¿cuánto **era** (es) la cuenta que me **decías** (dices)? Es que tengo una memoria horrible.”*

Fuente: Elaboración propia

## Bloque 2: Comparar historias amorosas

### Indicaciones para el docente:

- Explica que el segundo bloque incluye varias actividades lúdicas, por ello, se aprende de forma divertida la oposición de perfecto simple/imperfecto. Además, en él, se centra en la destreza oral y la auditiva, por tanto, los alumnos han de prestar mucha atención, y, además, tienen que participar todos.
- Explica que en el bloque se amplían los usos del perfecto simple y el imperfecto, así, se profundiza el contraste de ambas formas verbales desde las cuatro perspectivas.
- **Actividad 1:** Las dos actividades seguidas no solo pretenden, a través de una canción y una historia amorosa verdadera, trabajar los dos tiempos pasados sino también la cultura mexicana. Antes de realizar la tarea, se puede preguntar a los alumnos si conocen la banda mexicana *Maná* y algunas canciones suyas y si han viajado a México. En caso de confirmación, pídeles contar el viaje y compartir la experiencia con los compañeros. Después, les pide que lean atentamente las preguntas ofrecidas en la actividad y, luego, pone el vídeo de la canción “En el muelle de San Blas” sin volumen, mientras tanto, los estudiantes, en parejas, han de tomar notas en una hoja para obtener

una idea general sobre el vídeo. Por último, cada pareja necesita contestar las preguntas propuestas e intercambiar las respuestas con el resto de la clase.

**Respuestas posibles:**

- a) En el muelle de San Blas
- b) La mujer estaba triste y desesperada; estaba esperando a su amor; iba muchas veces a la playa...
- c) Partió un barco y se separó una pareja, ella se hizo vieja...
- d) Un vestido blanco de novia.
- e) Se sentía triste y desesperada...
- f) Su amor
- g) Siguió yendo a la playa a ver si volvía su amor hasta que se murió; o dejó de ir a la playa...
- h) Sí o no

- **Actividad 2:** El profesor puede poner dos veces el vídeo sin letras. Primero, divide a los alumnos en grupos. La primera vez, cada grupo lo ve y escucha y, la segunda vez, ha de anotar los verbos en perfecto simple e imperfecto. Si los alumnos no consiguen localizar todas las formas verbales, se puede poner una vez más. Segundo, les pide que escriban sus respuestas en la pizarra y gana el grupo que encuentre todos los verbos en ambos tiempos pasados. Por último, el profesor vuelve a poner el vídeo con letras para que los alumnos corrijan sus respuestas y les pide que reflexionen y justifiquen el uso del perfecto simple y del imperfecto. Luego, les dice que en este vídeo se cuenta una historia amorosa verdadera, la de Rebeca Méndez Jiménez. Si les interesa la historia, puede mostrarles la información general.

Enlaces del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=teprNzF6J1I>;

<https://www.youtube.com/watch?v=9oMu4IXopVI>

**Verbos en perfecto simple:** Despidió, partió, juró (2), pasaron, se anidaron (2), se escurrió, llenaron, se enamoró, se enraizó, blanqueó, intentaron, pudo, separaron, Se quedó (9)

**Verbos en imperfecto:** estaba, Llevaba, mordían, devolvía, decían (2)

**Usos del perfecto simple:** expresar acciones puntuales terminadas en el pasado que se suceden unas a otras; acciones terminadas en tiempo determinado del pasado

**Usos del imperfecto:** describir personas, objetos, situaciones o contextos en el pasado; expresar acciones simultáneas a otras pasadas o acciones habituales en el pasado

- **Actividad 3:** La actividad pretende que los alumnos cuenten historias amorosas verdaderas y populares utilizando el perfecto simple y el imperfecto. En ella, el alumnado ha de comentar alguna historia amorosa verdadera que conozca. Por último, se ofrecen informaciones generales sobre la banda *Maná* y el puerto de San Blas a los estudiantes para que conozcan mejor la cultura mexicana.

**Respuesta libre**

- **Actividad 4:** Primero, antes de llevar a cabo la actividad, se les pregunta a los estudiantes si conocen el humorista gráfico e historietista argentino Quino y alguna de sus obras; y, después, se les pide que lo comenten en clase. Segundo, se divide a los alumnos en pequeños grupos, se les muestra una serie de viñetas desordenadas sobre una historia de amor y se les pide que ordenen las viñetas según consideren que se suceden los acontecimientos y que elaboren un diálogo según el orden puesto en común, utilizando el perfecto simple y el imperfecto. Por último, cada grupo tiene que interpretar el diálogo en clase y comparar con las historias de otros grupos. Para facilitar la realización de la tarea, antes de describir y comentar los acontecimientos de las viñetas, se les indica que pueden responder las preguntas que acompañan cada viñeta y apuntarlo para determinar el orden y elaborar el diálogo.



**Respuestas posibles de las preguntas orientadas:**

- 1) Los dos discutían por cosas muy pequeñas, por ejemplo: el hombre no hacía la limpieza, ensuciaba mucho, no cuidaba bien la casa, etc.
- 2) Al final de la fiesta, los dos se enamoraron y besaron.
- 3) El hombre y la mujer fueron a un restaurante y comieron juntos.
- 4) Todo el mundo estaba alegre y charlaba.
- 5) Y también porque la mujer cogió todo dinero del hombre, así que el hombre no tenía dinero encima y se enfadó.
- 6) A lo mejor, no le gustaba la sopa.
- 7) Las dos personas discutían todas las noches, hasta que, aparentemente, se volvían desconocidas.
- 8) Todos los invitados lo pasaron bien en la fiesta, sobre todo ellos dos, que se conocieron y empezaron a bailar con la música.
- 9) En fin, que discutían continuamente por cosas muy pequeñas.
- 10) Todos los días veían la tele juntos, sentados en el sofá en actitud cariñosa.
- 11) Mucha gente acudió a su boda para felicitarles y les echaban flores. Ellos reían felices.
- 12) Mientras hablaban, se ponía música alegre, todo el mundo estaba contento con el ambiente.

El orden correcto: 4, 12, 8, 2, 3, 11, 10, 6, 1, 5, 9, 7

**Respuesta libre**

- **Actividad 5:** En ella, primero, los estudiantes comprueban sus respuestas sobre el orden de la secuencia de los acontecimientos con el de la versión original. Luego, han de volver a organizar un diálogo según el correcto orden, si en la actividad anterior no ordenan correctamente las viñetas. Por último, tienen que interpretarlo en clase.

**Respuesta libre**

- **Actividad 6:** Esta tarea pretende examinar y profundizar el contraste entre el perfecto simple y el imperfecto. Indica a los aprendientes que, en esta actividad, la oposición de perfecto simple/imperfecto radica en las siguientes cuatro perspectivas:

<b>La perspectiva aspectual-morfológica</b>	✓ ‘aspecto perfectivo/imperfectivo’
<b>La perspectiva temporal</b>	✓ ‘acciones pasadas y terminadas/acciones simultáneas a otra acción pasada’
<b>La perspectiva léxica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ‘narración dinámica/descripción estática’</li> <li>✓ ‘predicados dinámicos-acciones repetidas un determinado número de veces/predicados dinámicos-acciones habituales’</li> <li>✓ ‘predicados no dinámicos-valor ingresivo o terminativo/predicados no dinámicos-valor descriptivo’</li> </ul>
<b>La perspectiva cognitiva</b>	✓ ‘proceso completo/parte del proceso’.

Es decir, las dos formas verbales no solo se oponen típicamente en la perfectividad/imperfectividad, sino también en otros aspectos. Además, van a ver el uso de la perífrasis *estar* + gerundio en combinación con el perfecto simple o el imperfecto dependiendo del contexto.

En ella, primero, se necesita relacionar las frases de la columna derecha con las de la izquierda. Después, se ha de completar el cuadro gramatical teniendo en cuenta las respuestas de la primera parte de la actividad.

1) A, 2) B, 3) C, 4) D, 5) F, 6) E, 7) G, 8) H, 9) J, 10) I, 11) L, 12) K

#### Cuadro gramatical

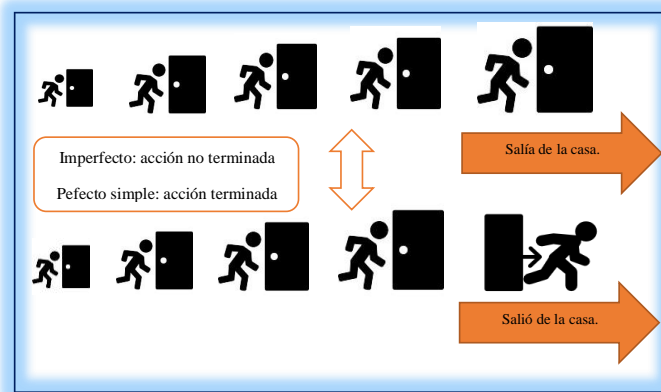
(1) perfectividad, (2) imperfectividad, (3) un futuro inminente, (4) un futuro frustrado, (5) dinámica, (6) estática, (7) acciones repetidas un número determinado de veces, (8) acciones repetidas y habituales, (9) el valor de descripción, (10) el pretérito perfecto simple, (11) el valor terminativo, (12) terminados y completos, (13) simultáneos, (14) un proceso completo, (15) una parte del proceso

Por último, el profesor muestra el esquema y las figuras siguientes para ilustrar la explicación:

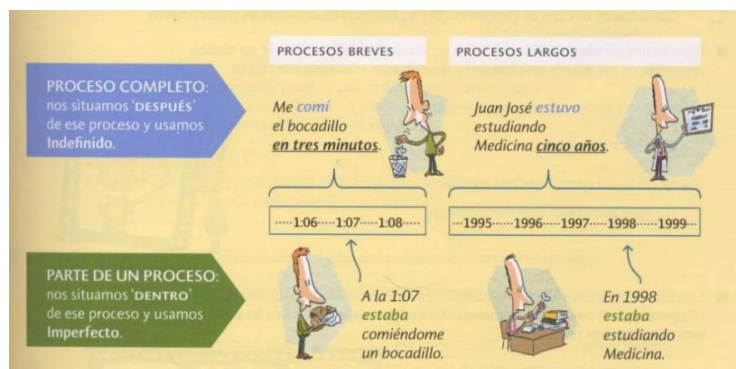
	Perfecto simple	Imperfecto
Desde la perspectiva aspectual morfológica	<b>Perfectividad y acciones terminadas pasadas</b> <i>Ella <b>despidió</b> a su amo.</i>	<b>Imperfectividad y acciones inacabadas en un momento pasado sin aludir a su inicio ni su final</b> <i>Llevaba el mismo vestido y por si él volviera, no se fuera a equivocar.</i>
	<b>Futuro inminente</b> <i>La pareja <b>se preparó</b> para comer porque casi tenía hecha la comida.</i>	<b>Futuro frustrado</b> <i>La pareja <b>se preparaba</b> para comer y, de repente, olió a algo quemado.</i>
Desde la perspectiva léxica	<b>Narración dinámica</b> <i>Ella <b>despidió</b> a su amo. Él <b>partió</b> en un barco en el muelle de San Blas.</i>	<b>Descripción estática</b> <i>Llevaba el mismo vestido y por si él volviera, no se fuera a equivocar.</i>
	<b>Predicados dinámicos-acciones repetidas un número determinado de veces</b> <i>La mujer y el hombre <b>fueron</b> a fiestas y <b>bailaron</b> todos los días en el mes pasado.</i>	<b>Predicados dinámicos-acciones repetidas y habituales</b> <i>La mujer y el hombre <b>iban</b> a fiestas y <b>bailaban</b> todos los días en el pasado.</i>
	<b>Predicados no dinámicos-valor ingresivo</b> <i>La mujer <b>supo</b> que la había engañado su marido cuando se dio cuenta de que su marido no hacía limpieza ni tenía dinero. (ingreso en un nuevo estado de “no saber” a “saber”)</i>	
	<b>Predicados no dinámicos-valor terminativo</b> <i>El hombre y la mujer <b>estuvieron</b> felices hasta que un día discutieron por la comida.</i>	<b>Predicados no dinámicos-valor descriptivo</b> <i>Antes la mujer no <b>sabía</b> que la había engañado su marido.</i>

		Antes el hombre y la mujer <b>estaban felices.</b>
Desde la perspectiva temporal	<b>Hechos terminados y completos en aquel momento</b> (también en oraciones causales) <i>La pareja discutió aquel día porque el hombre <b>ensució</b> el suelo y después <b>no hizo nada.</b></i>	<b>Hechos simultáneos a otros pasados</b> (también en oraciones causales) <i>La pareja discutió aquel día porque el hombre <b>ensuciaba</b> el suelo mientras ella <b>estaba</b> limpiando el suelo.</i>
Desde la perspectiva cognitiva	<b>Proceso completo</b> <i>En la fiesta, el hombre y la mujer <b>estuvieron</b> hablando y bebiendo toda la noche hasta que se terminó la fiesta.</i>	<b>Parte del proceso</b> <i>En la fiesta, el hombre y la mujer <b>estaban</b> hablando y bebiendo, de repente, se puso una canción alegre y muy romántica.</i>

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A. *et al.* (2005)

### Bloque 3: Describir imágenes y contar historias de amor

**Indicaciones para el docente:**

- Explica que esta es la última sección donde se repasan todas las diferencias analizadas entre el perfecto simple y el imperfecto.
- **Actividad 1:** Esta tarea tiene el objetivo de incentivar a los aprendices a contar historias amorosas según su creación e imaginación. Primero, los divide en parejas y pone dos veces el vídeo titulado “La historia de amor más romántica del mundo”. Segundo, les pide que vean el vídeo atentamente fijándose en las escenas y los personajes del vídeo y tomen notas para comentarlo luego. Después, cada pareja tiene que ponerse en el rol de la protagonista del vídeo evocando su historia de amor y comentarla en clase utilizando los léxicos de la lista que aparece. En este caso, el docente puede decirles que pueden utilizar los léxicos relacionados con el amor y aprendidos en todas las actividades de la propuesta, sobre todo, en las actividades del primer bloque. Por último, han de redactar lo que se ha comentado oralmente. Puede mandar esta última parte como deberes para casa.

Enlace del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=tfD5v6Nyejg>

**Respuesta libre**

# Unidad didáctica

## **El mundo del cómic: una propuesta didáctica para el aula de ELE**

The world of comics: a didactic proposal for the Spanish as a Foreign Language classroom

**María Isabel Martínez López**  
**Profesora. Universidad Internacional de Valencia (VIU)**  
mariaisabel.martinezl@campusviu.es



Catedrática de Secundaria del área de lengua y literatura españolas y doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Granada, ha dirigido y elaborado la Memoria de Verificación del Máster oficial universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Internacional de Valencia, donde imparte, en el Máster de ELE, la asignatura “Didáctica de la competencia gramatical”. Su experiencia docente incluye también la enseñanza de ELE en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y en Atlanta, GA (EEUU).

Ha sido entrevistadora de Español como Lengua Extranjera para el “Governor’s Honors Program” en Clayton College, Morrow (GA) (EEUU). Ha dirigido más de 40 trabajos de fin de título y tiene numerosas publicaciones sobre lingüística, didáctica del español como L1 y como L2 y sobre literatura hispanoamericana y el autor colombiano Gabriel García Márquez.



## Resumen

Los cómics constituyen un recurso valioso para el entretenimiento, no solo de niños y adolescentes, sino también de adultos. Esta finalidad lúdica, complementada a menudo con grandes dosis de humor, y unida al hecho de tratarse de material auténtico, que combina texto e imagen, que está cargado de ideología y que transmite contenidos culturales, los hace especialmente interesantes para el aprendizaje de lenguas en general y para el aula de ELE en particular. La brevedad del cómic, que puede ir desde una simple viñeta, a una tira, una página o una historieta completa, permite al docente su utilización en la clase de español como lengua extranjera para los diferentes niveles de dominio, desde los iniciales, seleccionando cómics con una gran sencillez de estructuras, a los más avanzados para los que se pueden elegir materiales de mayor complejidad. La unidad didáctica propone una intervención en el aula que incluye una serie de actividades motivadoras, programadas para conseguir determinados objetivos comunicativos, gramaticales, léxicos y socioculturales y está indicada para niveles B2 y C1-C2 del MCERL.

## Abstract

Comics are a valuable recreational resource, not only for children and adolescents but also for adults. This recreational form of visual art, which often includes large doses of humour, combined with the fact that they are authentic material, combining text and image, loaded with ideology and conveying cultural content, make them particularly interesting for language acquisition in general and for the Spanish as a Foreign Language class in particular. The brevity of the comic, which can range from a simple cartoon to a strip, a page or a complete comic strip, allows the teacher to use it in the Spanish as a foreign language class. The above applies to different proficiency levels, from beginners selecting comics with a very simple structure to more advanced students for whom more complex materials can be chosen. A classroom intervention is proposed in the didactic unit, which includes a series of motivational activities programmed to achieve specific communicative, grammatical, lexical, and socio-cultural objectives and is suitable for levels B2 and C1-C2 of the CEFRL.

## Palabras clave

Español L2, Actividades didácticas, Competencia comunicativa, Componente lúdico, humor, cómics.

## Keywords

Spanish as second language, Learning activities, Communicative competence, Ludic element, humor, comics

## Consideraciones previas

Esta reflexión pretende justificar la utilidad del cómic como herramienta didáctica en las clases de ELE. Partimos de la idea de que constituye un medio de entretenimiento para todas las edades y esta condición hace de él un recurso lúdico muy valioso ya que genera un ambiente propicio al aprendizaje y lo hace de una forma amena y distendida.

A través de él, se transmite la Cultura con mayúsculas y la cultura con minúsculas de un pueblo, además de la ideología dominante en una sociedad. Si se piensa, por ejemplo, en el cómic de Carpanta, se entenderá como reflejo fiel del momento histórico que vivió España en la posguerra, la España del hambre; si pensamos en los cómics de Superman, los veremos como símbolo de los Estados Unidos de América. Su poder para reflejar los cambios históricos, sociales, políticos y económicos que se producen en un determinado país hace de ellos una herramienta pedagógica muy útil, aunque todavía escasamente utilizada. “El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, los tabúes, la historia común asumida, etc. Resulta esencial para la comunicación intercultural” (Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, 2001: 11).

Los cómics son material auténtico, es decir, producido para fines comunicativos, sin intención de enseñar la lengua. No han sido creados artificialmente para fines didácticos, aunque esto no quiere decir que no podamos manipularlos para sacarles el máximo partido en el aula. Se trata de un material que combina texto e imagen y esta combinación minimiza, en muchas ocasiones, las dificultades de comprensión a las que se enfrentan, a menudo, los alumnos. Su brevedad, que puede ir desde una simple viñeta a una tira, una página o una historieta completa, lo hace especialmente apto para el aula y la frecuente utilización de un registro coloquial aumenta su atractivo. Existe mucho material disponible; se pueden elegir cómics con una gran sencillez de estructuras, o bien ejemplares más complejos, dependiendo del nivel de los alumnos a los que vayan dirigidos.

