

redELE

# REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Acción Educativa Exterior  
MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES

36/2024



**CODIRECTORES:**

Antoni Lluçh Andrés  
*Unidad de Acción Educativa Exterior*  
Joana Lloret Cantero  
*Unidad de Acción Educativa Exterior*

**CONSEJO EDITORIAL:**

Ana Isabel Díaz García. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD  
M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Melón. Ministerio de Cultura y Deporte  
Javier Montero Pozo. Consejería de Educación en Estados Unidos  
M<sup>a</sup> Luisa Pascual Vallejo. Consejería de Educación en Brasil  
Rosa Prieto Gallego. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD  
Javier Ramos Linares. Consejería de Educación en Reino Unido  
Melissa Valdés Vázquez. Centro de Profesorado y Recursos de Gijón-Oriente

**CONSEJO ASESOR:**

Ismael Alonso Álvarez. Instituto de Enseñanza Secundaria Villa de Valdemoro  
M.ª Aránzazu Arias de Andrés. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD  
Violeta M<sup>a</sup> Baena Galle. Consejería de Educación en Marruecos  
Josu Baqué Ugarteburu. Consejería de Educación en Estados Unidos  
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. Consejería de Educación en Alemania  
Clara Gómez Jimeno. Asesoría de Educación en Nueva Zelanda  
Virginia Ron Benoît. Consejería de Educación en Polonia  
M. Soledad Martín Alonso. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD  
Francisco Javier Menéndez Sánchez. Agregaduría de Educación en Rumanía  
Antonio Sergio Pérez Marrero. Consejería de Educación en Estados Unidos  
Jesús Rubén Sáenz Sáenz. Consejería de Educación en Bulgaria  
Nuria Elvira Salido García. Escuela Oficial de Idiomas de Guadalajara  
Isabel Valdivia Martín. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD  
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, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES**

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: 2024  
NIPO: 164-24-134-7  
ISSN: 1571-4667  
DOI: 10.4438/1571-4667-redele36-2024  
Ciudad: Madrid  
aee.redele@educacion.gob.es

# Índice

## Tema

**34° Congreso Internacional de ASELE:  
« Multimodalidad, interlengua y transdisciplinariedad en la  
enseñanza del español LE/L2/LH »**

- 6** Un programa muy completo
- 10** Aportaciones y testimonios de ponentes e invitados
- 

## Artículos

- 24** **Las tareas de concienciación gramatical en la didáctica del español para brasileños: la selección modal en las oraciones concesivas con aunque**  
Gregorio Pérez de Obanos Romero  
Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) / Brasil
- 41** **El diseño de microsecuencias de aprendizaje andamiadas para la enseñanza de ELE en línea**  
María de Fátima Álvarez López  
Universidad Friedrich-Alexander Erlangen-Nürnberg (Alemania)
- 56** **Estudio del uso y la ausencia del artículo en español y en dari-persa**  
Gulghotai Walizada Sara  
Universidad de Kabul (Afganistán)
- 72** **El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende? Una respuesta al profesor Djandué Bi Drombé**  
Koffi Yves Bérenger Kouassi  
Universidad Alassane Ouattara (Costa de Marfil)
- 85** **La enseñanza del subjuntivo combinando el modelo de PACE y el método de ABD**  
Hui-Chuan Lu  
Universidad Nacional Cheng Kung (Taiwán)  
An-Chung Cheng  
Universidad de Toledo (Estados Unidos)
- 99** **Mediación lingüística en Educación Infantil: propuesta de trabajo a través de la comunicación no verbal**  
Juana María Blanco Fernández / Lucía García Turrero  
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

- 121 Telenovelas en el aula de ELE: Una propuesta pedagógica para estimular el pensamiento creativo mediante la escritura y actuación de una escena**  
Erik Garabaya Casado  
University of Utah (Estados Unidos)  
Jorge Vargas Mutizabal  
Rutgers University (Estados Unidos)
- 141 Comprensión de negaciones no transparentes del español en aprendices de español como segunda lengua: estudio exploratorio**  
Deliana Moreno Ríos / Gloria Toledo Vega  
Pontificia Universidad Católica de Chile
- 158 ¿Alguien puede pensar en los niños? Cuando nuestros estudiantes son niños y, además, son hablantes de español como lengua de herencia: retos y desafíos en su proceso de enseñanza y aprendizaje**  
María Paula Boada Ángel  
Universidad de Salamanca
- 172 Mapeo bibliográfico de la enseñanza del español como LE por grecoparlantes**  
Gabriella David  
Universidad de Salamanca
- 193 Estrategias de negociación para deducir el significado y uso pragmático de chilenismos**  
Catalina Aceituno / Karla Neculqueo / Gloria Toledo Vega  
Pontificia Universidad Católica de Chile
- 211 Papel del profesor de ELE en la motivación de los alumnos marfileños a expresarse oralmente**  
Konan Hervé Koffi  
Universidad Alassane Ouattara (Costa de Marfil)

## Unidad didáctica

- 228 El mito de La Malinche en el imaginario cultural hispánico**  
Mirta Fernández dos Santos  
Universidade do Porto (Portugal)

## Reseña

- 248 Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez, Luis Cerezo**  
*La enseñanza del español mediada por tecnología.. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*  
M<sup>a</sup> Luisa Pascual Vallejo  
Consejería de Educación en Brasil. Acción Educativa Exterior



# Tema

## 34.º Congreso Internacional de ASELE

Entre el 16 y el 20 de julio de 2024 se ha celebrado el **34.º Congreso Internacional de ASELE** (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera). La cita anual, que ha reunido a más de 350 profesores de español venidos de diferentes países y latitudes, ha tenido lugar esta vez en Edimburgo, siguiendo la costumbre instaurada por **ASELE** desde 2019 para alternar la organización de su congreso en ciudades españolas y en ciudades fuera de España: Oporto en 2019 y Verona en 2022 son los dos precedentes a esta cita en Edimburgo. Se persigue, así, otorgar a este encuentro una dimensión internacional e incrementar la presencia de ASELE en diferentes territorios, objetivo hacia el que se va avanzando, pues ya más de la mitad de los socios de ASELE son profesionales de la enseñanza del español que residen y trabajan fuera de España, en 73 países distintos.



| Old College, Universidad de Edimburgo

La elección del Reino Unido para esta cita resulta especialmente acertada por varias razones. En la distribución de membresías de ASELE, este es uno de los países que reúne una de las cifras de socios fuera de España más altas de la asociación. Por otro lado, en el congreso de 2023 se procedió a la firma del convenio de colaboración entre ASELE y **ELEUK**, la asociación para la enseñanza del español en la educación superior en el Reino Unido. Además, aunque el español es ya el idioma más estudiado en el bachillerato británico y, a la luz de su evolución, a muy corto plazo será la primera lengua extranjera en el conjunto del sistema educativo del Reino Unido, lo cierto es que las cifras de quienes optan por aprender una lengua en los niveles preuniversitarios y en la universidad han decaído de manera alarmante. Por ello, todas las iniciativas de promoción y difusión de la enseñanza de lenguas en territorio británico resultan fundamentales para apoyar los esfuerzos por revertir esta tendencia que desde dentro están realizando distintas instituciones y entidades británicas.

Es igualmente muy oportuna la designación de la Universidad de Edimburgo como sede anfitriona del congreso. Se trata de uno de los centros universitarios

británicos de mayor prestigio, que forma parte del Russel Group, un selecto grupo de universidades de primer orden en el ámbito académico. En 2023 el Instituto Cervantes firmó con la Universidad de Edimburgo un acuerdo para crear la primera **Cátedra Cervantes** en el mundo, desde la que desde entonces se ha vehiculado la organización de actividades formativas y culturales. Y en el curso 2024-2025 arrancará un lectorado de español financiado por la AECID y que será el único en una universidad europea dentro de este programa dependiente del Ministerios de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

Reino Unido y Edimburgo se han convertido, de esta forma, en escenario de este 34.º Congreso Internacional de ASELE. Repasamos en este artículo los aspectos más destacados del encuentro y de las distintas líneas y tendencias que se han compartido en conferencias, charlas y comunicaciones, y lo acompañamos de los testimonios de varias personas que han participado en el congreso y que subrayan la dimensión que este encuentro tiene desde su ámbito profesional o desde la institución a la que representan.

### Un esfuerzo organizativo

Con un rápido vistazo al programa del 34.º Congreso Internacional de ASELE se evidencia el esfuerzo organizativo que ha realizado ASELE por ofrecer en esta cita un amplio abanico de ideas, tendencias y avances en la didáctica del español como lengua extranjera.

En la tarde previa al comienzo del congreso se celebró una jornada dedicada a la enseñanza del español en Iberoamérica organizada conjuntamente por ASELE y la **Dirección General del Español en el Mundo** del Ministerio español de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

Tras este preámbulo inicial, y a lo largo de tres días, se presentaron más de un centenar de propuestas articuladas en torno a las tres grandes líneas temáticas del programa:

- Multimodalidad y enseñanza del español LE/L2/LH.
- Interlengua y aprendizaje del español LE/L2/LH.
- Transdisciplinariedad y prácticas docentes en la enseñanza del español LE/L2/LH.



| Playfair Library, Universidad de Edimburgo

El esfuerzo de la organización también se refleja en la cantidad y variedad de ponentes e invitados que se desplazaron a Edimburgo para participar en conferencias, sesiones plenarias, presentaciones institucionales y mesas redondas. Entre ellos, el director del **Instituto Cervantes**, Luis García Montero, que presentó la Cátedra Cervantes, y Francisco Moreno Fernández, director del Observatorio Global del Español, que pronunció la conferencia «Demografía y enseñanza de lenguas».

El congreso, que tuvo como sedes el Museo Nacional de Escocia, la Facultad de Derecho y la Playfair Library, en el edificio del rectorado de la Universidad de Edimburgo, contó con el apoyo y la participación de representantes de diferentes organismos, además de los ya citados: los consulados generales de España y Brasil en Edimburgo, la **Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda**, los institutos Cervantes de Londres, Mánchester y Dublín, y la Fundación San Millán, entre otros.

A lo largo del congreso, especialistas y académicos venidos de distintas partes del mundo intercambiaron conocimientos y experiencias sobre diferentes aspectos y temáticas relacionadas con la enseñanza del español. Algunas de las aportaciones se presentan agrupadas en bloques en el artículo que acompaña a esta presentación.

### Programa social y cierre

Junto al contenido académico, el 34.º Congreso Internacional de ASELE también contó con un programa social muy variado que comenzó en el marco del «Edinburgh Jazz & Blues Festival» con el concierto de jazz hispano-brasileño del grupo «Sangre Latino», patrocinado por el Consulado General de Brasil en Edimburgo —país invitado del congreso, como ya se ha indicado— y por el Consulado General de España en Edimburgo. «Sangre Latino» interpretó clásicos de la canción hispana y brasileña y combinó en sus versiones el uso de las dos lenguas.

La National Gallery of Scotland abrió sus puertas para una visita privada. Durante esta visita, el director de la pinacoteca se dirigió a los participantes en el congreso para darles la bienvenida y presentar las características más destacadas del museo y su colección, con especial hincapié en las obras españolas que se exponen permanentemente (Velázquez, El Greco, Murillo y Zurbarán).



| Museo Nacional de Escocia



También hubo oportunidad de conocer algunos puntos clave del legado cultural escocés durante la excursión en la que se visitó Rosslyn Chapel, capilla del siglo XV muy cercana a Edimburgo, y, en la región de Scottish Borders, Abbotsford House, casa del novelista y poeta escocés Sir Walter Scott, así como Melrose Abbey, abadía cisterciense del siglo XII.

La cena social del congreso incluyó a su término un cèilidh, la danza tradicional gaélica propia de las celebraciones en Escocia y en la que se anima a todos los asistentes a participar en un baile coral.

En la última tarde, justo antes de la clausura y el brindis de despedida, la escritora Rosa Montero, invitada de honor de ASELE, compartió, en una charla cercana y entrañable, su experiencia en el proceso de escritura, y respondió las preguntas e intervenciones de los asistentes, algunas de las cuales eran un agradecimiento a la escritora por sus columnas semanales, que con tanta frecuencia se han empleado y emplean en las clases de español.

Al final del congreso se comunicó la sede del año próximo: Castellón. El 35.º Congreso Internacional de ASELE será albergado por la Universitat Jaume I entre el 28 de julio y el 1 de agosto de 2025, contará con Alemania como país invitado, y será una nueva oportunidad para conocer los avances en la investigaciones sobre el español y para compartir experiencias relativas a su enseñanza.

Javier Ramos Linares  
Asesoría de Educación en Edimburgo  
Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda

## **34.º Congreso Internacional de ASELE**

### **Multimodalidad, interlengua y transdisciplinariedad en la enseñanza del español LE/L2/LH**

A lo largo del congreso, especialistas y académicos venidos de distintas partes del mundo intercambiaron conocimientos y experiencias sobre diferentes aspectos y temáticas relacionadas con la enseñanza del español. Conozcamos algunas de esas aportaciones, que se presentan agrupadas en los bloques que siguen a continuación.



#### **Enseñanza del español en Iberoamérica**

La enseñanza del español en Iberoamérica estuvo muy presente durante el transcurso del congreso. De un lado, en la víspera se celebró la jornada «La enseñanza del español en Iberoamérica: Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú», que fue inaugurada por Guillermo Escribano Manzano, director general del Español en el Mundo. En este preludio al congreso, representantes de instituciones de estos cinco países repasaron la historia de la enseñanza del español en su territorio, los retos a los que se enfrenta y las perspectivas de futuro.

Brasil, país invitado en este 34.º Congreso Internacional de ASELE, es clave para la estrategia de expansión del español, como demuestra el hecho de que se trata del país que concentra el mayor número de lectorados AECID del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. También el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes tiene una amplia representación a través de la Consejería de Educación en Brasil, que despliega una agregaduría de Educación en Río de Janeiro, asesorías técnicas en Brasilia, São Paulo y Río de Janeiro, un centro de recursos en Brasilia, así como un centro de titularidad mixta y un centro de convenio. En su intervención en esta jornada, Fabio Barbosa de Lima (Universidad de São Paulo)

relató el recorrido que el español ha tenido dentro del sistema educativo brasileño y el hito que supuso la aprobación de la «Lei do Espanhol» de 2005, que introdujo la oferta obligatoria de español en el nivel de la secundaria y que fue derogada en 2016. Actualmente hay una nueva reforma en curso de la enseñanza secundaria: el proyecto de ley ha pasado por varias versiones en su viaje entre el Senado y la Cámara de los Diputados y en algunas de sus formulaciones ha incluido de nuevo la oferta obligada del español, pero habrá que esperar a su tramitación definitiva para conocer cuál será su estatus en este tramo educativo.

Desde Argentina, Marcelo García, presidente de la **Asociación de Centros de Idiomas de Argentina** (SEA) destacó la posición de este país como líder en la región en cuanto a las cifras de turismo idiomático. Anualmente, 150.000 personas visitan Argentina, mayoritariamente el área metropolitana de Buenos Aires, para realizar una estancia de aprendizaje de español. Las perspectivas de crecimiento, además, son buenas, aunque para su consolidación se requiere una mayor institucionalización y la implementación de políticas en este ámbito.

La representante del **Instituto Caro y Cuervo** —institución con una larga tradición de excelencia en estudios filológicos y literarios—, Viviana Nieto, fue la encargada de contar los logros y avances conseguidos en el ámbito de la enseñanza del español, especialmente en la última década. En el año 2013 el Ministerio de Cultura de Colombia designó al Instituto Caro y Cuervo como entidad impulsora de la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua. A partir de ese mismo año se desarrolla la estrategia «Spanish in Colombia», que tiene como objetivo posicionar a Colombia como destino para aprender español.

México cuenta con una historia ya centenaria en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. En 1921 empezó a andar el **Centro de Enseñanza para Extranjeros** (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mientras que en la Universidad de Guadalajara los cursos de español para extranjeros comenzaron a impartirse en 1948. Edwin Bello Ramírez, representante de esta última universidad, fue el responsable de hilar esta historia con la situación actual de la enseñanza del español en México y de subrayar los retos a los que se enfrenta para su consolidación y que pasan tanto por adoptar estrategias de visibilidad de esta oferta como por dar respuesta a las necesidades que se demandan. Entre estas necesidades, destacó el desarrollo curricular para la generación de programas y contenidos en los que se incluya el aprendizaje del español como eje transversal y la incorporación de la tecnología para potenciar el aprendizaje del español en modalidades distintas a la presencial.



#### ESPAÑOL Y VALORES UNIVERSALES

Para el Instituto Cervantes es fundamental la relación con los profesores de español como lengua extranjera. Reuniones como esta sirven para analizar cuál es la situación en cada país, cuáles son las cosas que se consiguen y de las que podemos estar orgullosos y cuáles son las limitaciones. Yo siempre digo que debemos estar orgullosos de nuestro idioma, pero no caer en la autocomplacencia, porque hay muchos retos para desarrollar el español como factor económico, como factor turístico, como factor internacional, pero sobre todo, como vinculación humana de una identidad que, en sus palabras, debe recoger todos los valores universales de los derechos humanos y de la cultura.

**Luis García Montero, director del Instituto Cervantes**

Cecilia Tello de la Universidad Ricardo Palma cerró este recorrido por Iberoamérica con su presentación de la travesía lingüística del español en Perú y su situación en el siglo XXI. Por el peso poblacional de los hablantes de lenguas indígenas, entre las políticas nacionales de educación bilingüe, inclusión y diversidad lingüística se encuentran distintos modelos para la enseñanza, que van desde el empleo de las lenguas indígenas como apoyo para la instrucción en español a programas impartidos en español y que se dirigen a la recuperación o revitalización de esas lenguas indígenas. En el campo del turismo idiomático también hay buenas perspectivas gracias a la promoción en nuevos mercados y a la innovación y fortalecimiento de la oferta de español como lengua extranjera en el país.

Si bien en esta jornada previa al congreso se concentraron la mayor parte de las intervenciones vinculadas a la enseñanza del español en Iberoamérica, también esta realidad fue tratada en algunas de las propuestas del congreso.

Desde México, María Reyes López (UNAM) desgranó la evolución de la enseñanza del español y de la cultura mexicana desde su origen hasta su internacionalización. En varias comunicaciones se mostraron, además, lecturas y materiales desarrollados para el aprendizaje del español en el contexto mexicano.

Desde Brasil, Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte) expuso el proyecto de colaboración transnacional entre esta institución y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que ha conducido a distintas actividades de intercambio lingüístico-cultural y de promoción de las dos lenguas, español y portugués. La iniciativa fue premiada en la convocatoria de 2023 con el distintivo al Colegio del Año otorgado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

## Inteligencia artificial

En los dos últimos años se ha acelerado el desarrollo de aplicaciones de las herramientas de inteligencia artificial a distintos aspectos de la vida, incluida la enseñanza de lenguas. En consonancia con esto, son muchísimas las propuestas y las reflexiones que vienen realizándose en relación con el uso de la inteligencia artificial en el aula de español. Este ha sido uno de los aspectos más tratados durante el congreso.

En su conferencia plenaria «Inteligencia artificial y lengua española: retos y oportunidades», Asunción Gómez-Pérez, catedrática de la Universidad Politécnica de Madrid, especialista en inteligencia artificial y miembro de la Real Academia Española,



### EL EVENTO MÁS INTERNACIONAL DEL ESPAÑOL

350 profesionales de la lengua, 35 países, 4 continentes (África, América, Asia y Europa): así hemos vivido este 34.º Congreso Internacional de ASELE, que se ha vuelto a erigir como el evento más internacional del español. ASELE es ya un agente clave e imprescindible en la promoción del español en el mundo. La colaboración entre el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, el Consulado de España y de Brasil en Edimburgo, y ASELE, junto con la presencia de Luis García Montero, director del Instituto Cervantes, por cuarta vez consecutiva en nuestro congreso, nos llena de orgullo y satisfacción, y confirma el importante papel que tiene ASELE en la actualidad como asociación de referencia para la profesión. El congreso ha subrayado la necesidad de tender puentes globales para la lengua y ha confirmado la importancia de poner en marcha iniciativas en torno a ese patrimonio común que es el español.

**Javier Muñoz-Basols, presidente de ASELE, Universidad de Sevilla – University of Oxford**

presentó los principales hitos en el desarrollo de la inteligencia artificial generativa y subrayó algunos aspectos derivados de esta evolución; entre ellos, los posibles riesgos de los grandes modelos del lenguaje, que pueden derivar hacia la difusión de información engañosa o hacia la discriminación, la exclusión y la toxicidad cuando estos modelos se alimentan de corpus que incluyen un uso del lenguaje que incita al odio, a la ofensa y a la violencia.

Tras este recorrido, la académica se centró en el análisis de cómo se utiliza el español en el mundo digital y en la necesidad de establecer una estrategia que facilite la presencia y el buen uso del español en las herramientas y medios tecnológicos. Para dar respuesta a esta necesidad surge el proyecto **LEIA** (Lengua Española e Inteligencia Artificial), auspiciado por la RAE y que ha recibido financiación del Gobierno a través del PERTE Nueva Economía de la Lengua. El proyecto LEIA busca, por un lado, «velar por el buen uso de la lengua española en las máquinas» y, por otro lado, «aprovechar la inteligencia artificial para crear herramientas que fomenten el uso correcto del español en lo seres humanos». Para conseguirlo, el proyecto LEIA se ha asociado con Telefónica y la Fundación Endesa y ha acordado la colaboración de grandes empresas tecnológicas —entre las que se cuentan Google, Amazon, Microsoft, X y Facebook—. En el marco de este acuerdo, se está trabajando conjuntamente para que los asistentes de voz, «chatbots», sistemas de mensajería instantánea y otros recursos empleen nuestra lengua y lo hagan incorporando un buen uso del español.

Destacó también Asunción Gómez-Pérez en su ponencia la conveniencia de mejorar los modelos de lenguaje en español o de construir otros nuevos para los que se podrían emplear los materiales y corpus de la propia Academia. En cualquier caso, para que estos modelos de lenguaje en español puedan ser «consumidos» por próximos desarrollos de inteligencia artificial y produzcan resultados exitosos y aceptables social y éticamente, deben cumplir una serie de requisitos: han de entrenarse con textos españoles de calidad, tienen que respetar los derechos de autor, deben seguir las normas lingüísticas del español y ser sostenibles en el tiempo.

Junto a esta visión global de los retos y oportunidades que ofrece la inteligencia artificial, se presentaron durante el congreso numerosas comunicaciones y talleres más centrados en usos específicos de las herramientas de inteligencia artificial para la enseñanza del español.

En varias de estas aportaciones se subrayó cómo la inteligencia artificial sirve para mejorar la eficiencia en la enseñanza del español, reducir la carga de trabajo de los profesores y al tiempo proporcionarles más tiempo para atender a sus estudiantes de una



#### **UNA CELEBRACIÓN HISTÓRICA**

Desde mi punto de vista, el hecho de celebrar el congreso de ASELE en Edimburgo es histórico por muchos motivos. Hemos conseguido reunir a más de 350 especialistas dedicados a la enseñanza de español como lengua extranjera por primera vez en este país, superando todas las expectativas y haciendo de este congreso un evento con una gran repercusión a escala nacional y también internacional. Hay 35 países representados y una gran comunidad de profesores de español del Reino Unido que están participando, aprendiendo e interactuando, y también abriendo horizontes con delegados de otros países. En ese sentido, esperamos que este congreso ayude a implantar la disciplina académica de enseñanza de español como otra más en el ámbito de las Humanidades y que sirva igualmente para mandar un mensaje sobre la posición del Reino Unido, su vocación internacional y el peso que queremos dar a las lenguas para crear una sociedad mejor.

**Carlos Soler Montes, presidente del 34.º Congreso ASELE, Universidad de Edimburgo**

manera más individualizada. La inteligencia artificial proporciona herramientas para ajustar la experiencia de aprendizaje a necesidades variadas y distintos ritmos. Algunas de las propuestas, que provenían de contextos diferentes como España, Jordania, Lituania, México y Alemania, coincidían en señalar, de otro lado, algunos de los retos, como la problemática que implica la falta de recursos para evitar el fraude académico o la importancia de integrar la inteligencia artificial de una manera cuidadosa que complemente —y no reemplace— la interacción humana y las estrategias pedagógicas exitosas.

Varios ejemplos concretos pueden servir para ilustrar el alcance de las reflexiones y propuestas sobre el uso de la inteligencia artificial que se hicieron durante el congreso. En el ámbito de la escritura académica hay experiencias del empleo del ChatGPT como herramienta de asistencia para alumnos de español como L2. Los resultados iniciales de una investigación en esta línea fueron presentados por Claudia Soriano Moreno y Susana Pastor Cesteros (Universidad de Alicante) en la comunicación «Transformando la escritura académica en español: análisis comparativo del uso de ChatGPT en estudiantes nativos y no nativos».

Algunas propuestas incidieron en las oportunidades que ofrece el desarrollo de la inteligencia artificial para personalizar y optimizar aprendizaje de lenguas. Inmaculada López-Solà (Universidad Pompeu Fabra) en «¿Soportar o apoyar? ¿Exprimir o expresar?: Generación automática de ejercicios personalizados para la rectificación de errores léxicos de estudiantes de ELE» partía de los beneficios que aporta la personalización de ejercicios de práctica para trabajar errores léxicos y cómo herramientas basadas en inteligencia artificial pueden facilitar esta tarea. La muestra es el GPT creado para generar ejercicios de vocabulario contextualizados a partir de los errores suministrados por el propio usuario y afinado con diccionarios combinatorios, bancos de actividades y textos de distinto nivel.

La inteligencia artificial puede ser una herramienta para reforzar la capacidad de reflexión sobre la(s) lengua(s) que se aprende(n) y para fomentar el desarrollo de la autonomía del estudiante. Es la tesis presentada por Lourdes Barquín Sanmartín (University College Dublin) en su comunicación «Intercomprensión e inteligencia artificial: una propuesta didáctica para la enseñanza del contraste aspectual en español L3», durante la que mostró cómo el empleo y contraste de traducciones generadas por ChatGPT en inglés, francés y español podría ayudar a alumnos anglohablantes aprendientes de esas otras dos lenguas como L2 y L3 a que reflexionaran sobre las diferencias del esquema imperfecto/indefinido, rentabilizando de esta forma lo ya aprendido en un idioma en la adquisición de nuevas lenguas.