El humor, ingrediente importante de gran parte de los cómics, es otro elemento que los hace interesantes y motivadores. Este humor implica, en muchas ocasiones, la sátira y la crítica, unas veces desenfadada, y otras, mordaz. Empezar una clase con una viñeta de humor es empezar la clase con una sonrisa y esto, qué duda cabe, es un seguro de éxito.

En la unidad didáctica que se propone a continuación, se ponen en juego todas las competencias comunicativas: la gramatical porque se practican la pronunciación, el vocabulario y las estructuras gramaticales. La sociolingüística porque hay que elegir un registro y unos esquemas formales apropiados. La estratégica porque en muchas ocasiones se necesita buscar alternativas para encontrar la palabra o expresión adecuada y mantener a la vez la cohesión. La discursiva porque tienen que relacionar adecuadamente las frases entre sí, con los nexos y mecanismos convenientes. La sociocultural ya que se introduce bastante información sobre los cómics, con lo que también se amplía la cultura literaria de nuestros estudiantes.

Se desarrollan, asimismo, todas las destrezas: expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita.

El profesor cumple diferentes papeles a lo largo de la unidad didáctica. En las actividades controladas o semicontroladas, predominarán los papeles de motivador, controlador, asesor y organizador, mientras que en las actividades de producción de los estudiantes ejercerá más los papeles de ayudante y tutor. También el profesor puede ser participante en algunas de las actividades de esta unidad.

La unidad didáctica es bastante motivadora, asegurándose la participación de todos los estudiantes y también ayuda a crear lazos afectivos en el aula. Es satisfactoria para el alumno que se siente capaz de incluso crear su propio cómic en una lengua extranjera con lo que su autoestima crece.

Es interesante que los objetivos que perseguimos se dejen claros al alumno y que se promueva una reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje.

Esta unidad didáctica está enfocada a estudiantes de un nivel intermedio alto y avanzado, aunque muchas de las actividades propuestas serían fácilmente adaptables a otros niveles.

### Ficha técnica de la unidad didáctica

Nombre de la UD	El mundo del cómic: una propuesta didáctica para el aula de ELE
Nivel	B2-C1-C2
Duración	5 sesiones de 90 minutos.
Objetivos	Afianzar el uso de los adjetivos comparativos y superlativos irregulares. Emitir opiniones y hacer predicciones. Ampliar su conocimiento sobre el mundo del cómic. Desarrollar la creatividad.
Destrezas	Comprensión, expresión e interacción oral. Comprensión y expresión escrita.
Contenidos	Funcionales: descripción, expresión de opiniones y predicciones. Gramaticales: el adjetivo. Comparativos y superlativos irregulares. Léxicos: vocabulario relacionado con el mundo del cómic. Culturales: el cómic en diferentes países y distintas épocas.
Dinámica	Actividades individuales, en pareja, en pequeño y en gran grupo.
Recursos	Pósteres y ejemplares de cómics, material elaborado por el profesor, dispositivos con Internet, material de dibujo.
Destrezas	En todas las sesiones, se trabajan todas las destrezas: expresión, comprensión e interacción oral y expresión y comprensión escrita.
Desarrollo de las sesiones	<b>SESIÓN 1:</b> antes de iniciar la unidad, se habrán colocado pósteres de diferentes cómics en las paredes de la clase para contextualizar la unidad didáctica. <b>ACTIVIDAD 1:</b> esta primera actividad es de calentamiento. La realizamos distribuyendo la clase en grupos de 3/4 estudiantes. Para establecer los grupos y evitar que se formen siempre los mismos agrupamientos, se podrá utilizar cualquier actividad de dinámica de grupos. Por ejemplo, se les dirá que se levanten de sus asientos y se coloquen al lado del póster de su cómic favorito y, si no lo conocen, del que más les guste. En base a ese criterio, se puede agrupar a los estudiantes. Lo importante es que el alumno se sienta cómodo y se rompa el hielo cuanto antes. Una vez hechos los grupos, se les dejan unos 15 minutos para que hablen entre ellos. Se les pedirá que interactúen sobre el póster elegido. No hay problema en que el profesor les ayude en lo que necesiten y les aclare las dudas que surjan. A continuación, se pide a un portavoz de cada grupo que explique brevemente lo que han hablado y por qué han elegido un póster concreto. Si es necesario, el profesor hará preguntas y, de cualquier modo, moderará las intervenciones. No se les corregirán los

	<p>errores de tipo lingüístico a no ser que impidan o dificulten la comunicación. Las intervenciones de los grupos ocuparán unos 15 minutos.</p> <p>Una vez realizada esta actividad de calentamiento, para ir entrando en materia, se facilitará a los alumnos el texto titulado “Cuttlas”.</p> <p><b>ACTIVIDAD 2:</b> está estructurada en tres fases: una, antes de leer; otra, la lectura propiamente dicha y la última, después de leer el texto. No hay problema en mantener los grupos para esta actividad. <b>Antes de leer</b> el texto, se les pide a los estudiantes que escriban una lista de palabras que conozcan sobre el lejano Oeste. Se les dejan 10 minutos y a continuación, un representante de cada grupo escribirá en la pizarra su lista. Probablemente, nos sorprenderá la cantidad de palabras que son capaces de recopilar. Si se observara pobreza de vocabulario, se podría ampliar la lista. De cualquier modo, se harán las correcciones ortográficas necesarias y las aclaraciones pertinentes. Esta fase 1ª de la actividad 2 ocupará en total 20 minutos. La segunda fase de esta actividad es la <b>lectura y comprensión del texto</b>. Podrán usar diccionarios, material o preguntar a otros compañeros o al profesor. El diccionario monolingüe de Oxford puede ser una buena opción. También pueden consultar el diccionario de la RAE en línea: <a href="https://dle.rae.es/diccionario">https://dle.rae.es/diccionario</a></p> <p>Las palabras que aparecen en negrita en el texto, serán las unidades léxicas objeto prioritario de aprendizaje. 20 minutos.</p> <p>En la tercera fase, <b>tras la lectura</b>, se les pedirán ejercicios de refuerzo de las nuevas palabras: resolver un crucigrama, completar un ejercicio de respuesta múltiple para discriminar detalles dentro de la información y, tras consultar internet, dibujarán a Cuttlas y contestarán unas preguntas sobre él. 20 minutos.</p> <p>Nota: Si se desea, se puede hacer el crucigrama en línea: <a href="https://es.educaplay.com/recursos-educativos/13957793-el_bueno_de_cuttlas.html">https://es.educaplay.com/recursos-educativos/13957793-el_bueno_de_cuttlas.html</a></p> <p><b>SESIÓN 2:</b> realizamos un cruce de grupos. Para ello le repartimos a cada miembro de cada grupo un número (1, 2, 3, 4); a continuación, les pediremos que se unan todos los números 1, todos los números 2, etc. 10 minutos.</p> <p><b>ACTIVIDAD 3:</b> deben buscar información sobre los diferentes personajes que intervienen en el cómic "El bueno de Cuttlas". Como material útil, pueden consultar ejemplares en papel del cómic y consultar internet; también se les indica que los observen detenidamente. Deberán hacer predicciones sobre cuáles de ellos son buenos, cuáles son malos y cuáles no se incluyen en ninguno de los dos grupos y justificar esa decisión. Para ello, tendrán que negociar entre los miembros del grupo. 40 minutos.</p> <p><b>ACTIVIDAD 4:</b> Para completar la actividad anterior, en la que han realizado predicciones, los estudiantes practicarán las posibles formas de expresar una opinión y justificarla. Escribirán una frase para cada personaje, utilizando todas las estructuras posibles. 20 minutos.</p> <p>Se pondrá en común en el grupo clase y el profesor aclarará las dudas que surjan. 20 minutos.</p>
--	--

	<p>Como <b>actividad de extensión</b> para realizar en casa, se les propone que vean un capítulo de la serie de animación “El bueno de Cuttlas”:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=E7a4iQvxDKw">https://www.youtube.com/watch?v=E7a4iQvxDKw</a></p> <p><b>SESIÓN 3:</b> En esta sesión, el profesor recordará a los alumnos la teoría gramatical sobre los comparativos y superlativos irregulares. Será conveniente ponerles ejemplos y practicar con ellos de forma oral y en la pizarra. 20 minutos.</p> <p><b>ACTIVIDAD 5:</b> Una vez recordada la teoría gramatical y aclaradas las dudas, de forma individual, realizarán las 2 partes de las que se compone esta actividad. La primera parte consistirá en rellenar una tabla con los comparativos y superlativos correspondientes a los adjetivos en grado positivo que se les ofrecen. 10 minutos.</p> <p>La parte segunda es más abierta y se trata de escribir frases sobre Cuttlas y sus amigos, usando los comparativos y superlativos trabajados. Terminada la actividad, se pondrá en común de manera oral en el grupo clase. 30 minutos.</p> <p><b>ACTIVIDAD 6:</b> los estudiantes volverán a trabajar en grupos de 3/4. En esta ocasión, dejaremos que el agrupamiento sea libre. Se les pide que describan por escrito lo que ocurre en las imágenes propuestas, relativas a las rutinas diarias de Cuttlas. Un representante de cada grupo leerá su trabajo. A continuación, cada alumno expresará de forma oral sus propias rutinas diarias. 30 minutos.</p> <p>Como <b>actividad de extensión</b> para realizar en casa, se les anima a que practiquen los comparativos irregulares:  <a href="https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Espa%C3%B1ol_como_Lengua_Extranjera_(ELE)/Comparativos/Los_comparativos_irregulares_ih1801660ao">https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Espa%C3%B1ol_como_Lengua_Extranjera_(ELE)/Comparativos/Los_comparativos_irregulares_ih1801660ao</a>  <a href="https://deleahora.com/actividades/gramatica/recuerda-los-comparativos-irregulares">https://deleahora.com/actividades/gramatica/recuerda-los-comparativos-irregulares</a></p> <p><b>SESIÓN 4:</b> abandonamos un poco a Cuttlas para conocer otros cómics. Para ello, mostraremos a los alumnos diferentes cómics que tendremos en la biblioteca de aula. Seguramente, les resultarán muy familiares. También se puede usar Internet para saber un poco más sobre ellos. El profesor, si lo necesita, puede consultar las siguientes páginas para obtener información  <a href="https://www.quino.com.ar/">https://www.quino.com.ar/</a>  <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Mortadelo_y_Filem%C3%B3n">https://es.wikipedia.org/wiki/Mortadelo_y_Filem%C3%B3n</a>  <a href="https://peanuts.fandom.com/es/wiki/Wiki_Carlitos_y_Snoopy">https://peanuts.fandom.com/es/wiki/Wiki_Carlitos_y_Snoopy</a>  <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Superman">https://es.wikipedia.org/wiki/Superman</a>  <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Popeye">https://es.wikipedia.org/wiki/Popeye</a>  <a href="http://es.tintin.com/">http://es.tintin.com/</a>  <a href="https://asterix.com/es/">https://asterix.com/es/</a></p> <p>Esta fase inicial de la sesión ocupará unos 30 minutos.</p> <p><b>ACTIVIDAD 7:</b> para realizar esta actividad se agruparán en parejas. Se compone de 6 ejercicios sobre diferentes cómics. Para realizar estas actividades de contenido cultural, que suelen ser muy bien acogidas por los alumnos, es conveniente contar con dispositivos con conexión a Internet. Los cómics propuestos son: Mafalda, Asterix, Mortadelo y</p>
--	--

	<p>Filemón, Carlitos y Snoopy, Popeye, Superman y Tintín. Los ejercicios son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investigar la nacionalidad del autor de los cómics anteriores.</li> <li>2. Ejercicio de verdadero o falso sobre el cómic de Mafalda.</li> <li>3. Investigar el aspecto físico del primer y último Mortadelo y dibujarlos. Escribir las diferencias.</li> <li>4. Recopilar información sobre Mortadelo y Filemón.</li> <li>5. Relacionar los cómics con su género (humor, aventura y crítica).</li> <li>6. Resolver una sopa de letras sobre el cómic.</li> </ol> <p>Tiempo: 60 minutos.</p> <p><b>SESIÓN 5:</b> Tras 4 sesiones en las que se ha trabajado el mundo del cómic, las dos actividades de esta última sesión son bastante libres y se realizan en grupo.</p> <p><b>ACTIVIDAD 8:</b> en esta actividad se busca el desarrollo de la creatividad. Se trata de rellenar los globos de las viñetas en las que aparece Mafalda, sus padres y su hermano. En grupo deben elaborar un guion para las imágenes que tienen. Se les pedirá que procuren ser originales. Se presentarán a la clase y se votará el mejor guion. La imagen de las viñetas de Mafalda está adaptada de: <a href="https://www.flickr.com/photos/38256002@N06/3714127590">https://www.flickr.com/photos/38256002@N06/3714127590</a> Licencia de uso CC</p> <p>Tiempo: 30 minutos.</p> <p><b>ACTIVIDAD 9:</b> para realizar la actividad final de la UD, podrán usar todo tipo de material de dibujo. Inventarán unos personajes y una historia y elaborarán, en grupos, un cómic de, al menos, 6 u 8 viñetas. Se les llamará la atención sobre el hecho de que no es necesario ser un gran dibujante para hacer algo con calidad, como ocurre con Calpurnio, el autor de "El bueno de Cuttlas", que con escasos trazos (casi infantiles), produce un cómic muy interesante. Terminados los trabajos, se expondrán en la clase y se votarán los mejores.</p> <p>Tiempo: 60 minutos.</p> <p>Como <b>actividad de extensión</b> para realizar en casa, se les recomienda realizar el juego de Ruleta de palabras "El mundo del cómic": <a href="https://es.educaplay.com/juego/13975169-el_mundo_del_comic.html">https://es.educaplay.com/juego/13975169-el_mundo_del_comic.html</a></p> <p>Nota: todas las imágenes usadas son de uso libre o están bajo la licencia Creative Commons.</p>
--	---



# MATERIAL PARA EL ALUMNADO

## Primera Sesión



### Actividad 2

**1. Escribe una lista de palabras o expresiones relacionadas con el Lejano Oeste**





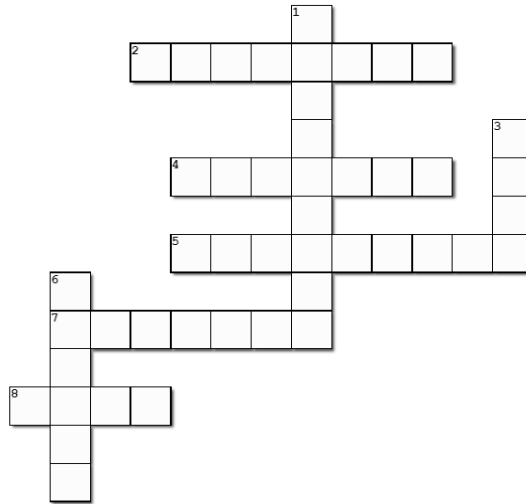


## 2. Lectura y comprensión del texto. Presta atención especial a las palabras en negrita.

El autor de Cuttlas es Calpurnio, seudónimo de Eduardo Pelegrín. La imagen de Cuttlas es simple al mínimo. Es realmente **esquemático**. La exhibición visual es deliberadamente pobre, pero eso da lugar a otro conjunto de elementos; con este estilo simple, cualquier detalle se vuelve realmente importante. Cada personaje de este cómic tiene un detalle único. Cuttlas tiene su **sombrero tejano**; Jack, su **sombrero de copa negro**; Mabel, su **moño** y vestido. Con estos pocos elementos, la originalidad es lo que cuenta. Este cómic sigue un tema occidental pero lo ha reducido al estereotipo. El título nos dice algo sobre Cuttlas: Cuttlas es un buen tipo. Esta expresión tiene un doble significado: se supone que hace que el lector simpatice con el personaje; en segundo lugar, que el personaje es un símbolo de mucha gente buena: Gary Cooper, John Wayne, James Stewart, Clint Eastwood, Blueberry. Cuttlas y su enemigo, Jack, siempre **se batan en duelo** pero a veces el duelo termina porque suena un teléfono móvil. Se mezclan dos épocas diferentes: el western mitológico y los días tecnológicos. Cuttlas es un **vaquero** que vive en el siglo XXI; vive las peripecias del **lejano oeste** con una mentalidad absolutamente contemporánea. A veces, Cuttlas **extraña** los desiertos de Arizona y sus puestas de sol y cada vez que lee los periódicos, siente **nostalgia** y desea volver al lejano oeste. Cuttlas piensa: “Al menos, en el lejano oeste, reconoces a un tipo malo cuando lo ves”. Así, las aventuras de Cuttlas son una expresión inteligente de las contradicciones del hombre actual.

### 3. Resuelve el crucigrama

#### EL BUENO DE CUTTLAS



Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

#### Horizontal

2. Nostalgia
4. Profesión de Cuttlas
5. Siglo en que vive Cuttlas
7. Nombre del autor de “El bueno de Cuttlas”
8. Nombre del enemigo de Cuttlas

#### Vertical

1. Seudónimo del autor de “El bueno de Cuttlas”
3. Recogido que se hace en el pelo
6. Sombrero típico del Estado de Texas

**Nota: Si se desea, se puede hacer el crucigrama en línea:**

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/13957793-el\\_bueno\\_de\\_cuttlas.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/13957793-el_bueno_de_cuttlas.html)

**4. Subraya la frase más apropiada de cada grupo de acuerdo con el texto sobre Cuttlas.**

1.

A - En el cómic de Cuttlas, el elemento visual no es importante.

B - Debido a que el elemento visual no es muy importante, el lector puede prestar atención a otros aspectos.

C - En este cómic, los detalles visuales son extraordinariamente importantes.

2.

A - Cuttlas y cada uno de sus amigos tienen un elemento distintivo.

B - Solo Cuttlas tiene un elemento distintivo.

C - No hay ningún elemento distintivo en la apariencia de Cuttlas.

3.

A - Cuttlas, por su forma de pensar, añora el lejano oeste.

B - Cuttlas tiene una mentalidad moderna.

C - La mentalidad de Cuttlas lucha entre la tradición y la modernidad.

## 5. Consulta Internet y dibuja a Cuttlas.



### A continuación, contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Puedes describir al personaje?

2. ¿Cuál es su trabajo?

3. ¿Por qué es interesante este dibujo?

4. ¿Por qué crees que el dibujo es tan esquemático?

5. ¿Te gusta su aspecto? ¿Por qué?

6. ¿Conoces otros cómics parecidos a este?

## Segunda Sesión

### Actividad 3: ¿amigos o enemigos?

**1. Ahora vamos a conocer a otros personajes de este cómic; consulta Internet y con la información sobre ellos y su apariencia física debes decidir los que son buenos o malos y los que no entran dentro de esa calificación.**



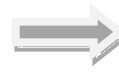
**Cuttlas** es un vaquero que vive intentando entender las contradicciones del mundo moderno.