#### **UN MOTIVO DE SATISFACCIÓN Y RECONOCIMIENTO**

El congreso de ASELE celebrado en Edimburgo supone para nosotros dos cosas: un motivo de satisfacción y un reconocimiento. Es un motivo de satisfacción, sin duda, recibir a más de 350 docentes e investigadores de español como lengua extranjera, pero también es un reconocimiento a la Universidad de Edimburgo y a su apuesta por la enseñanza del español y, más en general, por la enseñanza de las lenguas europeas, en un contexto de gran complejidad para la enseñanza de las Humanidades a nivel superior. Esta apuesta es la que ha llevado a la Universidad de Edimburgo a abrir la Cátedra Cervantes —primera en su categoría a nivel mundial— y a instaurar un lectorado en el marco del programa de lectorados de la AECID. Todos estos elementos creo que han sido reconocidos por la junta directiva de ASELE a la hora de designar a Edimburgo y a Escocia como sede de su 34.º Congreso Internacional.

**Ignacio Cartagena Núñez, cónsul general de España en Edimburgo**

Por último, algunas de las comunicaciones en este ámbito se orientaron a identificar las aplicaciones de inteligencia artificial más efectivas en el contexto de la enseñanza del español y a ofrecer orientaciones para su implementación. Es el caso de María Eugenia Santana Rollán (United Nations International School, Nueva York), quien en «Aplicaciones prácticas de la inteligencia artificial en la clase de LE/L2/LH» compartió un análisis de las plataformas más adecuadas para el contexto de enseñanza reglada preuniversitaria y los criterios para una selección y elección adecuada.

## Variaciones e inclusión

Las consideraciones sobre variaciones del español y el tratamiento para su enseñanza, así como las perspectivas inclusivas en la elaboración de currículos, programas, materiales y en la práctica de aula también fueron otros aspectos comunes a muchas de las propuestas presentadas en el congreso.

La profesora de la Universidad de Tennessee (Knoxville, EE. UU.) Aris Moreno Clemons compartió las líneas de su investigación enfocada hacia las perspectivas raciolingüísticas en su conferencia plenaria «Raciolingüística y enseñanza de la lengua española: de los enfoques teóricos a las prácticas docentes». En ella, destacó la necesidad de hacer aflorar los mecanismos lingüísticos que intervienen en la construcción y mantenimiento de ideologías implicadas en la racialización y marginalización, pues solo de esta forma se puede avanzar en el desarrollo y puesta en práctica de pedagogías antirracistas.

En el ámbito británico, los planteamientos para la descolonización en la enseñanza han entrado también en los estudios sobre el español y su enseñanza. El Grupo de Interés Especial SIG-Des-ELEUK, que reúne a investigadores de diferentes universidades del Reino Unido, ha iniciado un trabajo que reflexiona sobre lo que significa la descolonización y su impacto en los programas de estudio. Varios de sus miembros presentaron en una comunicación y en un taller durante el congreso el examen crítico que han realizado sobre determinadas prácticas docentes con el objetivo de evidenciar las ideas que hay detrás de ellas. Además de esta reflexión, los representantes del grupo también compartieron las primeras propuestas de enseñanza elaboradas con una óptica descolonizadora. Esas propuestas incluyen un repositorio en línea con diversos recursos escritos y audiovisuales para implementar una enseñanza del español descolonizadora y dos unidades didácticas diseñadas a partir de los criterios establecidos por el SIG-Des-ELEUK.



### UN GRAN ÉXITO

Uno de los pilares de la actividad de la Consejería de Educación de las Embajadas de España en el Reino Unido e Irlanda es promover la formación y movilidad del profesorado de español como lengua extranjera y de herencia. Por ello, no hemos dudado en colaborar con el 34.º Congreso ASELE en Edimburgo, participando en el comité científico, moderando sesiones y con una mesa de información y material promocional. Esta es una oportunidad inmejorable para contactar con profesores de todo el mundo, y especialmente con aquellos que trabajan en centros británicos, con quienes colaboramos directamente y a través de ELEUK, asociación que mantiene un convenio con ASELE. Felicidades a ASELE y al comité organizador local por este gran éxito.

**Fernando Bartolomé Usieto, consejero de Educación en el Reino Unido e Irlanda**

También en el ámbito de la inclusión, varios ponentes de entornos geográficos distintos (Alemania, Reino Unido, EE. UU.) realizaron un análisis de manuales y materiales para la enseñanza del español y coincidieron en sus conclusiones: la diversidad sexual y de género no está aún suficientemente representada. Por ello, resulta especialmente valioso el proyecto desarrollado por Francisco Rosales Varo (University of Columbia, EE.UU.) y Javier Pérez Zapatero (Barnard College, EE.UU.) y que se llevó al congreso en formato de taller bajo el título «Interseccionalidad y diversidad: la propuesta del sitio web [contextoelegtbplus](#) (ELE en el contexto LGTB+ e interseccional)». **CONTEXTOELEGTB+** viene a cubrir una necesidad y un vacío en el mundo ELE, ya que ofrece, en acceso libre, materiales didactizados con contenidos LGTB+. Desde su repositorio se accede a documentos originales de distintos lugares del mundo hispanohablante, así como a abundante material complementario.

Otro análisis inclusivo sobre materiales de español, esta vez centrado en la inclusión socioeconómica, es el que ofreció Víctor González Arija (Universidad Autónoma de Barcelona y UNED) en su comunicación «Identidad, inclusión socioeconómica y motivación del estudiante en los materiales de ELE», en la que planteó que, en línea con lo que sucede con la realidad étnica, familiar o sexual, los materiales de enseñanza deben evitar presentar una única realidad socioeconómica y favorecer que los estudiantes puedan sentirse identificados con muestras de distintas circunstancias y contextos.

Diversas propuestas se centraron en el tratamiento del lenguaje inclusivo en la enseñanza del español. Dos de ellas provenían de territorios alejados: Uruguay y Polonia. Germán Canale y Caroline Trevisan (Universidad de la República, Uruguay) junto con Verónica Redekofski (Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay) se centraron en las «Polémicas en torno al lenguaje inclusivo y enseñanza de español como lengua extranjera en Uruguay: ideologías, identidades y posicionamientos docentes». La investigación llevada a cabo por estos tres autores buscaba analizar el posicionamiento de docentes de ELE en Uruguay en torno al lenguaje inclusivo y su enseñanza. En el análisis de las entrevistas realizadas se muestra que la reflexión sobre esta cuestión lleva a una negociación de diversas posiciones ideológicas y afectivas tanto propias como ajenas y que esta reflexión y negociación puede tener una influencia en las prácticas de aula.

Otra de las propuestas en torno al tratamiento del lenguaje inclusivo, proveniente en este caso, como se ha indicado, de Polonia, es la de Agnieszka Wiltos (Universidad de Varsovia) presentada con el ilustrativo título «El lenguaje inclusivo y no discriminatorio en la clase de ELE para filólogos: retos y enredos». En su análisis de



#### ENRIQUECER PERSPECTIVAS

Como profesora de español e investigadora en la universidad, me dedico a realizar investigaciones sobre áreas específicas de estudio. Esta estancia se enmarca perfectamente en este contexto y constituye una aportación significativa a nuestros trabajos de investigación en curso. Además de esta dimensión académica, también debemos cumplir con un sistema de evaluación riguroso en nuestra región de África Central y Occidental, denominado CAMES (Consejo Africano y Malgache para la Enseñanza Superior), que valora nuestras publicaciones científicas y participación en coloquios, congresos y otros eventos científicos internacionales. Además, esta estancia es una oportunidad inestimable para establecer colaboraciones con colegas internacionales, descubrir nuevas metodologías de investigación y enriquecer nuestras perspectivas científicas. También admito que aprovecho esta oportunidad para conocer los países, su rica y diversa cultura, lo cual añade una dimensión personal y cultural a esta experiencia profesional.

**Clarisse Maryse Mimbuih M'ella, École Normale Supérieure de Libreville, Gabón**



este uso del lenguaje, que denomina con la etiqueta extensa de «lenguaje respetuoso», enfatiza la necesidad de reflexionar con los alumnos sobre los recursos y expresiones lingüísticas que visibilicen e incluyan a géneros y miembros de grupos históricamente marginados. Una interesante aportación es que, para esta reflexión, se parte de un enfoque contrastivo con los medios y mecanismos que el polaco emplea para llegar a este lenguaje respetuoso, algunos coincidentes con los de nuestra lengua y otros que difieren por las características propias de cada uno de estos dos sistemas lingüísticos, pero que, en cualquier caso, pueden facilitar la concienciación sobre lo que sucede en este ámbito en la lengua que se aprende.

Dentro del campo de la inclusión, también se presentaron propuestas centradas en estudiantes con necesidades especiales. Desde Escocia, Lidia Acosta y Vanesa Sabala (University of Strathclyde) mostraron «Cómo ser inclusivo en el aula de ELE: caso práctico con aprendientes con discapacidad visual», que parte de la necesidad de adoptar políticas educativas inclusivas para satisfacer toda la variedad de necesidades y expectativas del alumnado. Enseñar de manera inclusiva es aceptar esta diversidad y diseñar e impartir los cursos de manera que puedan dar respuesta de forma efectiva a esta variedad de necesidades. Su presentación se acompañó de un estudio de caso en el que se mostró la actuación que se ha realizado desde el departamento de español de la Universidad de Strathclyde para asegurar la inclusión de estudiantes con problemas de visión.

El estudio de condiciones especiales y sus necesidades asociadas también están en el centro de la propuesta presentada por Juana Muñoz Liceras (Universidad de Ottawa y Universidad Nebrija) «Las habilidades lingüísticas y metalingüísticas del español de herencia de las personas con síndromes genéticos: olvidados por partida doble». A partir de un estudio de caso de un hablante de español de herencia con síndrome Prader-Willi, la investigadora abre una veta poco trabajada hasta ahora: la de la inclusión de las poblaciones con síndromes genéticos tanto en los programas de investigación de enseñanza de lenguas como en las propuestas de intervención pedagógica.

Por otro lado, pero también en la línea de contribuir a quebrar límites y ampliar los horizontes referidos a todo aquello que se lleva al aula, varias de las propuestas del congreso se dirigieron a subrayar el valor de incluir las variaciones diatópicas de la lengua que se enseña. Aunque la visión de los docentes de español es generalmente plurinormativa, muchos estudiantes de español, especialmente en contexto europeo, contagiados quizás por la actitud de hablantes nativos de español en Europa, siguen considerando la variedad española centro-norte peninsular como la más prestigiosa. Un



#### **OPORTUNIDAD DE VISIBILIZACIÓN**

Para el Instituto Caro y Cuervo es un honor representar a Colombia en el congreso internacional más importante en el ámbito del ELE. Es la oportunidad de visibilizar en Europa todas las acciones de ELE (enseñanza, formación de profesores, investigación, creación de materiales didácticos) que hemos potenciado desde 2013, gracias a la creación de la estrategia gubernamental e institucional Spanish in Colombia. Para mí, ha sido muy valioso interactuar con colegas que tienen experiencias profesionales diversas, así como conocer la situación de la enseñanza del español en otros países de Latinoamérica y considerar posibilidades de colaboración en la región.

**Viviana Nieto, docente-investigadora en el Instituto Caro y Cuervo, Colombia**

papel importante en el desarrollo de la percepción del idioma por parte de los alumnos lo juegan los libros de texto en tanto que funcionan como referentes de prestigio. De ahí que sea necesario analizar el contenido de estos manuales para comprobar la representación que tienen en ellos las distintas variedades del español. En esta línea de trabajo se situaron comunicaciones que analizaron el estado de la cuestión para distintos contextos geográficos: Lucía Criado Torres y Radka Svetožarovová (Universidad de Granada) y Maksim Ósipov (Universidad de Sevilla), desde el contexto español; Piero Renato Costa León (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale) y Andrea Brandani (Università di Bologna), para el caso de Italia; Oscar H. Moreno (Georgia State University), desde los Estados Unidos; María Ares Blanco (Universidad de León), para el contexto de aprendientes sinohablantes; o Lismary Cristina Castillo Marengo (Universidad Rovira i Virgili), que ha trabajado en un inventario de venezolanismos para los equivalentes en la norma centro-norte peninsular española incluidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

En algunas de estas propuestas se subrayó cómo el empleo de corpus en elaboración de los manuales de nueva generación ha favorecido que estos incluyan una visión más panhispánica y que el alumnado pueda tener una conciencia y una actitud más abierta hacia la variación del español y su pluricentrismo normativo.

## Español como lengua de herencia

Otra de las líneas que contó con especial protagonismo durante el 34.º Congreso Internacional de ASELE fue el español como lengua de herencia, tema central de la mesa redonda «Nuevas perspectivas sobre el español como lengua de herencia: el caso de Europa», moderada por Francisco Jiménez Calderón, como miembro de la junta directiva de ASELE, y que contó con la participación de académicos de Alemania, Suiza y Bélgica: Héctor Álvarez Mella (Universidad de Heidelberg), Yvette Bürki (Universidad de Berna) y Eva González Melón (Universidad de Lovaina). Durante el transcurso de este debate se pusieron sobre la mesa algunos conceptos importantes para comprender lo que sucede en el ámbito del español como lengua de herencia. Las políticas lingüísticas que realizan los gobiernos para atender y fomentar desde la escuela pública el mantenimiento de las lenguas de herencia desempeñan un papel importante; pero es igualmente necesario estudiar las políticas lingüísticas de las familias, esto es, el conjunto de actitudes y comportamientos que hacia la lengua de herencia se adopta en cada hogar y que puede diferir enormemente en cada caso. Al tratarse, además, de algo



### ESPAÑOL E INTERNACIONALIZACIÓN

Estar en ASELE Edimburgo es una gran oportunidad para mí como lectora de español y, por ello, agradezco el apoyo prestado desde la Embajada de España en Cabo Verde, de la AECID y de mi institución, la Universidad Jean Piaget de Cabo Verde, para poder estar aquí y compartir ideas y experiencias con otros profesionales de ELE, docentes e investigadores del área. Resulta muy enriquecedor para un lector formar parte de este tipo de congresos y eventos. Es una satisfacción haber venido desde Cabo Verde y poder representar este país como miembro de ASELE, especialmente ahora, que existe un interés patente por la lengua española. La educación en Cabo Verde está experimentando un proceso de internacionalización y el conocimiento del español, claro, es fundamental para su desarrollo.

**Rebeca Castañer Berenguer, lectora AECID en la Universidad Jean Piaget, Cabo Verde**

que sucede de puertas para adentro no resulta fácil desarrollar investigaciones que describan esas políticas de familia, dificultad a la que se hizo referencia varias veces a lo largo del debate con la metáfora de la «caja negra» de lo que sucede en los hogares de español como lengua de herencia. Otro de los conceptos importantes en este terreno es el de las ideologías lingüísticas de las familias y el papel que pueden jugar en la valoración del español y su mantenimiento tanto desde la perspectiva identitaria como instrumental.

Además de esta mesa redonda, varias comunicaciones se centraron en el español como lengua de herencia en distintos territorios. Mayra Cortés-Torres (Pima Community College, EE. UU.) en «Fomentando el mantenimiento de la lengua de herencia y promoviendo el apoyo de la comunidad» relató la experiencia de la visita y colaboración con escuelas secundarias estadounidenses con un alto número de hablantes de español como lengua de herencia con el objetivo de inculcar un sentido de orgullo por su herencia y de fortalecer el sentido de empoderamiento y de confianza lingüísticos.

Algunas de las propuestas describieron la oferta de español como lengua de herencia en un determinado territorio. Es el caso de María García Florenciano (Universidad de Leeds) y Marina Rabadán Gómez (Universidad de Liverpool) para el ámbito del Reino Unido, y de Rocío Chueco Montilla (Universidad Nebrija) para el contexto de Suiza. Ambas aportaciones se refirieron a la labor que realizan las **Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas** (ALCE) del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en las que se atiende a los niños de familias españolas escolarizados en centros de estos países.

Las conexiones entre la enseñanza del español como lengua de herencia y del español como segunda lengua fueron tratadas en el taller «Un viaje de ida y vuelta: Cómo la enseñanza del español de herencia puede informar una pedagogía de L2 más crítica, bilingüe y empoderante», a cargo de Erik Garabaya Casado (Observatorio del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard). En él se dio cuenta de cómo experiencias pedagógicas muy asociadas al contexto de la lengua de herencia como pueden ser el aprendizaje-servicio en la comunidad y las prácticas de translenguaje pueden ser útiles en la enseñanza general del español como segunda lengua.



#### **EXPERIENCIAS, (RE)ENCUENTROS E INTERCAMBIOS**

La oportunidad de haber podido participar en el congreso de ASELE ha sido una experiencia gratificante a muchos niveles, no solo académico y profesional, sino personal. En definitiva, me he nutrido de experiencias, (re)encuentros e intercambios muy provechosos para el desempeño de mi profesión. Siendo la lectora AECID de la Universidad de Bucarest, me gustaría reivindicar una mayor presencia de Rumanía y los países vecinos en este tipo de encuentros internacionales, puesto que hay que subrayar el gran interés en el aprendizaje del español que impera en dicha zona

**Marta Eulalia Martín Fernández, lectora AECID en la Universidad de Bucarest**

## **Análisis gramatical y enfoques contrastivos aplicados a la enseñanza del español**

Enmarcadas en la línea temática sobre interlengua y aprendizaje del español hubo también aportaciones centradas en el desarrollo de la competencia gramatical y en la aplicación de la lingüística contrastiva a la enseñanza del español.

Gonzalo Jiménez Pascual (Universidad Ca' Foscari di Venezia) realizó un acercamiento pedagógico al esquema «ser»/«estar» + adjetivo en el que, partiendo de los principios teóricos y operativos de la gramática cognitiva y de la metodología del foco en la forma se facilita el acceso a este esquema a estudiantes itálofonos por medio del sistema lingüístico que estos conocen y dominan: el italiano.

Gemma Rovira Gili (Vrije Universiteit Brussel y CVO Semper, Bélgica) en «Gramática rima con pragmática» expuso cómo las creencias de los profesores de ELE respecto del subjuntivo influyen en la adquisición de este modo por parte de los alumnos y presentó propuestas para introducir el subjuntivo desde una perspectiva pragmática.

En la enseñanza de los usos verbales de este modo también se centró Manuel Lagares Alonso (Universidad de Nottingham, Reino Unido) en su comunicación «Un enfoque contrastivo para enseñar y aprender el modo subjuntivo», en la que partió de una óptica cognitiva-operativa y del concepto de (no) declaración de Ruiz Campillo para explicar el uso del subjuntivo a través de un enfoque plurilingüe referido a varias lenguas romances (español, francés, portugués e italiano). Desde este enfoque se busca establecer paralelismos que incrementen la efectividad de la enseñanza del subjuntivo y promuevan la diversidad lingüística.

Alberto Hijazo-Gascón (Universidad de Zaragoza) en «Contrastes semánticos en la expresión de movimiento y transferencia conceptual en español como LE/L2» destacó el valor que puede tener la mediación interlingüística en la adquisición de diferencias semánticas que, aunque se acometen desde niveles iniciales del español, se revelan como especialmente difíciles de aprehender y siguen provocando errores en estadios más avanzados. Parte del ejemplo de pares semánticos opuestos en el campo del espacio y del movimiento —«ir»/«venir», «sacar»/«meter», «llevar»/«traer»— para cuya adquisición puede resultar especialmente rentable la consideración de lo que sucede en la L1 del estudiante y su posible transferencia.



### **EXPERIENCIA INOLVIDABLE PARA REPETIR**

El año pasado participé por primera vez en el congreso de ASELE. Fue una experiencia fructífera e inmersiva, que me comprometí a repetir el siguiente año. Y he vuelto de Edimburgo pensando ya en la ponencia de la próxima convocatoria. Ejercer la labor docente en el contexto universitario coreano, siendo nativa coreana, me limita la perspectiva académica. Esto se debe a que, como la mayoría de los colegas coreanos, mi línea de investigación se orienta, por un lado, hacia mi especialidad (análisis del discurso) y, por otro, hacia mi labor docente, que es enseñar español como lengua extranjera. Es difícil dedicarme plenamente a ELE. Este congreso me ayuda a superar estos límites. Aprendo, cuestiono y reflexiono sobre varios aspectos relacionados con ELE a través de las comunicaciones. Algunas de ellas, como la inteligencia artificial y la descolonización del currículo, son tan emergentes como urgentes. Estoy orgullosa y contenta de haber formado parte de este encuentro. Merece la pena realizar cada año el viaje para ASELE.

**Hongjoo Choi, Universidad de Ulsan, Corea del Sur**

También hubo reflexiones referidas a la enseñanza del español para hablantes de lenguas próximas como la de Juan Hernández Ortega (Universidad Complutense de Madrid) «La didáctica de lenguas próximas: verbos auxiliares del español en el PCIC y su aprendizaje por lusohablantes». Una aportación como esta subraya la necesidad de proponer, trazar y consolidar una subárea de trabajo específica: la del estudio de las lenguas próximas y su didáctica. En esta línea también se inscribe la comunicación de Ana Berenice Peres Martorelli (Universidad Federal de Paraíba, Brasil) y María Antonieta Andión Herrero (UNED) «Ni tan cerca ni tan lejos: Las (engañosas) distancias léxicas entre el español y el portugués de Brasil desde la perspectiva de ELE». En su investigación analizaron más de diez mil términos del inventario léxico del Plan Curricular del Instituto Cervantes con el objetivo de verificar en qué medida la percepción de facilidad y claridad léxicas que tiene el español para un aprendiente brasileño se corresponde con la realidad. De sus conclusiones se extrae que, aunque un número elevado de los términos de este inventario son parcial o altamente transparentes para el portugués brasileño, es necesario un trabajo específico con los términos heterosemánticos (falsos amigos), así como con aquellos vocablos que ocasionan dificultades en la escritura y que este estudio cifró en casi un 27 %.

### Otras líneas de interés

Siguiendo una de las líneas temáticas del congreso —«Multimodalidad y enseñanza del español»—, encontramos aportaciones en las que se reflexionaba sobre la combinación de texto, imagen y sonido para el desarrollo de destrezas comunicativas.

Entre ellas, «Prácticas transmedia: recursos educativos abiertos por y para estudiantes en ELE» en la que Carmen Herrero (Manchester Metropolitan University, Reino Unido) demostró, a partir de una experiencia e investigación con alumnado universitario, cómo la creación de recursos educativos abiertos como parte de las tareas que deben realizar los estudiantes —en formato de pódcast o videopódcast— puede ser una herramienta muy eficaz para el desarrollo de la competencia digital, multimodal y transmedia y resulta un medio muy adecuado para favorecer el aprendizaje entre pares.

También hubo intervenciones dirigidas a la explotación en el aula de materiales multimodales, muy contemporáneos, como la presentada por Roberto Matilla García (Universidad de Burgos) centrada en el rap culto en la enseñanza del español, o la investigación de Yuan-Cloris Li dirigida por Daniel Cassany (Universidad de Pompeu Fabra) sobre cómo la traducción de letras de reguetón puede incrementar, entre el alumnado en contexto chino, el contacto con vocabulario no estandarizado y la apreciación de variedades lingüísticas.



#### **POLIFONÍA DE VOCES PARA EL ESPAÑOL**

ASELE es la cita anual del español que invita a compartir tus experiencias e investigaciones, a aprender con colegas de todo el mundo, a construir redes para colaborar y enriquecerte, en lo profesional y también en lo personal. Como profesora, siento la responsabilidad de nunca dejar de formarme, de buscar caminos innovadores hacia el aprendizaje y este congreso nos acerca avances metodológicos, materiales nuevos, bibliografías de actualidad. Y, en especial, nos permite sentirnos parte de una comunidad comprometida con el variopinto bagaje lingüístico y cultural hispanohablante.

**Marcela Fritzler, fundadora y responsable académica de Sin Fronteras, proyectos educativos.**

Una propuesta muy interesante, que aúna el trabajo con metáforas conceptuales, el empleo de paisaje lingüístico y la narración digital es la tesis de Iranzu Peña Pascual (Universidad de Navarra) «Consciencia metafórica y narración digital en español/L2», que ganó el premio ASELE-Routledge 2024 y que fue presentada como comunicación durante el congreso. Este trabajo, realizado con un grupo de estudiantes en inmersión de nivel heterogéneo que seguían una clase de escritura en español, está basado en el diseño de un curso que parte de la concienciación metafórica entre el alumnado y la superación de sus prejuicios y creencias al respecto y que culmina con un proyecto de narración digital referida al contexto de inmersión en la que los estudiantes plasman conexiones metafóricas personales.

Una dimensión multimodal, esta vez vinculada a la reflexión sobre prácticas docentes, está presente en el trabajo de los profesores de la Universidad de Friburgo (Alemania) Stefan Pfänder, Carmen Polo Malo y Anne Winterer, que utiliza grabaciones audiovisuales de clases para luego analizar las interacciones que en ella se han producido con el objetivo de observar y recapitar sobre las prácticas docentes.

Por otro lado, además de las propuestas referidas a la inteligencia artificial comentadas más arriba, otros ponentes presentaron distintas herramientas y aplicaciones tecnológicas para el ámbito de la enseñanza del español. Así, Alfonso Hernández Torres y Olga Juan Lázaro (Instituto Cervantes) compartieron su experiencia sobre cómo la realidad aumentada incrementa la motivación y el interés de los aprendientes. Desde la Universidad de Granada, Cristóbal Lozano y Nobuo Ignacio López-Sako presentaron el corpus **CEDEL2**, alimentado hasta ahora por las producciones de más de cuatro mil aprendices de español de once lenguas maternas distintas. Se trata de un corpus de acceso abierto que puede ser de gran utilidad tanto para la investigación y como para la enseñanza del español.

Hubo, asimismo, comunicaciones inscritas en la línea que trabaja los aspectos socioafectivos e identitarios y en las que se llevaron a cabo reflexiones sobre el papel que ocupan y el impacto que tienen en las clases de español las habilidades emocionales y la empatía. Entre ellas, destacamos «¿Los recuerdos tristes nos hacen hablar más? Valencia afectiva, contexto de aprendizaje y dominio lingüístico en la expresión oral de las emociones» de Susana Martín Leralta y Teresa Simón Cabodevilla (Universidad Nebrija). Las autoras parten de las premisas de estudios previos que indican que se emplean oraciones más complejas y detalladas cuando describimos emociones negativas que cuando se comparten experiencias positivas. Con esta idea de partida se realizó un estudio de producciones de aprendientes en las que se narraban distintas emociones y los resultados de este trabajo apuntan a la importancia de la valencia afectiva y a la conveniencia de incluir en las aulas el componente emocional.