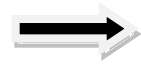
**Jou**; los indios tienen una de sus piernas.



**Pancho Lagartijo y sus Mariachis**. Les encanta hacer ruido.



**Jack** con su sombrero de copa negro. Es un experto con las armas.



**Alien 37**, el último personaje incorporado al cómic



**Frank**. No sabe usar las armas.



**Kuklusklan**, son muy importantes en la historia.



**Mabel**, encantadora o aterradora.



**Juan Bala**, odia la actividad pero le encanta la música.



**Clint Eastwood**, cabeza fría pero gatillo caliente.



**Los indios**; les encanta el baile y la guerra.



**Jim**, un vaquero negro. Le gustan las aventuras.





**Mac** “el sepulturero”. Tiene mucho trabajo en el lejano Oeste.



**General Custer**, líder de su tropa.

## 2. ¿Amigos o enemigos? ¿Buenos o malos? Ni buenos ni malos

		
Cuttlas		

## Actividad 4

### Aprendemos cómo dar una opinión



Creo que...	Siento que...
Pienso que...	Personalmente creo que...
Mi opinión es...	Estoy convencido de que...
En mi opinión ...	Desde mi punto de vista...
Como yo lo veo...	Opino que...
A mi modo de ver...	

#### 1. Sigue el ejemplo:

\* Creo que Pancho Lagartijo y sus mariachis son malos porque beben alcohol y usan armas.

- \*
- \*
- \*
- \*
- \*
- \*
- \*
- \*

**Actividad de extensión** para realizar en casa: ver un capítulo de la serie de animación “El bueno de Cuttlas”: <https://www.youtube.com/watch?v=E7a4iQvxDKw>



## Tercera Sesión

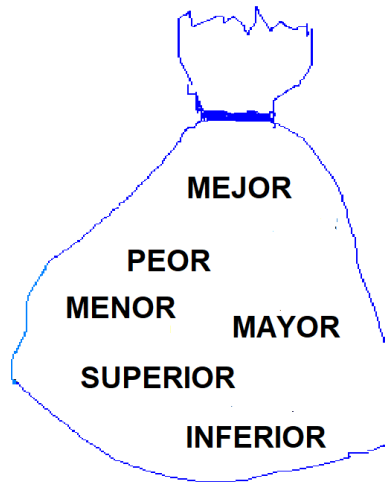
### Actividad 5

#### Practicamos la gramática con Cuttlas

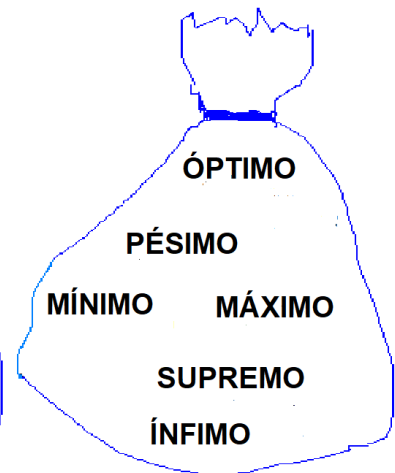
ADJETIVOS



COMPARATIVOS



SUPERLATIVOS



#### 1. Rellena el cuadro

ADJETIVOS	COMPARATIVOS	SUPERLATIVOS
Bueno		
Malo		
Pequeño		
Grande		
Alto		
Bajo		

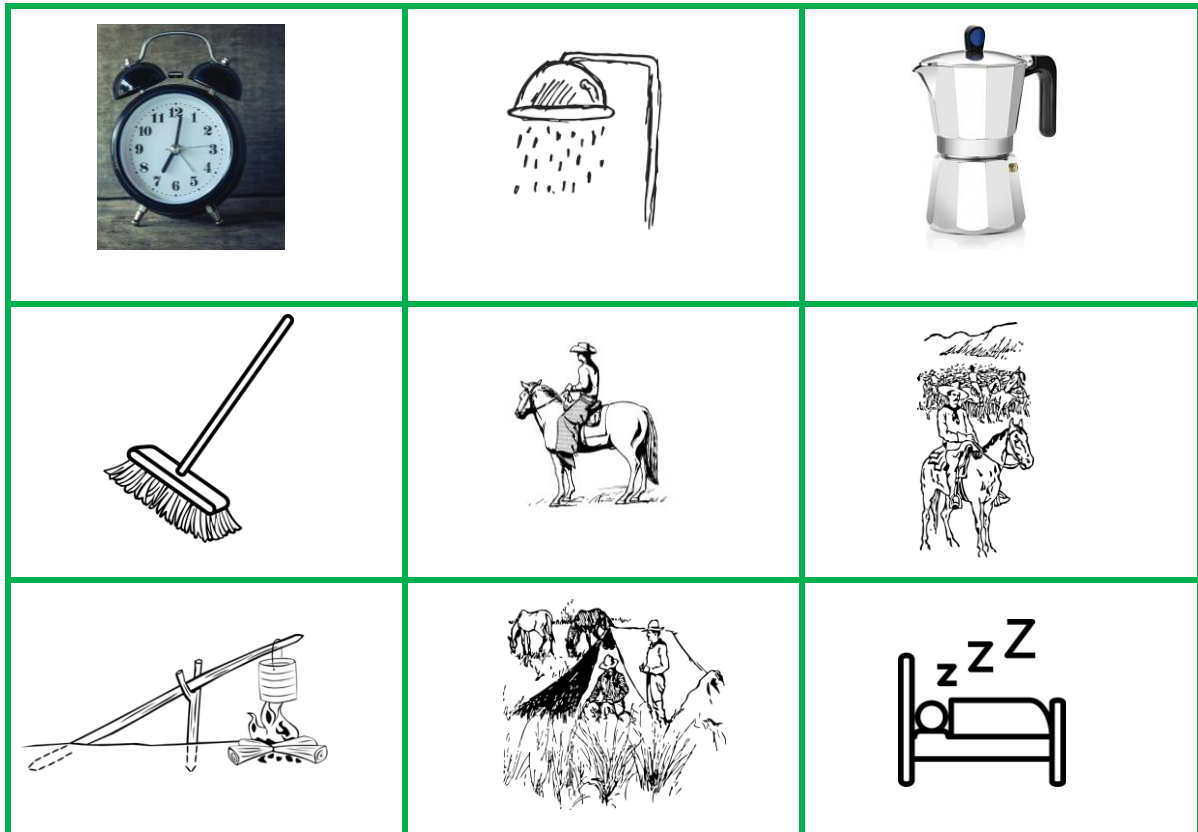
#### 2. Escribe frases sobre Cuttlas y sus amigos, usando comparativos y superlativos irregulares.

Ejemplo: Jack es mayor que Cuttlas.

## Actividad 6

### Describe lo que ocurre

**1. Describe las actividades cotidianas de Cuttlas y da tu opinión al final de la actividad.**



**2. Da tu opinión sobre las actividades diarias de Cuttlas**

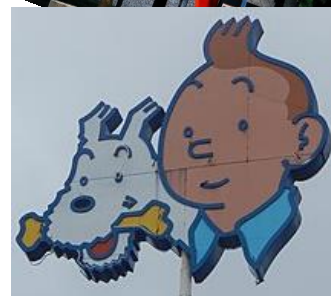


**Actividad de extensión** para realizar en casa y practicar los comparativos irregulares:  
[https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Espa%C3%B1ol\\_como\\_Lengua\\_Extranjera\\_\(ELE\)/Comparativos/Los\\_comparativos\\_irregulares\\_ih1801660ao](https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Espa%C3%B1ol_como_Lengua_Extranjera_(ELE)/Comparativos/Los_comparativos_irregulares_ih1801660ao)  
<https://deleahora.com/actividades/gramatica/recuerda-los-comparativos-irregulares>

## Actividad 7

**Nos familiarizamos con otros cómics**

**Consulta internet para realizar los 6 ejercicios siguientes.**



## Cuarta Sesión

**1. Escribe el nombre de los cómics junto a la bandera del país de su autor.**

**2. Sobre Quino y Mafalda. VERDADERO o FALSO**

INFORMACIÓN	V	F
El nombre real de Quino era Joaquín José		
Él era de Argentina		
Sus padres eran de España		
Quino publicó su primer cómic en un periódico español: "El País"		
Mafalda nació en 1964		

**3. Mortadelo ha cambiado a lo largo del tiempo. Dibuja al primer Mortadelo y al último y señala las diferencias existentes.**

**Primer Mortadelo**

**Último Mortadelo**

**Señala las diferencias:**

#### **4. Contesta las preguntas sobre Mortadelo y Filemón:**

\* ¿A qué se dedicaban?

-

\* Escribe 5 disfraces de Mortadelo.

-

\* Nombra otro personaje de este cómic.

-

\* ¿Quién fue el creador de Mortadelo y Filemón?

-

#### **5. Relaciona las 2 columnas:**

SUPERMAN

MAFALDA

TINTÍN

MORTADELO Y FILEMÓN

CARLITOS Y SNOOPY

ASTERIX

POPEYE

HUMOR

AVENTURA

CRÍTICA

**6. Resuelve la sopa de letras**

**EL MUNDO DEL CÓMIC**

- Nacionalidad de Mafalda.....
- Ocupación de Cuttlas.....
- Nombre del pájaro amigo de Snoopy.....
- Novia de Popeye .....
- Autor de Mortadelo y Filemon.....
- Compañero de Asterix.....
- Nacionalidad de Superman .....
- Nombre de la mascota de Carlitos .....