El congreso también contó con una presentación de pósters que reflejaban el fruto de investigaciones en campos variados como el desarrollo de la interlengua en principiantes, la conciencia y las identidades LGTBIQ+ dentro del aula, las percepciones y actitudes de los estudiantes sobre la pronunciación, una experiencia de enseñanza de literatura y «storytelling» en la educación superior y la efectividad de la retroalimentación digital y humana.

Además, los asistentes tuvieron la oportunidad de conocer novedades editoriales para la enseñanza del español durante las presentaciones y las mesas de exposición de Difusión, SGEL, Edinumen, Multilingual Matters y Routledge.

Javier Ramos Linares  
Asesoría de Educación en Edimburgo  
Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda

# Artículos

## **Las tareas de concienciación gramatical en la didáctica del español para brasileños: la selección modal en las oraciones concesivas con *aunque***

Consciousness-raising Tasks in the teaching of the Spanish for Brazilians:  
modal selection in concessive sentences with *aunque*

**Gregorio Pérez de Obanos Romero**  
**Profesor. Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA)**  
gregorio.romero@unila.edu.br

Gregorio Pérez de Obanos Romero es doctor en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y desde 2015 ejerce como profesor adjunto de lengua española en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en el estado de Paraná, Brasil. Su investigación se centra en la enseñanza-aprendizaje del español para brasileños, en especial en la eficacia de metodologías centradas en la forma, en el tratamiento instruccional de contenidos lingüísticos de especial dificultad, de acuerdo con el contraste español-portugués, y en el consiguiente diseño de materiales didácticos específicos para este grupo de aprendices.

### **Resumen**

El presente trabajo aboga por el empleo de procedimientos de aprendizaje como son el análisis de las formas lingüísticas, el razonamiento inductivo, la traducción y el análisis contrastivo con la lengua materna en la didáctica de los contenidos gramaticales del español a aprendices brasileños. Con este fin se presenta, describe y analiza una secuencia de actividades cuyo objetivo es, de un lado, el aprendizaje por descubrimiento de la regla que rige el uso del indicativo o del subjuntivo en las oraciones subordinadas concesivas con la conjunción *aunque* y, de otro, la posterior práctica mediante la producción oral de estas estructuras. Esta secuencia de actividades se halla conformada por una tarea de concienciación gramatical seguida de cuatro tareas formales que permiten el procesamiento de la conexión entre la forma y el significado en estas oraciones, de especial dificultad para este grupo de estudiantes.



## Abstract

The present work advocates the use of learning procedures such as the analysis of linguistic forms, inductive reasoning, translation and contrastive analysis with the mother tongue in the teaching of the grammatical contents of Spanish to Brazilian learners. To this end, a sequence of activities is presented, described and analyzed whose objective is, on the one hand, the learning by discovery of the rule that governs the use of the indicative or the subjunctive with concessive subordinate clauses with the conjunction *although* and, on the other, the subsequent practice through the oral production of these structures. This sequence of activities is made up of a grammatical awareness task followed by four formal tasks that allow the processing of the connection between form and meaning in these sentences, which are especially difficult for this group of students.

## Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, actividades didácticas, competencia gramatical, tareas formales

## Keywords

Language learning, learning activities, grammatical competence, formal tasks

## Consideraciones iniciales

El presente trabajo tiene por objeto evidenciar la rentabilidad didáctica para los estudiantes brasileños que supone el diseño de secuencias de actividades cuya función sea la instrucción explícita de contenidos lingüísticos de especial dificultad de procesamiento por su disimilitud con la lengua materna (L1). En concreto, se aboga por la inclusión de algunos recursos estratégicos de asimilación de la lengua, que pueden resultar de provecho en la didáctica del español a aprendices cuya L1 es el portugués, en las denominadas tareas formales de aprendizaje. La proximidad tipológica entre ambas lenguas permite al alumno la adopción de estrategias conducentes a la elaboración e integración de los nuevos contenidos, entre las principales se encuentran: la percepción y observación de las formas, la reflexión metalingüística, el razonamiento inductivo, la práctica de la traducción y la comparación contrastiva.

En la primera parte del trabajo se abordan los supuestos teóricos de las tareas formales, y como parte de estas, las tareas de concienciación gramatical, una intervención didáctica fundamentada en las premisas metodológicas de la Atención a la Forma (AF). A continuación, se muestran los aspectos similares y disímiles en el uso del indicativo o del subjuntivo en las oraciones subordinadas concesivas de las dos lenguas, contenido gramatical objeto de instrucción de las actividades del trabajo.

El uso del modo en el verbo que acompaña a la conjunción *aunque* viene determinado por aspectos pragmáticos derivados de la intención comunicativa del hablante. Estas sutilezas discursivas pasan desapercibidas para el aprendiz brasileño ya que en su lengua los nexos equivalentes para la expresión de las oraciones concesivas demandan únicamente el verbo en subjuntivo.

Posteriormente, se describe y analiza una secuencia de actividades compuesta por una tarea inductiva de concienciación gramatical seguida de cuatro tareas formales de práctica de la expresión oral, que ejemplifica de qué modo resulta posible combinar estas actividades con los procedimientos estratégicos ya mencionados.

Por último, se exponen unas consideraciones finales que tratan de justificar en la didáctica de las lenguas afines la congruencia de una instrucción formal explícita que incluya el análisis contrastivo y la traducción en secuencias de tareas formales, encabezadas por una tarea inductiva de concienciación gramatical.

## Las tareas formales en la didáctica de las lenguas extranjeras

Las metodologías más tradicionales de enseñanza de la gramática de las lenguas extranjeras (LE) se han fundamentado principalmente en una aproximación explícita, deductiva y lineal en la presentación de las formas y sus reglas de uso, seguida de una práctica controlada mediante ejercicios mecánicos, que incluían en no pocas ocasiones el recurso a la traducción directa e inversa.

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001), en este enfoque tradicional el profesor enseñaba la gramática de un modo aislado, los aprendices carecían de oportunidades de uso significativo de la lengua, y ofrecía seguidamente ejercicios, de más a menos controlados, de práctica y producción de las formas presentadas: era el conocido modelo de Presentación, Práctica y Producción.

Desde hace ya algunas décadas numerosos investigadores vienen cuestionando por diferentes razones la pertinencia de este modelo. Por un lado, no atiende a las necesidades reales de comunicación de los aprendices y, por tanto, estos no tienen oportunidades de usar las formas que han aprendido mediante este modelo (Ellis, 2003). Asimismo, se ha constatado que los alumnos no son capaces de emplear, o lo hacen incorrectamente, las formas aprendidas en momentos posteriores a la unidad didáctica o fuera del aula (Willis, 1996). Al estar centrado en el profesor, este modelo resulta limitado en relación con los aprendices y la lengua meta: frecuentemente no perciben las formas o las estructuras objeto de aprendizaje y su práctica mecánica conlleva la inexistencia de la interiorización de las reglas y de su conocimiento procedimental (Osuka y Yamamoto, 2005).

En consecuencia, existe todo un conjunto de propuestas didácticas cuyo fin es incitar a los aprendices a prestar atención a las propiedades formales de la LE en un contexto de uso significativo de la lengua. Es decir, como técnicas pertenecientes a la Atención a la Forma que son, tiene por finalidad conjugar la instrucción formal con la práctica comunicativa y aunar de este modo el conocimiento declarativo del alumno con el uso significativo de los contenidos lingüísticos (conocimiento procedimental).

Este tipo de propuestas han recibido diferentes términos de acuerdo con los investigadores (Ellis, 2003, 2008; Nunan, 2005; Thonbury, 2005; Loewen, 2011; Ur, 2011; Nassaji y Fotos, 2011): *tareas formales* o *tareas centradas en la forma*, *tareas de input estructurado*, *tareas comunicativas centradas en la forma*, *tareas de descubrimiento* o *tareas de concienciación gramatical*<sup>1</sup>. Se caracterizan por ser actividades de sensibilización a la lengua que incitan a la reflexión sobre un contenido gramatical con el propósito de despertar la consciencia de los aprendices de tal modo que lo perciban, observen, analicen, procesen y, finalmente, adquieran.

---

<sup>1</sup> *Structured-Based Focused Tasks, Structured input Tasks, Focused Communicative Tasks, Discovery Tasks; Consciousness-raising Tasks*, respectivamente.

En realidad, la dicotomía instrucción gramatical deductiva e instrucción gramatical inductiva, empleada por otros investigadores, se halla definida de igual modo que la anterior. De acuerdo con Yarahmadzehl *et al.* (2015: 403) ambas estrategias de enseñanza activan procesos cognitivos complejos. Mientras que el primero se fundamenta en el aprendizaje por medio de la presentación de reglas, el segundo lo hace mediante el hallazgo del funcionamiento que las rige:

Inductive approach to grammar instruction is defined as the processes in which learners' attention is focused on consciously analyzing a number of examples given so as to discover the underlying grammatical rule governing the use of a particular structure in those examples. Contrasting to that, deductive approach to grammar instruction is defined as learners' receiving teachers' explanation of the concerned grammatical rule first, which is then followed by their analyzing and practicing the application of such a rule in the examples or exercises provided<sup>2</sup>.

Roza (2014) defiende la adopción, en la mayoría de los contextos, de una perspectiva inductiva en la instrucción gramatical: se ajusta al proceso de desarrollo interlingüístico de los aprendices en el que estos van progresando en sus diferentes etapas de adquisición de reglas; les permite la práctica comunicativa de algún contenido formal, sin que se sientan abrumados por una excesiva carga de explicaciones gramaticales; y finalmente posibilita la motivación pues permite que descubran las reglas en lugar de que se las den hechas. Asimismo, en la instrucción inductiva (Roza, 2014: 463) se da el proceso cognitivo de la observación:

Noticing is the process of students becoming aware of something in particular, it can be used to teach a grammar concept when students are given examples and they come to understand the rule by noticing what those examples in common<sup>3</sup>.

El término concienciación gramatical puede definirse como “*the deliberate attempt to draw the learner’s attention specifically to the formal properties of the target language*”<sup>4</sup> (Rutherford y Smith, 1985: 274). Este propósito se halla agrupado en todo un conjunto de técnicas que incitan al aprendiz a prestar atención a los contenidos lingüísticos en la creencia de que la conciencia sobre las formas conllevará de manera indirecta a la adquisición de la LE (Richards y Schmidt, 2002). Las diferentes técnicas didácticas que se basan en los principios de la concienciación gramatical se agrupan en el presupuesto teórico de la hipótesis de la interfaz débil entre el aprendizaje y la adquisición, según la cual la instrucción gramatical juega un papel facilitador en el procesamiento del *input* promoviendo la adquisición natural de la lengua objeto (Wach, 2019). Estos procedimientos didácticos consisten en la inferencia de reglas a partir de muestras, la comparación de los diferentes modos de expresar un determinado contenido, las diferencias entre las producciones gramaticales de los aprendices y los hablantes nativos, así como también técnicas de la AF que no interrumpan el flujo de la

<sup>2</sup> El enfoque inductivo en la instrucción gramatical se define como el proceso mediante el cual la atención de los aprendices se centra en un conjunto de datos con el fin de que descubran la regla gramatical subyacente que rige una determinada estructura ofrecida en esos datos. En contraste, el enfoque deductivo en la instrucción gramatical se halla determinado primero por las explicaciones del profesor que los alumnos reciben acerca de una regla gramatical, después por el análisis de ejemplos y finalmente por la aplicación de la regla mediante la práctica con ejercicios (traducción propia, TP).

<sup>3</sup> La observación es el proceso mediante el cual los estudiantes toman conciencia de algo en particular, puede usarse para enseñar conceptos gramaticales cuando se les presentan ejemplos a fin de que lleguen a la comprensión de la regla al observar qué hay de común en estos ejemplos (TP).

<sup>4</sup> El intento deliberado de dirigir específicamente la atención del aprendiz hacia las propiedades formales de la lengua meta (TP).

comunicación, como son la inundación y el realce del *input*. Wach (2019: 148) señala que su finalidad es:

To stimulate other levels of consciousness, such as noticing and attention. Naturally, as the term ‘consciousness-raising’ indicates, the main objective of C-R procedures is to raise learners’ consciousness, including its lower levels (i.e. noticing and attention), and higher levels (i.e. understanding).<sup>5</sup>

Entre las diferentes propuestas didácticas fundamentadas en la AF, que se proponen dirigir la atención de los aprendices hacia las propiedades formales de la lengua en el contexto de la comunicación, se encuentran las denominadas tareas formales. Se caracterizan, como toda tarea lingüística, por integrar la práctica de los contenidos y los procesos de la comunicación, pero también por aunar el conocimiento explícito de los contenidos con su uso: permiten conciliar la observación, el análisis y la comprensión de la forma con su práctica significativa en la interacción comunicativa.

Asimismo, de entre los procedimientos didácticos basados en el incentivo a los aprendices de la concienciación sobre las formas y su empleo, es decir, dentro las tareas formales, se hallan las denominadas *tareas de concienciación gramatical*. Estas tienen por objeto conciliar el enfoque comunicativo del aprendizaje con una enseñanza que estimule a los aprendices a la percepción de la forma, posibilitando el desarrollo de conocimiento explícito de la estructura gramatical y la provisión de oportunidades de comunicación centradas en el intercambio de información. Ellis (1997: 160) define estas actividades como:

A pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some form and required to perform some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic property or properties of the target language<sup>6</sup>.

En las tareas de concienciación gramatical, según Leachtenauer (2004: 7-8), “*the learners not only focus on the form of the grammatical structure but are also engaged in meaning focused use of the target language as they solve the grammar problem*”<sup>7</sup>. De este modo, Ellis (2003) señala que este tipo de tareas se hallan diseñadas de tal modo que los aprendices puedan inducir y formular reglas gramaticales a partir de muestras de la LE mediante la interacción y la negociación del significado en pequeños grupos. Asimismo, para este autor el objetivo de este tipo de tareas es el aprendizaje de estructuras formales que los estudiantes logran gracias a la interacción comunicativa. Su empleo en la instrucción gramatical se ve justificado por diversas razones: la efectividad del aprendizaje por descubrimiento y la activación de estrategias de resolución de problemas, los postulados de las teorías del aprendizaje mediante el desarrollo de las habilidades lingüísticas, así como por la hipótesis de la interfaz débil entre conocimiento explícito e implícito y, por último, por los procesos cognitivos que permiten explicar la conversión del *input* en *intake*.

<sup>5</sup> Estimular otros niveles de conciencia como la atención y la percepción. Evidentemente, como indica el término “concienciación gramatical”, el principal objetivo de estos procedimientos es despertar la conciencia del aprendiz, incluyendo los niveles más bajos (por ejemplo, la percepción y la atención) y los más altos (por ejemplo, la comprensión) (TP).

<sup>6</sup> Una actividad pedagógica en la que se les provee, de algún modo, a los aprendices de datos de la L2 y requiere la realización de alguna operación sobre o con ellos, y cuyo propósito es alcanzar una comprensión explícita de alguna propiedad o propiedades de la lengua meta (TP).

<sup>7</sup> Los aprendices no solo se centran en la forma de la estructura gramatical, sino que también se les estimula a centrarse en el uso significativo de la lengua meta mientras resuelven un problema gramatical (TP).

En este sentido, Ellis (2002: 171) defiende la idea de que estas tareas contribuyen de manera indirecta al desarrollo del conocimiento implícito, puesto que activan en los aprendices tres procesos cognitivos:

- la *observación*, mediante la cual toman conciencia de la presencia de determinadas características del *input* y comienzan a formular hipótesis sobre el uso de las estructuras;
- la *comparación*, mediante la cual cotejan determinadas características del *input* con otras hipótesis que estos ya poseen sobre la lengua contribuyendo a la formulación de nuevas;
- la *integración*, mediante la cual incorporan determinadas características del *input* a su interlengua.

En relación con el diseño de las tareas de concienciación, se ha de considerar un conjunto de propiedades que estas actividades poseen (Ellis, 2002: 168):

- se aísla un determinado contenido lingüístico con la finalidad de dirigir la atención de los aprendices;
- se da la provisión de datos que muestran el contenido y una regla de uso, si bien esto no es imprescindible;
- se espera un esfuerzo de orden cognitivo para la detección y comprensión de la forma;
- se resuelven tras el análisis y la consiguiente comprensión de la estructura objeto de aprendizaje;
- se realizan gracias a un uso significativo de la lengua, pues para su ejecución es imprescindible comprender y producir la LE;
- se incorpora para su desarrollo algún tipo de respuesta o retroalimentación acerca del uso de la estructura objeto de aprendizaje;
- se prevé la necesidad de más datos, descripciones o explicaciones en caso de que se produzca una incomprensión completa o parcial de la estructura objeto de aprendizaje;
- se requiere, aunque no es obligatorio, la enunciación de una regla de uso de la estructura objeto de aprendizaje.

Es posible establecer una taxonomía de las tareas de concienciación de acuerdo con tres criterios: según el *método de acceso* a las formas y su uso; según el *tipo de texto* en que se presentan; y según el *tipo de operación cognitiva* que los estudiantes activan para su resolución. La combinación de estos tres criterios ofrece un gran número de posibilidades en el diseño de estas actividades (Ellis, 2003).

El modo en que los alumnos descubren las formas y su uso determina el método deductivo o inductivo de las tareas de concienciación. En las primeras, se encuentran con un texto con muestras de los contenidos formales objeto de atención con la finalidad de que los deduzcan y apliquen a los datos que contiene el texto. Los modos de presentación de estos datos son diversos: bien con lenguaje verbal o no (diagramas, gráficos o dibujos); con una exposición contrastiva de los datos de la LE con su L1; con una presentación completa o parcial de los datos, o con la posibilidad de vacíos de información, entre otros.

En las segundas, en cambio, trabajan un texto oral o escrito y extraen por descubrimiento una regla o representación mental de la estructura objeto de aprendizaje. Merece la pena destacar el provecho que supone el uso de las tareas de concienciación inductivas puesto que esta clase de actividad será empleada en la secuencia didáctica que sirve de muestra para el presente trabajo. En las tareas inductivas los estudiantes

hallan por sí mismos las regularidades del contenido lingüístico a partir de sus conocimientos previos y su experiencia en el uso de la LE. Roza (2014) sintetiza del siguiente modo los efectos beneficiosos del enfoque:

- exigen un alto esfuerzo cognitivo para la conexión entre la forma y su significado, y con ello la comprensión necesaria para su resolución;
- proporcionan la formulación y verificación de hipótesis con el consecuente uso de metalenguaje para el análisis de la forma, con lo que las reglas adquieren significación y perdurabilidad en la memoria operativa del aprendiz;
- permiten el desarrollo de la habilidad en la resolución de problemas;
- favorecen la implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje y, con ello, se incentiva su autonomía o autorregulación.

El segundo criterio de clasificación viene determinado según la modalidad del texto que conforma la tarea:

- escrito u oral;
- auténtico o manipulado;
- en formato de oraciones aisladas o en un texto continuo;
- con muestras de lengua correctas y/o incorrectas, lo cual permite la elaboración de juicios de preferencia o de gramaticalidad;
- la presentación completa o parcial del texto a todos o a parte de los alumnos, lo cual posibilita el intercambio de información para la realización de la actividad, etc.

Por último, Ellis (1997) establece al menos seis operaciones que se pueden ejecutar para la compleción de las tareas, si bien la lista no se ve agotada:

- identificar en el texto la estructura objeto de atención;
- emitir un juicio de valor acerca de la corrección formal de un enunciado;
- manipular o modificar un texto o parte de él: completar, reordenar, sustituir, reescribir, entre otras operaciones;
- clasificar determinados contenidos conforme a diferentes categorías lingüísticas;
- conectar partes del texto con arreglo a criterios previamente establecidos;
- plantear hipótesis y expresar una regla de uso.

En relación con esta última operación, cabe decir que, en el momento de la inducción de la forma, así como en la enunciación y comprobación de la hipótesis de la regla que fija su uso, existe la posibilidad de recurrir al empleo de la reflexión contrastiva, la cual incita a los aprendices a la comparación con su L1. Como se verá más adelante, se empleará este recurso en la tarea de concienciación inductiva que da comienzo a la secuencia didáctica del trabajo.

Cabe insistir en el hecho de que, una vez aplicada una tarea de concienciación gramatical, el profesor no puede esperar el dominio en la producción de las estructuras objeto de la instrucción, dado que su propósito no reside en llevar al aprendiz a la precisión formal en el uso espontáneo de la lengua, sino en ayudarlo al desarrollo de la conciencia sobre la forma. De este modo, Wach (2019: 151) afirma:

[...] raising learners' awareness through C-R activities does not directly lead to them being able to use the structures in communication. C-R is an important step, but it is meaningful practice that helps learners consolidate and deepen their understanding and achieve fluency<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Aumentar la conciencia de los alumnos mediante las tareas de concienciación gramatical no conduce directamente a que sean capaces de emplear las estructuras aprendidas en la comunicación. Estas

Las tareas de concienciación gramatical suponen un medio para el estímulo a la observación y al análisis de las formas; esta operación cognitiva es condición necesaria, aunque no la única, para que el *input* se convierta en conocimiento implícito o procedimental, es decir, para su adquisición. Su finalidad es generar conocimiento declarativo que a largo plazo pueda convertirse en procedimental (Sugiharto, 2006). Por ello, resulta imprescindible sumar a estas actividades de presentación de los contenidos formales de la LE otras que provoquen su empleo en contextos de uso real de la lengua, para la práctica no solo de los contenidos lingüísticos, sino también para la activación de los procesos cognitivos que en la comunicación se generan.

## Una secuencia didáctica para la selección modal en las oraciones concesivas

La planificación didáctica se halla, sin duda, entre las principales competencias que los docentes de lenguas han de poseer para el desarrollo de su labor. Entre las principales actividades que la constituye se pueden mencionar la proyección y temporalización de las partes de un curso, la confección de los planes de clase, el diseño de las dinámicas y las prácticas para el aprendizaje de los contenidos. Respecto de esta última actividad, Alonso (2019) afirma que la unidad didáctica constituye un procedimiento sistemático de planificación de la enseñanza y del aprendizaje: “comprende un conjunto de contenidos estructurados en torno a un concepto (entre otras opciones) y se caracteriza por la coherencia, la variedad y el equilibrio de todos sus componentes” (Alonso, 2019: 67). Asimismo, cada unidad puede subdividirse en una serie ordenada de actividades que guardan relación entre sí, denominadas *secuencias de actividades*.

A continuación, se procede a la presentación y análisis de una secuencia de actividades, compuesta de una tarea de concienciación gramatical seguida de cuatro tareas formales, cuyo fin es el aprendizaje de la regla que rige la selección modal en las oraciones concesivas con la partícula *aunque* y la posterior práctica contextualizada de este contenido gramatical. Esta secuencia didáctica se destina a aprendices que ya poseen un nivel lingüístico B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y que puede formar parte de una unidad didáctica con contenidos temáticos y lingüísticos más amplios.

## Las cláusulas concesivas en español y en portugués

En español el uso del modo indicativo o subjuntivo con la conjunción *aunque* de las oraciones concesivas viene determinado por la intención comunicativa del hablante. Por interferencia de su L1 los estudiantes brasileños tienden a emplear únicamente el modo subjuntivo, dado que en su lengua las locuciones y partículas de estas oraciones subordinadas, *se bem que, mesmo que, ainda que, embora*, entre otras, así lo exige. En español, si la intención discursiva es ofrecer la información de la cláusula concesiva como nueva para el oyente y presentarla como real, se emplea el modo indicativo. Por contra, si el obstáculo que presenta la concesiva con *aunque* se desea presentar como información compartida por hablante y oyente, o como una hipótesis o valoración, se utilizará el modo subjuntivo (Matte Bon, 1992: 212-213). En la comparación del

---

actividades suponen un importante paso, pero es la práctica significativa lo que lleva a los alumnos a consolidar y profundizar su comprensión, y así a alcanzar la fluidez (TP).

siguiente par de oraciones, “*Salimos de excursión, aunque llueve*” y “*Salimos de excursión, aunque llueva*”, se observa que en la primera la objeción que supone la lluvia se da por supuesta y se informa de ello al oyente; en tanto que en la segunda el obstáculo se presenta como una hipótesis o como un hecho desconocido o del que no se desea informar.

Resulta, por tanto, conveniente centrar la atención de los alumnos en estas sutilezas de orden discursivo-pragmático mediante una secuencia que dé cuenta del acceso a la regla de uso de la selección modal y de la práctica de los contenidos y procesos de la comunicación que advienen gracias a la interacción oral. Así pues, la secuencia didáctica que a continuación se muestra se destina a alumnos brasileños con un nivel de lengua que permita el dominio de estructuras que demanden el empleo del presente de subjuntivo.

Como se ha comentado, se han diseñado cinco tareas formales: la primera constituye una tarea de concienciación gramatical y las otras cuatro son tareas cuya finalidad es la práctica de este contenido formal en contextos significativos de interacción oral.

### La tarea de concienciación gramatical para la instrucción de la regla

Esta tarea está conformada por cinco actividades que pretenden dirigir la atención de los aprendices hacia la forma. En ellas se propone la observación de muestras de *aunque* con ambos modos verbales, la inducción y explicitación de la regla de uso, y la comparación contrastiva con el portugués mediante la práctica de la traducción directa e inversa.

En la actividad A se les presenta a los estudiantes el significado de las oraciones subordinadas concesivas y de la conjunción *aunque*, se les propone además que mediante el contraste encuentren conjunciones o locuciones similares en su L1, estrategia de aprendizaje que van a poner en práctica más adelante.

#### LAS ORACIONES CON *AUNQUE*

##### A. ¿Qué significan las oraciones con la palabra *aunque*?

En español los verbos que acompañan a *aunque*, denominadas cláusulas concesivas, expresan un obstáculo, real o hipotético, para la realización de la acción que expresa la cláusula principal, pero el obstáculo no es tan fuerte como para impedirlo.

¿Qué palabras o expresiones tenemos en portugués para expresar esta idea?

En la segunda actividad, mediante un procedimiento inductivo de indagación, se dirige a los alumnos al descubrimiento del funcionamiento de estas estructuras y la redacción de la regla. Para ello, se ofrecen tres pequeños diálogos, dos con el verbo en subjuntivo y uno en indicativo. Los estudiantes deben relacionar cada uno con la intención comunicativa del hablante: información nueva, compartida o no real. Se emplean también técnicas de realce del *input*, en negrita y mayúscula, para destacar la forma que acompaña a la conjunción. La finalidad es que en grupo puedan generar hipótesis y que, mediante la reflexión metalingüística, sean capaces de relacionar la forma verbal con la intención comunicativa del hablante.