W O O I L I M E V T Y W O  
 P N O A P D B F M V I B D  
 W I P N E T W B A G E S S  
 B B T S A X C N N L V R G  
 L A Y S L C Y P I S K O A  
 L Ñ F Q M Y I X T R W M Q  
 O E H S Q X O R N X M Q Y  
 Q Z J B N R R S E X F W C  
 R J C S E O J I G M L N H  
 Q J L U C R O B R C A Y G  
 U M Q Q I X K P A I U N G  
 H A U L C L W B Y N W B Q  
 V X U R G V L O L I V I A



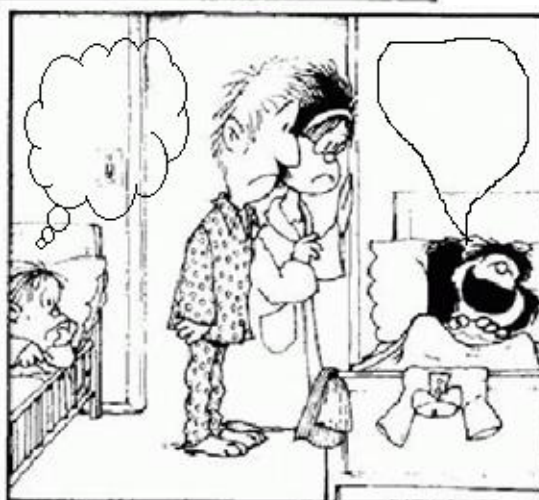
## Sesión 5

### Actividad 8

#### Inventa la historia

1. Escribe la historia de este cómic. No olvides poner un título.

TÍTULO



Adaptado de <https://www.flickr.com/photos/38256002@N06/3714127590>  
Licencia de uso CC

## Actividad 9

### Creamos nuestro propio cómic



**Inventa un cómic con tu grupo. Debes crear a los personajes y escribir la historia (de 6 a 8 viñetas)**

**Actividad de extensión:** juego de ruleta de palabras para realizar en casa.

[https://es.educaplay.com/juego/13975169-el\\_mundo\\_del\\_comic.html](https://es.educaplay.com/juego/13975169-el_mundo_del_comic.html)

## Evaluación

Regueiro (2014, p. 67) defiende que la evaluación:

constituye una garantía de racionalidad del proyecto didáctico (...): reflexión crítica con un componente ético que incluye la valoración del esfuerzo y de los logros de un ser humano –el alumno–, por otro ser humano –el profesor–, mediador también en esta ocasión porque su papel consistirá en orientar, clarificar; nunca en reprender.

La evaluación deberá contemplarse como un proceso integral en el que se tengan en cuenta tanto los resultados obtenidos en orden a la consecución de los objetivos propuestos, como el grado de participación, los trabajos de los estudiantes o las creaciones orales y escritas. El profesor realizará también una autoevaluación que tenga en cuenta la eficacia, oportunidad, grado de adecuación de las actividades propuestas, en orden a la modificación, si fuera preciso, de la propuesta.

Al final de la unidad didáctica, se hará una evaluación conjunta del proceso llevado a cabo. Esta sesión tendrá un gran valor autocrítico y servirá para mejorar el planteamiento de unidades didácticas sucesivas, estableciendo el profesor junto con los estudiantes, estrategias individuales y colectivas para suplir las deficiencias observadas y hacer énfasis en los objetivos cuya meta haya quedado más lejana.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, el principal para el profesor, es siempre la observación del trabajo de cada alumno, de los equipos de trabajo y del grupo en su conjunto, pudiendo plasmar sus observaciones en el diario de clase. También las rúbricas pueden ayudarnos en el proceso de evaluación. Pero antes de profundizar en los instrumentos de evaluación, se debe plantear: ¿a quién evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? Y ¿cuándo evaluar?

A la pregunta ¿a quién evaluar? Contestaremos que a todos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a los alumnos y al docente. En segundo lugar, evaluaremos el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje; a la pregunta ¿cuándo evaluaremos?, nos decantamos por la evaluación a lo largo de todo el proceso. En cuanto a la pregunta de ¿cómo evaluar?, la respuesta es más compleja puesto que las opciones son muy variadas y dependen mucho del grupo de estudiantes y del contexto en el que tenga lugar la evaluación. Según el MCER, cap. 9:

Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.

De entre las opciones que ofrece el MCER, elegimos las siguientes por considerarlas las más idóneas para la unidad didáctica propuesta: en relación con los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoevaluación, que propicia una reflexión crítica tanto del alumno como del profesor, la heteroevaluación en la que es el profesor el que evalúa al alumno y la coevaluación ya que los compañeros se evalúan entre sí en determinadas actividades de la unidad didáctica; si consideramos el momento de evaluar, la evaluación continua será la más adecuada.

## Reflexión final

En la enseñanza en general y en la enseñanza de ELE en particular, el cómic constituye un recurso sumamente útil e interesante y por su carácter lúdico del que hablábamos en las consideraciones previas, suele ser muy bien acogido por los estudiantes, “Enseñar deleitando” es un principio que no falla y, a pesar de que existen algunos materiales interesantes, tanto publicados, como en la red, es el cómic un campo que todavía está por explotar ampliamente en el ámbito de la enseñanza del español.

El presente trabajo ofrece una propuesta para el aula con los cómics como protagonistas de las diferentes actividades, con las que se ha buscado desarrollar la competencia comunicativa, que integra la competencia gramatical. En cuanto a las destrezas, se ponen en práctica todas las contempladas en el MCER: las destrezas lingüísticas de recepción, que son la comprensión auditiva y la comprensión lectora y las destrezas lingüísticas de producción, que son la expresión oral, la interacción y la expresión escrita.

Se trabajan los contenidos gramaticales referidos a los adjetivos comparativos y superlativos irregulares y los contenidos culturales relacionados con los cómics atendiendo a la enseñanza de valores, como el respeto al mundo que nos rodea o el rechazo a todo tipo de discriminación.

Por su parte, el sentido artístico, tan importante para muchos estudiantes, se ha explotado a través de actividades de corte creativo, concretamente en la última sesión.

Las actividades propuestas propician el enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo, que forman parte de las metodologías activas; se basa en organizar al alumnado en el aula a través de grupos reducidos de estudiantes. Así, trabajan de forma conjunta y coordinada con el fin de resolver tareas y profundizar en el aprendizaje.

Según García, Traver y Candela (2019), las ventajas del aprendizaje cooperativo son muchas; entre otras, mejora la motivación escolar de los estudiantes, la interacción entre compañeros proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial (ayudar, compartir, cuidar, etc. a los otros), los alumnos aprenden a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a la suya propia, la autonomía se desarrolla mejor a través de la interacción con los compañeros, mejora la autoestima de los estudiantes significativamente más de lo que lo hace el aprendizaje competitivo e individualista y posibilita una más justa distribución del poder de la información, no centralizada en el profesor (p. 49).

Los cómics, en fin, presentan un sugestivo mundo de fantasía, aventuras y humor, pero también están plagados de realidad, lo cual resulta una combinación muy atractiva.

## Bibliografía

ALONSO, M. 2012. El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *Marcoele: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 14.

BARREIRO, J.M. 2000. “El cómic como recurso en la clase de español”. En: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, 44-48.

CONSEJO DE EUROPA. 2002. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo y Madrid [disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>].

DE LA JARA, V. 2014. “Integración del cómic en el proceso de enseñanza aprendizaje de la gramática en la clase de ELE”. *Biblioteca virtual redELE*. n. 15 [en línea]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dda6a230-3a71-4a25-be0a-a39835ab0ca6/2014-bv-15-30-violetadelajara-pdf.pdf>

FARINA, V. 2022. “Español como lengua heredada a través del cómic hispanoamericano en Japón: una experiencia educativa en la universidad”. *Cuadernos CANELA*, 33 [en línea]. Disponible en: <https://www.cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/224>

JIMÉNEZ, E. 2020. “Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Revista Inclusiones*, vol. 7, núm. 3.

LENDÍNEZ, C. 2020. *La fraseodidáctica en el aula de ELE: el cómic como recurso docente* [en línea]. Trabajo fin de grado. Jaén: Universidad de Jaén. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10953.1/15808>

ORTIZ, D. 2021. Reflexiones sobre el cómic como instrumento de enseñanza-aprendizaje en las clases de español como lengua extranjera (ELE). En GRACIA, J. A.; ASIÓN, A.; RUIZ, L. (Coords.). *Dibujando historias: el cómic más allá de la imagen*. pp. 381-388. ISBN 978-84-1340-264-2. Disponible en: [https://www.academia.edu/55249827/\\_2021\\_Reflexiones\\_sobre\\_el\\_c%C3%B3mic\\_como\\_instrumento\\_de\\_ense%C3%B1anza\\_aprendizaje\\_en\\_las\\_clases\\_de\\_espa%C3%B1ol\\_como\\_lengua\\_extranjera\\_ELE\\_](https://www.academia.edu/55249827/_2021_Reflexiones_sobre_el_c%C3%B3mic_como_instrumento_de_ense%C3%B1anza_aprendizaje_en_las_clases_de_espa%C3%B1ol_como_lengua_extranjera_ELE_)

VALLE, T. P. 2014. El noveno arte en el aula de ELE: el cómic como recurso en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de ELE*. Chipre, 6-13.

VILLALBA, C. 2020. “La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE: una propuesta a partir de La casa de Paco Roca”. *Foro de Profesores de E/LE*, número 16. Disponible en: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/78850/145321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Anexo: soluciones a las actividades

### Sesión 1

**Actividad 1:** actividad de calentamiento de expresión oral e interacción. Respuesta libre.

**Actividad 2:**

1. **Antes de leer:**

**Posibles opciones de respuesta:** vaquero, caballo, indio, vaca, salón, bandido, caravana, revólver, pistola, jinete, rancho, pistolero, *sheriff*, etc.

2. **Lectura y Comprensión:** actividad de comprensión lectora.

3. **Después de leer:**

-- **Crucigrama “El bueno de Cuttlas”**

**Soluciones:**

**Horizontal:** 2, añoranza; 4, vaquero; 5, veintiuno; 7, Eduardo; 8, Jack.

**Vertical:** 1, Calpurnio; 3, moño; 6, tejano

-- **Subraya la frase más apropiada de cada grupo de acuerdo con el texto de Cuttlas**

**Soluciones:** 1C; 2A; 3C.

-- **Consulta Internet para dibujar a Cuttlas y a continuación, contesta las siguientes preguntas.**

**Posibles opciones de respuesta:**

1. Cuttlas es un vaquero que vive en el Lejano Oeste; lleva sombrero y va acompañado de su caballo. Es justo y valiente y se enfrenta a menudo a su enemigo Jack.
2. Él es vaquero, por tanto su trabajo consiste en cuidar del ganado.
3. Este dibujo es interesante porque es muy simple y con pocos trazos, identifica muy bien al personaje.
4. Creo que Calpurnio quiso combinar la simplicidad del dibujo con la complejidad del guion.
5. Sí me gusta su aspecto porque es diferente a otros cómics con dibujos mucho más detallados.
6. No conozco otros cómics parecidos a este.

## Sesión 2

### Actividad 3:

**Amigos (buenos):** Cuttlas, Mabel, Jim, Alien 37, Juan Bala.

**Enemigos (malos):** Jack, los indios, Kukluskan, Pancho lagartijo y sus mariachis.

**Ni amigos ni enemigos:** Mac, Jou, Pancho lagartijo y sus mariachis, Clint Eastwood, General Custer.

### Actividad 4:

#### Posibles respuestas:

- Creo que Pancho Lagartijo y sus mariachis son malos porque beben alcohol y usan armas.
- Estoy convencido de que Cuttlas es bueno ya que defiende a los débiles.
- Pienso que Jack es enemigo de Cuttlas.
- Creo que Clint Eastwood no es amigo de Jack.
- En mi opinión, el cómic “El bueno de Cuttlas” es muy original.
- Personalmente creo que Cuttlas protege a Mabel porque está enamorado de ella.
- Mi opinión sobre este cómic es muy positiva.
- Opino que a Juan Bala no le gusta la acción.  
(Etc.)

## Sesión 3

### Actividad 5:

#### 1. Rellena el cuadro.

ADJETIVOS	COMPARATIVOS	SUPERLATIVOS
Bueno	Mejor	Óptimo
Malo	Peor	Pésimo
Pequeño	Menor	Mínimo
Grande	Mayor	Máximo
Alto	Superior	Supremo
Bajo	Inferior	Ínfimo

#### 2. Escribe frases sobre Cuttlas y sus amigos usando comparativos y superlativos irregulares.

**Posible respuesta:** Jack es mayor que Cuttlas; Cuttlas es mejor que Jack; Mabel es menor que Jim; Alien 37 tiene un funcionamiento óptimo; El trato que le dieron los indios a Jou fue pésimo; Frank es pésimo disparando; La



participación en la batalla de Clint Eastwood fue mínima; El máximo deseo del General Custer es liderar sus tropas, etc.

### Actividad 6

#### 1. Describe las actividades cotidianas de Cuttlas.

##### Posible respuesta:

Cuttlas se levanta a las 7 de la mañana; a continuación se ducha y toma su desayuno, en el que no puede faltar el café. Después de limpiar un poco su casa, se monta en su caballo y se va a trabajar; él es vaquero por lo que trabaja con el ganado; a mediodía, se toma un descanso para comer y para charlar y pasar un rato con sus amigos. Vuelve a casa y se acuesta temprano.

#### 2. Da tu opinión sobre las actividades de Cuttlas.

**Posible respuesta:** En mi opinión, el trabajo de Cuttlas es bastante duro pero estoy convencida de que su rendimiento es óptimo porque le gusta lo que hace. Como yo lo veo, sería más fácil si su amigo Jim le ayudara. Pienso que a Cuttlas le encanta trabajar con el ganado y también la vida en el campo por lo que creo que es el mejor trabajo para él.

## Sesión 4

### Actividad 7

#### 1. Escribe el nombre de los cómics junto a la bandera del país de su autor

	Mortadelo y Filemón
	Mafalda
	Superman Popeye Carlitos y Snoopy
	Asterix
	Tintín

## 2. Sobre Quino y Mafalda. Verdadero o Falso.

INFORMACIÓN	V	F
El nombre real de Quino era Joaquín José		X
Él era de Argentina	X	
Sus padres eran de España	X	
Quino publicó su primer cómic en un periódico español: "El País"		X
Mafalda nació en 1964	X	

## 3. Señala las diferencias entre el primer Mortadelo y el último

El **primer Mortadelo**; usa un sombrero negro, parecido al bombín aunque muy alto; el dibujo es esquemático y tiene pocos detalles, lleva un paraguas, la corbata es un lazo recto, el traje no lleva bolsillos, el cuello de la camisa tapa su boca.

El **último Mortadelo** no usa sombrero ni paraguas, el dibujo presenta muchos más detalles, los lazos de la corbata son curvos, el traje lleva bolsillos, el cuello de la camisa deja ver su boca.

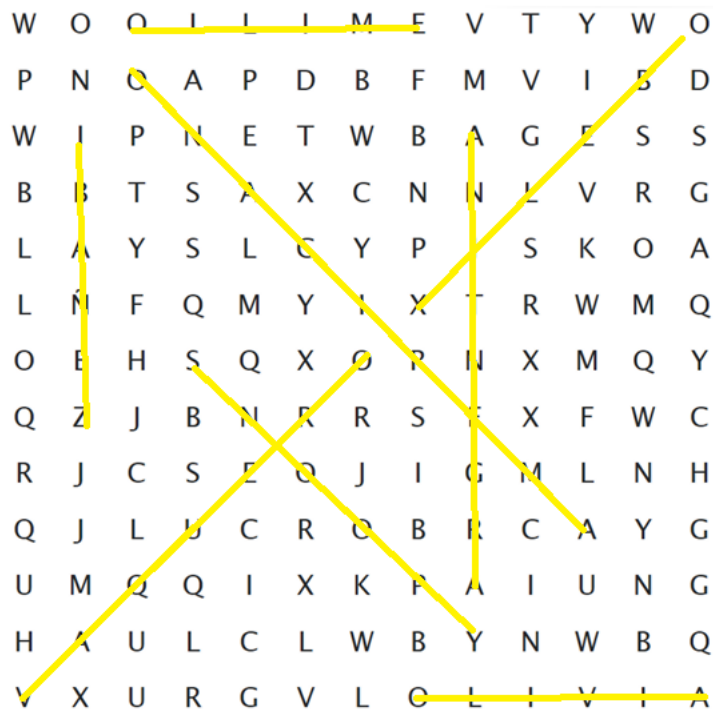
## 4. Contesta las preguntas sobre Mortadelo y Filemón:

- ¿A qué se dedicaban? Trabajaban en una agencia de investigación.
- Escribe 5 disfraces de Mortadelo. Bruja, paleta, torero, ciclista, albañil.
- Nombra otro personaje de este cómic. Filemón, Superintendente, Ofelia.
- ¿Quién fue el creador de Mortadelo y Filemón? Francisco Ibáñez.

## 5. Relaciona las 2 columnas

SUPERMAN: AVENTURA  
 MAFALDA: CRÍTICA  
 TINTÍN: AVENTURA y CRÍTICA  
 MORTADELO Y FILEMÓN: HUMOR y AVENTURA  
 CARLITOS Y SNOOPY: CRÍTICA  
 ASTERIX: AVENTURA  
 POPEYE: AVENTURA y CRÍTICA

## 6. Resuelve la sopa de letras



**Nacionalidad de Mafalda:** argentina

**Ocupación de Cuttlas:** vaquero

**Nombre del pájaro amigo de Snoopy:** Emilio

**Novia de Popeye :** Olivia

**Autor de Mortadelo y Filemón:** Ibáñez

**Compañero de Asterix:** Obelix

**Nacionalidad de Superman:** Americano

**Nombre de la mascota de Carlitos:** Snoopy

## Sesión 5

Las actividades 8 y 9 son de respuesta libre.

# Reseña

## Las redes sociales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera

María del Carmen Méndez Santos y Cristina Vela Delfa

Madrid: Arco/Libros, 2023, 82 pgs. ISBN: 978-84-7133-881-5



**Maribel Serrano Zapata**  
**Universitat de Lleida**  
maribel.serrano@udl.cat

### Resumen

*Las redes sociales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera* forma parte de la colección “Cuadernos de didáctica del español como lengua extranjera” de Arco Libros. Se trata de un volumen breve y de lectura ágil con el que se propone una reflexión sobre la lengua y la comunicación digital en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Dicha reflexión será útil, sobre todo, al profesorado de ELE que quiera iniciarse en el uso de las redes sociales en el aula, ya que a lo largo de estas páginas encontrará numerosos ejemplos y recursos didácticos con los que afrontar este reto.

### Abstract

*Las redes sociales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera* is part of the collection "Cuadernos de didáctica del español como lengua extranjera" by Arco Libros. It is a short and easy-to-read volume that suggests a reflection on language and digital communication within the framework of the teaching of Spanish as a foreign language (SFL). This reflection will be useful, above all, to SFL teachers who want to start using social networks in the classroom, since throughout these pages you will find numerous examples and didactic resources with which to face this challenge.