**B. Lean los siguientes diálogos entre Tatiana y Eduardo, observen lo marcado en negrita y elijan la opción más adecuada entre las siguientes.**

1. Eduardo ofrece **nueva información** a Tatiana
2. Eduardo presenta la **información como compartida** con Tatiana
3. Eduardo presenta la **información como dudosa, no real** a Tatiana

Diálogo 1

- T: María no engorda, ¿verdad?
- E: No, siempre está delgada, aunque **comE** mucho.
- T: ¿En serio?

Opção \_\_\_\_

Diálogo 2

- T: ¿Será esto suficiente para María? ¿Ella come mucho?
- E: Pues, no lo sé. Pero, aunque **comA** mucho, es bastante, creo yo.

Opção \_\_\_\_

Diálogo 3

- T: Esto no será suficiente porque María come mucho.
- E: Sí, pero, aunque **comA** mucho, no dirá nada. Es muy educada.

Opção \_\_\_\_

**Vuelvan a leer cada uno de los diálogos y observen si el verbo que acompaña a *aunque* está en indicativo o en subjuntivo.**

En los diálogos anteriores se observa que el verbo aparece en indicativo o en subjuntivo dependiendo de lo que el hablante quiere expresar, de su intención comunicativa.

**Agrúpanse e intenten explicitar la regla que determina por qué el verbo que acompaña a “aunque” va en indicativo o en subjuntivo.**

Si los alumnos no consiguen por sí mismos explicitar la regla, la actividad C sirve como apoyo, pues ofrece opciones para la selección entre *declarar* y *valorar* como intenciones discursivas vinculadas a cada modo del verbo. La finalidad es que accedan a una formulación clara y de fácil memorización, ya que se destaca el valor operativo de la regla. A modo de ejemplo, se presentan seguidamente dos oraciones, cuyo fin es permitir la comprensión de los estudiantes y la validación de la regla.

**C. Rellenen el siguiente recuadro escogiendo las opciones que se proponen:**

Se emplea el **indicativo** cuando **manifestamos / mencionamos** \_\_\_\_\_ el obstáculo porque la intención comunicativa es:

- a) **DECLARAR** (aportar nueva información al interlocutor, presentarla como real).
- b) **VALORAR** (presentar la información como conocida por el interlocutor o la presento como no real, hipotética o dudosa).

Se emplea el **subjuntivo** cuando **manifestamos / mencionamos** \_\_\_\_\_ el obstáculo porque la intención comunicativa es:

- a) **DECLARAR** (aportar nueva información al interlocutor, presentarla como real).
- b) **VALORAR** (presentar la información como conocida por el interlocutor o la presento como no real, hipotética o dudosa).

**A modo de ejemplo, observen estas dos frases y las implicaciones que supone el uso del indicativo o del subjuntivo:**

“No voy a cambiar mi decisión, aunque **ti**enes razón.” (presento la información como real: *ti*enes razón, lo admito, **indicativo**)

“No voy a cambiar mi decisión, aunque **ten**gas razón.” (presento la información como hipotética o dudosa: no declaro si *ti*enes razón o no, **subjuntivo**)

Se finaliza la tarea con dos actividades de traducción para la sistematización de la selección modal y la percepción de la disimilitud con su L1. Por medio de la actividad D, los alumnos en un ejercicio de traducción directa, emplean los conectores concesivos del portugués y advierten que, mientras en español se admite el verbo subordinado en indicativo o en subjuntivo, en su lengua materna solo lo hace en este último modo. Por último, con una práctica de traducción inversa, en la actividad E, el grupo de alumnos aplica la norma aprendida, considerando los aspectos discursivos que la rigen.

**D. Traduzcan al portugués las siguientes dos frases utilizando un nexo concesivo: *embora, ainda que, mesmo que, etc.***

- a) *Mañana vamos a salir a pasear por la reserva natural, aunque llueva.*
- b) *Mi nuevo empleo es muy interesante, aunque trabajo muchas horas.*

**¿Es igual o diferente en portugués? ¿Se emplea en portugués el indicativo o el subjuntivo según la intención del hablante?**

**E. Agrúpanse y traduzcan al español las siguientes oraciones empleando el nexo *aunque*:**

- a) “Eu consigo estudar para as provas, embora tenha que cuidar dos meus dois filhos.” (*apresento a informação como real, informo*)
- b) “Vamos naquele restaurante para comemorar meu aniversário, ainda que seja muito caro, como você sabe.” (*faço uma avaliação, a informação não é nova*)
- c) “Vou aprender o uso do subjuntivo em espanhol, embora seja a última coisa que faço na minha vida.” (*é uma hipótese*)
- d) “Eu gosto de ser atendido por aquele empregado, mesmo que ele seja iraniano e eu não entenda o que fala.” (*informo, apresento a informação como nova*)

## Las tareas formales para la producción oral de la selección modal

En cada una de las cuatro siguientes tareas, que conforman la secuencia didáctica, se presentan situaciones comunicativas en las que los alumnos han de emplear la estructura objeto de instrucción, considerando, como se ha comentado, la intención comunicativa del hablante, ya que esta determina el modo del verbo que acompaña a la partícula *aunque*. Todas ellas resultan significativas en la medida en que, por la dinámica de la actividad, los aprendices no se ven obligados a ofrecer una respuesta correcta o incorrecta, ya que su compleción no se da de manera cerrada, sino que más bien se les incita a dar una respuesta personal o grupal: una reacción, un dato, una opinión, un juicio de valor, etc. Otra característica de esta secuencia de tareas es que, en su ordenación, se presenta una gradación en el control de la producción oral del contenido objeto de aprendizaje: de más a menos controlada. Las dos primeras requieren de los aprendices una réplica en forma de oración con *aunque* para cada valoración presentada en la tarea. Sin embargo, en las dos últimas cabe la posibilidad de completar las tareas también con otras estructuras gramaticales. Asimismo, el contexto comunicativo que

constituye su tema se presenta mediante textos de entrada más complejos: los alumnos precisan comprender más datos para la realización de la tarea.

En esta primera actividad, los alumnos han de reaccionar, empleando la estructura objeto de instrucción, ante la opinión de varias personas en un debate en torno a requisitos de las condiciones de trabajo.

### AUNQUE ME PAGUEN UNA FORTUNA

Formen pequeños grupos y lean las siguientes opiniones acerca del mundo del trabajo. Reaccionen con su opinión. Antes organicen un pequeño debate para cada una de las seis opiniones y escriban sus argumentos empleando la forma “*aunque*”.

Ejemplo:

- ***Aunque es (indicativo) importante ganar dinero, hay otras formas de motivar a los empleados. Por ejemplo, estableciendo metas y objetivos.***
- ***Es verdad, no quiero un trabajo monótono o de muchas horas, aunque me paguen (subjuntivo) una fortuna.***

Eduardo: *Lo más importante para los empleados es ganar dinero. Por eso, la mejor motivación es pagarles más, no permitirles que trabajen menos.*

Marina: *Trabajar menos horas aumenta la satisfacción personal del empleado y su productividad. Por eso, es importante crear más puesto de trabajo de media jornada.*

Rafaela: *Las mujeres son las protagonistas de traer hijos al mundo. Por eso, son quienes merecen aprovechar las medidas de conciliación laboral.*

Lucas: *Solamente si se trabajan más horas, se produce más y mejor.*

Simone: *Pocos empleados saben organizarse para trabajar desde casa. No es conveniente que las empresas fomenten el teletrabajo (homeworking).*

André: *El trabajo es el mejor lugar para establecer relaciones personales. Por eso, muchos empleados mantienen relaciones amorosas. No es conveniente que así sea.*

En la segunda actividad<sup>9</sup> se les propone a los estudiantes un viaje en el que deben aportar contrargumentos con oraciones concesivas a los impedimentos que los compañeros de aventura presentan.

### UNA EXPEDICIÓN A LA PATAGONIA

Tu grupo de amigos está organizando una expedición de aventura a la Patagonia andina y Tierra de Fuego. Algunos de ustedes están convencidos de que vale la pena soportar todos los inconvenientes que

<sup>9</sup> Tarea formal inspirada en la actividad 8 denominada “¡Vale la pena!” de la unidad 12 del libro *Abanico, Nueva Edición* de la editorial Difusión.

otros compañeros les plantean, pues son unos aguafiestas. Piensen en los argumentos para restar importancia a los siguientes inconvenientes, empleando la forma “*aunque*” y decidiendo si la información se presenta como real, como compartida, como hipótesis, etc.

Ejemplo:

- “Vamos a pasar mucho frío en las montañas y los glaciares.”
- “**Aunque pasemos** mucho frío, vamos a llevar ropa adecuada y mantenernos en movimiento todo el tiempo, además ...”

1. *No estamos en condiciones físicas para hacer trekking por los bosques y los lagos.*
2. *Lo que pasa es que el viaje hasta la Patagonia es muy caro.*
3. *No podemos dormir en hoteles de lujo ni disfrutar de la gastronomía argentina.*
4. *Nos perderemos en el cañadón del río Pinturas.*
5. *No vamos a tener que meternos en el agua helada del lago nahual Huapi, ¿verdad?*
6. *¿Y si encontramos un puma hambriento en la cordillera?*
7. *¿Y si sufrimos un accidente y no tenemos kit de primeros auxilios?*
8. *Además, no tenemos experiencia en escalada para explorar el cerro López y Tronador.*
9. *¿Para qué observar los animales marinos si no conocemos las especies?*
10. *Quizá se acaba la comida y nos alimentamos con frutas silvestres.*

La tercera tarea proporciona diversos datos acerca de la inmigración hispana en Estados Unidos. Los grupos de aprendices reaccionan expresando conocimiento o desconocimiento por medio de algunos recursos lingüísticos entre los que se encuentra esta estructura subordinada.

### EL MUNDO HISPANO EN ESTADOS UNIDOS

Formen pequeños grupos y lean las siguientes informaciones sobre la presencia hispana en Estados Unidos. En pequeños grupos comentamos qué cosas sabíamos, cuáles no y cuáles nos las imaginábamos de otra manera. Después lo compartimos con toda la clase. ¿Hay alguna información que nos parece contradictoria?

*Ya sabía que...*

*Yo no sabía que ...*

*Aunque ...*

1. España contribuyó con dinero, armas y suministros a la independencia de las colonias británicas en el continente americano en el siglo XVIII. Ahora bien, la aportación de Francia es más conocida.
2. Los estados de Texas, Florida, Arizona, California, Nevada, entre otros, fueron colonizados por España, algunos de ellos pertenecieron a México hasta 1848.
3. Muchos topónimos de Estados Unidos son de origen español: Florida (por el día de resurrección, o Pascua Florida), Colorado (por el color del río), Nevada (por el color de las montañas) o California (nombre del paraíso terrenal en una novela de caballerías medieval).
4. Existe numerosa inmigración ilegal pero la gran mayoría de los hispanos, en concreto el 59% de los que viven en el país, son ciudadanos estadounidenses.
5. Los españoles encabezan la lista de hispanos con ciudadanía estadounidense, seguidos de panameños y mexicanos, la tasa más baja es de venezolanos; sin embargo, Venezuela lidera la lista de países con mayor crecimiento con un crecimiento del 76%.
6. Los hispanos en Estados Unidos, casi 60 millones, son un bloque homogéneo. No obstante, la mayoría considera que hay más diferencias que semejanzas entre ellos.
7. La minoría hispana conforma una comunidad lingüística y cultural. Sin embargo, cerca del 18% de sus ciudadanos no conserva la lengua española.
8. Los hispanos mantienen sus costumbres y fiestas tradicionales. No obstante, muchos no hispanos adoptan costumbres de esta comunidad como, por ejemplo, la piñata. En un año se venden 12 millones de piñatas en Estados Unidos. La mitad para niños no hispanos.
9. La tradición estadounidense de celebrar la puesta de largo proviene de la fiesta hispana de las “quinceañeras”, una tradición mexicana que tiene su origen en la época colonial.
10. El béisbol, deporte estadounidense por excelencia, resulta incomprensible sin la aportación de los hispanos: uno de cada cuatro jugadores es de esta minoría.

Esta última tarea<sup>10</sup> resulta más compleja en su resolución, dado que los grupos de estudiantes han de considerar dos textos de entrada, la herencia y las características de los herederos, para poder tomar las decisiones de acuerdo con los deseos de la abuela María. Por otro lado, el producto de la tarea, la redacción de un testamento, permite el uso de diferentes estructuras gramaticales, así como también su adaptación a una respuesta en forma de producción escrita.

### LA HERENCIA DE LA ABUELA MARÍA

La abuela María, por consejo de su abogada, decidió hacer testamento. Estaba ya muy viejecita y no podía retrasarlo más. En realidad, solo le dio tiempo a empezarlo. La intensa emoción de **perjudicar a sus parientes**, que esperaban ansiosamente la herencia, le causó un ataque al corazón. Formen pequeños grupos e **intenten imaginar las intenciones de la abuela María**, de acuerdo con la herencia y los herederos.

#### *La herencia:*

*una hacienda en el interior de Paraná*  
*un retrato de la abuela María*

*diez lingotes de oro*  
*un piano de cola*

*un papagayo*  
*tres gatos siameses*

<sup>10</sup> Tarea formal inspirada en la actividad 9 denominada “La herencia de la tía Angelita” de la unidad 12 del libro *Abanico, Nueva Edición* de la editorial Difusión.

una colección de cien piezas de cerámica andina  
dos plantas carnívoras

un collar de diamantes  
un auto Rolls-Royce de los años 50

#### **Los herederos:**

**Ana Julia**, la sobrina-nieta, es muy urbana, vive sola en un apartamento en São Paulo, odia los animales, es alérgica al pelo de gato.

**Manuela**, la empleada doméstica, odia a su señora, desde hace 30 años soporta sus manías de limpieza, especialmente limpiar el polvo todo el tiempo. No sabe manejar.

**Marcelo y Amanda**, el sobrino-nieto y su esposa, viven con sus cuatro hijos y la suegra en un apartamento de 80 metros cuadrados. Marcelo no soporta el ruido y Amanda, las flores y plantas.

**Gabriel**, el sobrino-nieto favorito de la abuela María, adulator, no trabaja en nada y tiene muchas deudas. Le encantan los automóviles, pero no le gusta nada la cultura ni el arte.

#### **Testamento:**

“En plena posesión de mis facultades mentales, lego mis pertenencias a mis parientes más cercanos con la prohibición expresa de venderlas antes de diez años tras mi muerte.

(Ejemplo) **Aunque no le guste** el mundo rural, le dejo la hacienda en el interior de Paraná a mi sobrina-nieta, **Anna Julia**, pero tiene que pasar allí al menos cuatro meses al año.

Aunque \_\_\_\_\_.”

¡Atención! Pueden emplear las siguientes estructuras:

#### **Aunque + indicativo/subjuntivo**

Todas las herencias tienen condiciones que es imprescindible que cumplan. Pueden también emplear estas formas: **pero + indicativo / si + indicativo / siempre que / con tal de que / a condición de que + subjuntivo**

## Consideraciones finales

Con la secuencia de actividades presentada en el trabajo se ha pretendido demostrar la posibilidad de ofrecer un modelo efectivo de instrucción gramatical compatible con un entorno de aprendizaje que priorice la comunicación por medio de la negociación del significado y la interacción significativa. Secuencias didácticas formadas de tareas de concienciación gramatical y tareas formales de producción oral y/o escrita permiten al estudiante, por un lado, tomar conciencia del funcionamiento y las reglas de uso de los contenidos lingüísticos y, por otro, comenzar a practicar las nuevas estructuras en contextos reales de comunicación.

En la didáctica de las lenguas afines este modelo se ve enriquecido con prácticas que permiten la activación por parte de los aprendices de procedimientos como la reflexión metalingüística y la comparación contrastiva entre la lengua materna y la lengua extranjera. Gracias al razonamiento inductivo y la traducción pedagógica estos establecen las adecuadas conexiones entre la forma, el significado y su uso. En la secuencia presentada, las implicaciones pragmático-discursivas que supone la selección modal del verbo de la cláusula subordinada en las oraciones concesivas con la conjunción *aunque*.

Hacer uso de estos procedimientos estratégicos en el diseño de las tareas formales resulta provechosa en el tratamiento didáctico de los contenidos gramaticales que puedan preverse dificultosos para los alumnos de español lengua extranjera en Brasil.

## Referencias bibliográficas

ALONSO, Encina, 2019. “Planificación de unidades didácticas”, en: MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E. y LANCORTE, M. (Org.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres: Routledge, p. 67-79.

ELLIS, Rod, 1997. *SLA Research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, Rod, 2002. “Grammar teaching: Practice or Consciousness-raising?”, en: RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching*. CUP, p. 167-174.

ELLIS, Rod, 2003. *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University.

ELLIS, Rod, 2008. “Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition”, en: SPOLSKY B. y HULT, F. M. (Orgs.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford, Blackwell, p. 437-455.

LEACHTENAUER, Jon, 2004. “Teaching Grammar Through Grammar Consciousness-Raising Tasks”. *Journal of Inquiry and Research*, v. 80, p. 1-11.

LOEWEN, Shawn, 2011. “Focus on Form”, en: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York, Routledge, p. 576-592.

- MATTE BON, Francisco. 1992. *Gramática comunicativa del español*. Tomo II. Madrid: Edelsa.
- NASSAJI, Hossein y FOTOS, Sandra, 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- NUNAN, David, 2005. "Classrooms Research", en: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah. New Jersey: Routledge, p. 225-240.
- OSUKA, Naoko. y YAMAMOTO, Atsuko, 2005. "Grammar teaching using form-focused tasks". *JALT Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, p. 647-657.
- RICHARDS, Jack. C., y SCHMIDT, Richard, 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- RICHARDS, Jack. C. y RODGERS, Theodore. S., 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROZA, Veni, 2014. "Using inductive consciousness raising tasks to teach grammar at the college". *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, v. 2, p. 463-468.
- RUTHERFORD, William. y SMITH, Michael. S., 1985. "Consciousness-raising and universal grammar". *Applied Linguistics*, v.6, n.3, p. 274-282.
- SUGIHARTO, Setiono, 2006. "Grammar consciousness-raising and the acquisition of the simple present tense rule: an empirical study", en: *6th Malaysia International Conference on English Language Teaching (MICELT)*, Melaka.
- THORNBURY, Scott, 2005. *Uncovering grammar*. Oxford: Macmillan Education.
- YARAHMADZEHI, Nahid. *et al.*, 2015. "The Effect of Teaching Grammar through Consciousness Raising Tasks on High School English Learners' Grammatical Proficiency". *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Roma. v.6, n.3, p. 401-413.
- UR, Penny, 2011. "Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice", en: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York: Routledge, p. 507-522.
- WACH, Aleksandra, 2019. *The L1 as a consciousness-raising tool in learning L2 grammar*. Wydawnictwo Naukowe: UAM.
- WILLIS, Jane, 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited, 1996.



# **El diseño de microsecuencias de aprendizaje andamiadas para la enseñanza de ELE en línea**

Designing Scaffolded Microlearning Sequences  
for Online Teaching in Spanish as a Foreign Language

**María de Fátima Álvarez López**  
**Profesora. Centro de Lenguas Extranjeras**  
**Universidad Friedrich-Alexander Erlangen-Nürnberg**

María de Fátima Álvarez López es licenciada en Filología Hispánica y doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá (España). Se ha dedicado al campo de la enseñanza de ELE como profesora y formadora de profesores en Estados Unidos, China, Italia y Alemania, fundamentalmente en universidades y en el Instituto Cervantes. En los últimos años, ha ocupado la cátedra Santander Hispano de Didáctica del Español en el Instituto de Lenguas y Literaturas Románicas de la Universidad Goethe en Frankfurt am Main, ha participado como tutora y evaluadora de TFM en el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y en el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, ambos de la Universidad de Alcalá, y ha colaborado como docente en la Universidad Libre de Berlín. Actualmente, desempeña su labor docente en la Universidad Friedrich-Alexander de Nürnberg, así como en los institutos Cervantes de Frankfurt y de Berlín.

## **Resumen**

En este artículo va a presentarse una propuesta de enseñanza de español conversacional específicamente diseñada para ser impartida en línea que sigue los criterios del modelo TPACK y de la enseñanza en línea efectiva. Para ello, se ha tomado como base el concepto de microsecuencia (conjunto de actividades breves interrelacionadas y encadenadas orientadas a la elaboración de un producto final que se desarrolla en una, dos o tres sesiones de clase (Esteve, 2011)) y el modelo de andamiaje planificado ESETE (Experiencia, eStructurar, Enfocar, Teorizar, Experiencia nueva (Carandell, 2013)).

## **Abstract**

In this article we will present a proposal for teaching conversational Spanish specifically designed to be delivered online, following the criteria of the TPACK model and effective online teaching. To do this, we have based our approach on the concept of

microsequence (a set of brief, interrelated, and chained activities aimed at developing a final product within one, two, or three class sessions (Esteve, 2011)) and the scaffolding model ESETE (Experiencia, eStructurar, Enfocar, Teorizar, Experiencia nueva (Carandell, 2013)).

### Palabras clave

e-aprendizaje, didáctica, conversación, interacción, TIC

### Keywords

e-learning, didactics, conversation, interaction, ICT

## Introducción

Tras la situación de emergencia ocasionada por la pandemia del covid-19, la enseñanza-aprendizaje de ELE en línea ha experimentado un empuje sin precedentes. Durante la pandemia, apenas sin transición, docentes y alumnos tuvieron que recurrir a un nuevo entorno, para muchos ajeno e incluso hostil, y ajustar una instrucción originalmente pensada para una modalidad presencial a una modalidad en línea, con todas las restricciones y carencias que ello supuso.

Esta enseñanza remota de emergencia (Hodges et alii, 2020: 17), si bien no fue lo ideal, ha supuesto el empuje definitivo para la implantación de la enseñanza ELE en línea en multitud de centros educativos donde el entorno digital se ha convertido en una nueva oportunidad de ampliar las posibilidades de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, la oferta de cursos. El objetivo ahora es, sin embargo, pasar de una enseñanza remota de emergencia a una enseñanza en línea efectiva (Hodges et alii, 2020: 14) y, para ello, es necesario reflexionar sobre las necesidades específicas que requiere el nuevo entorno. En este sentido, el simple traslado de una instrucción originalmente pensada para una modalidad presencial -«analógica»- a una modalidad en línea -digital- no garantiza el éxito del aprendizaje a menos que se interrelacione de manera adecuada las necesidades metodológicas, tecnológicas y referidas al propio contenido que plantea la nueva modalidad.

En este artículo vamos a presentar un ejemplo de un curso de conversación diseñado específicamente para ser impartido en línea: *Raus mit der Sprache!* (en adelante *RmdS!*). Se trata de un curso ofrecido por el Instituto Cervantes de Berlín desde julio de 2021 que ofrece sesiones de conversación de 50 minutos, organizadas en 5 niveles de competencia (A1, A2, B1, B2, C1), y que tienen como objetivo el desarrollo de la expresión e interacción oral. Veremos cómo se han seguido las propuestas del modelo TPACK (Koehler y Mischra, 2006 y 2009) en el diseño y programación de las sesiones, interrelacionando los contenidos propios de cada nivel de dominio (*Content Knowledge*) con el concepto de microsecuencia (Esteve y Vilá Santasusana, 2018) y el modelo de andamiaje planificado ESETE (Carandell, 2013) (*Pedagogical Knowledge*), así como con los recursos digitales más apropiados a nuestros objetivos de instrucción (*Technological Knowledge*).

## Aplicación del modelo TPACK: el *saber* tecnológico pedagógico del contenido

El modelo TPACK de Koehler y Mishra (2006, 2009), que revisa y amplía el modelo PCK de saber pedagógico del contenido de Shulman (1986, citado a partir de Koehler y Mishra, 2006: 1021), establece tres grandes conocimientos o *saberes*<sup>1</sup> en el proceso instruccional: el saber del contenido (CK), el saber pedagógico (PK) y el saber tecnológico (TK). De la interrelación de estos tres saberes surge el saber tecnológico pedagógico del contenido o modelo TPACK [Figura 1].

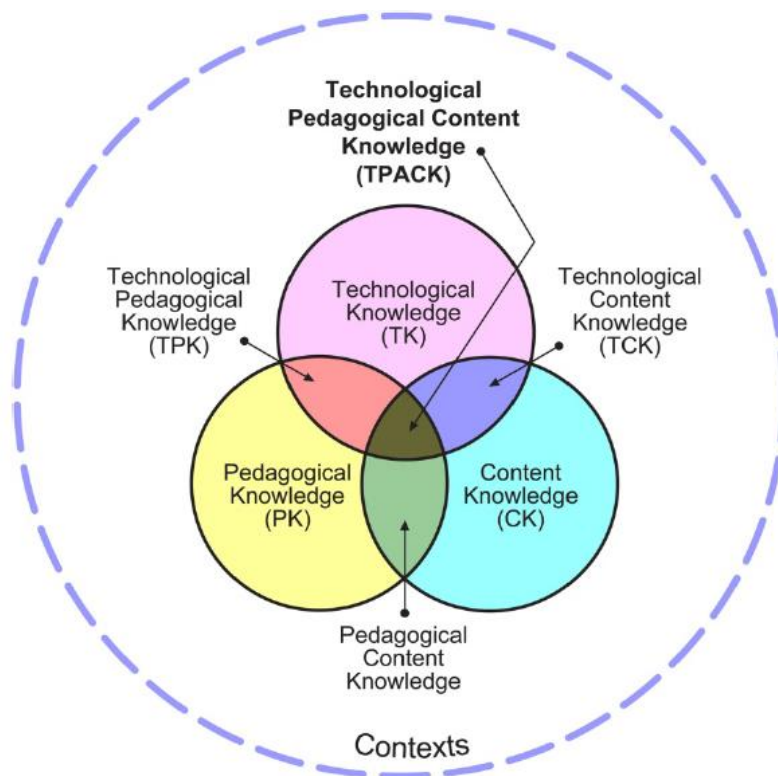


Figura 1. El modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2009: 63)

Para los autores, “TPCK represents a class of knowledge that is central to teachers’ work with technology” (Mishra y Koehler, 2006: 1029) y refleja la complejidad de este proceso instruccional, que requiere de los docentes una aplicación de saberes complejos que deben integrarse, ajustarse y modificarse en función del contexto de enseñanza concreto. Y uno de estos saberes, claro está, es el de la tecnología, más específicamente, el de las tecnologías digitales. Estas, a diferencia de otras tecnologías, “are protean, unstable, and opaque”, esto es, pueden emplearse de diversas maneras (*protean*), cambian rápidamente (*unstable*) y su estructura interna no es transparente para los usuarios (*opaque*), de ahí que supongan “new challenges to teachers who are struggling to use more technology in their teaching” (Koehler y