**Palabras clave** Español L2, redes sociales, web 2.0., TIC, actividades didácticas

**Keywords** Spanish as second language, social media, Web 2.0, ICT, learning activities

## Reseña

El libro que se reseña presenta un tema actual e innovador, como es el uso de las redes sociales en la enseñanza de idiomas y, en concreto, en el aula de español como lengua extranjera. Es de notar el creciente interés actual por la vertiente didáctica de las redes (Sánchez-Saus y Crespo, 2018; Fialová y Lukáš, 2019; Bernal Lozada, 2022), que además constituyen corpus lingüísticos inestimables sobre los que basar investigaciones (Sánchez-Saus, 2021). En este panorama, destaca la trayectoria de Méndez Santos, con una dilatada experiencia como profesora de español (Méndez Santos, 2021; Méndez Santos et al., 2021), y de Vela Delfa, experta en comunicación digital (Vela Delfa, 2017, 2021; Vela Delfa y Cantamutto, 2021). Las dos se acercan al tema desde una perspectiva teórico-práctica, que aúna la bibliografía más reciente con una aplicación claramente didáctica.

Con esta obra, las autoras pretenden “acercar la reflexión sobre la lengua y la comunicación digital al profesorado de ELE” (p. 9). Este objetivo se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos en los que se tratan desde los inicios de las redes sociales hasta su relación con la variación lingüística y con la competencia comunicativa que todo aprendiz de español como lengua extranjera (ELE, en adelante) debe desarrollar.

El primer capítulo supone una introducción al concepto –metonímico, como acertadamente se indica– de redes sociales (digitales) y en él se ofrece una aproximación en cifras a los datos relativos a su uso y acceso desde cualquier lugar del mundo. También se detallan los distintos tipos de redes sociales que existen, indicando cuáles son las más usadas (Facebook, YouTube, WhatsApp, Facebook Messenger y Wechat), y atendiendo a su breve historia. A pesar de compartir algunas características, las autoras reconocen las dificultades en su clasificación y en su misma consideración de redes sociales en algunos casos. Sin embargo, está fuera de cualquier duda que estas se han convertido en el eje central de internet y la interacción social que promueven puede aprovecharse en las clases de ELE, aunque Méndez Santos y Vela Delfa recomiendan un uso equilibrado y responsable y, sobre todo, prudencia a la hora de dar este paso.

En el segundo capítulo se destaca la importancia del español en internet, lengua de comunicación del 7,9% de las y los usuarios, situado únicamente por detrás del inglés en la mayoría de las plataformas. Parece necesario, pues, aportar muestras de este uso real para conseguir una visión adecuada y completa del español actual. Además, la presencia del español en la red puede servir para ilustrar la variación diatópica de una forma realista, a través de los mensajes virales, por ejemplo. Aunque se podría afirmar que, de esta manera, se produce una cierta homogeneización de la lengua, en internet predomina sobre todo una lengua hablada por y para la gente joven, sector de edad en el que las redes tienen claramente una mayor presencia. Los youtubers famosos se erigen, hoy en día, en modelos lingüísticos cuyos usos deberían, como poco, tenerse en consideración puesto que se difunden de forma rápida entre miles de jóvenes que, a su vez, los adoptan y utilizan. También resulta de interés estudiar cómo en las redes sociales se impone un registro nuevo, que algunas voces investigadoras han calificado de híbrido entre lo oral y lo escrito, marcado por una orientación dialógica, y un estilo – el digital– basado en la brevedad y en la expresividad (Cantamutto, 2018; Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013).

El tercer capítulo es el más extenso y en él se aborda de lleno el objetivo principal del volumen: la relación de las redes sociales con el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. En la primera parte de este capítulo, las investigadoras recomiendan utilizar la experiencia y los hábitos del alumnado en la red no solo para aumentar el input en la lengua meta sino sobre todo para dotarle de una competencia comunicativa digital que le permita “comunicarse de manera eficaz y adecuada en un entorno digital” (p. 35). Desde esta perspectiva, van desgranando cada una de las subcompetencias comunicativas (la gramatical, la sociolingüística, la pragmática, la intercultural, la discursiva y la estratégica) y muestran cómo estas están presentes en el mundo digital. Los ejemplos que corroboran esta presencia son muy variados: desde fenómenos léxicos, como los anglicismos, hasta matices pragmáticos reflejados en mayúsculas, memes o emojis. Todos ellos caracterizan la ciberhabla y es importante que se presenten en el aula a través de todos los géneros discursivos surgidos en este nuevo contexto digital (chats, foros, correos electrónicos, publicaciones en redes sociales, etc.).

En la segunda parte de este capítulo, se justifica la introducción de las redes sociales como recurso didáctico y se ofrecen numerosas ideas sobre cómo trabajar con ellas. Se subraya que “[u]n buen docente debe ser capaz de crear situaciones de aprendizaje relevantes y significativas también en los ámbitos digitales” (p. 45) y se reflexiona acerca de las posibilidades didácticas que proporcionan los vídeos, los hilos de Twitter, los GIF animados o las etiquetas presentes en las redes. Además de servir como fuente de muestras reales, es relevante la diversidad de estilos, géneros y temas que ofrecen estas plataformas y su capacidad de contribuir al desarrollo de la competencia sociolingüística e intercultural del personal discente, quien también construye su identidad como hablante de L2 a través de la práctica social de la lengua. Así mismo, cabe destacar la oportunidad de interacción real ilimitada que proporcionan, ya sea con hablantes nativos o con otros aprendientes, impensable sin un contexto de inmersión. Al final del capítulo, se proponen actividades didácticas concretas que pueden realizarse en cada una de las redes sociales más conocidas (Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, TikTok o YouTube).

El último capítulo está dedicado a las ventajas que ofrece internet para la formación continua del docente de ELE. Se da información muy útil sobre las cuentas que deben seguirse en Twitter o Instagram, o sobre los grupos de Facebook de los que formar parte. Esta información se acompaña de una interesante reflexión sobre el papel de las redes como entorno apropiado tanto para crear materiales como para compartirlos en el campo profesional, con lo que además se pueden crear vínculos y lazos afectivos entre el profesorado de español como lengua extranjera de todo el mundo. El libro se cierra con un epílogo y con unos ejercicios –y sus correspondientes soluciones– que complementan el contenido ofrecido en las páginas anteriores.

En conclusión, en este libro se hallan reflexiones teóricas interesantes, sustentadas en bibliografía actualizada, y prácticos ejemplos didácticos con los que introducir las redes sociales en el aula de español. Aunque se dirige al profesorado de ELE, cualquier docente de una segunda lengua puede encontrar materiales y recursos que le serán de gran utilidad en las clases. También constituye una referencia indispensable para el personal docente e investigador interesado en iniciarse o profundizar en el papel de las redes sociales digitales en la docencia de una lengua extranjera.



## Bibliografía

BERNAL LOZADA, Andra, 2022. El uso de Instagram para promover la interacción entre los estudiantes. *redELE*, 34, 178-198.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bc0ae69c-8273-4b95-a9d6-bbbd0aadeb0e/instagram.pdf>

CANTAMUTTO, Lucía, 2018. *Estrategias pragmáticas de la comunicación por SMS en español bonaerense*. Tesis doctoral. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4251>

FIALOVÁ, Irena y Jakub LUKÁŠ, 2019. Facebook como herramienta para la enseñanza de ELE. *redELE*, 31, 58-78.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:536c1ec5-92b2-4384-bd69-04ae2e169c87/03-facebook-como-herramienta.pdf>

MANCERA RUEDA, Ana y PANO ALAMÁN, Ana, 2013. *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: Arco/Libros.

MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen, 2021. La conformación de la identidad digital de estudiantes de ELE en las redes sociales: el caso de Instagram. En Esther LINARES (ed.), *Gender and Identity in Humorous Discourse* (pp. 161-179). Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18128>

MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen; Mar GALINDO-MERINO; Miguel Ángel MORA SÁNCHEZ, Susana PASTOR CESTEROS, Inés GIMENO GIMENO, Josué PÉREZ VILLAR, 2021. Innovación pedagógica y nuevas tecnologías en la enseñanza y en la transferencia de la sociolingüística en Rosana SATORRE CUERDA (coord.), *Memorias del Programa Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21* (pp. 607-624). Alacant: Universitat d'Alacant. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/120325>

SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta, 2021. Las redes sociales como corpus para el estudio lingüístico. Revisión bibliográfica y catálogo de herramientas digitales. En Luis MAÑANAS, Ignacio SACALUGA y Sara MARISCAL (coords.), *Manifestaciones del humanismo en el siglo XXI* (pp. 455-464). Valencia: Tirant lo Blanch.

SÁNCHEZ-SAUS, Marta y CRESPO MIGUEL, Mario, 2018. Social media as a teaching innovation tool for the promotion of interest and motivation in higher education, *International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2018.8586752>

VELA DELFA, Cristina, 2017. Coherencia, cohesión y estructura de la interacción en el discurso digital: un análisis de los intercambios en la red social Facebook. En Mabel GIMAMATTEO, Patricia GUBITOSI y Alejandro PARINI (eds.), *El español en la red* (pp. 255-277). Madrid: Iberoamericana.

VELA DELFA, Cristina, 2021. *La comunicación por correo electrónico. Análisis discursivo de la correspondencia digital*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.

VELA DELFA, Cristina y CANTAMUTTO, Lucía, 2021. *Los emojis en la interacción digital escrita*. Madrid: Arco/Libros.





GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL



ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR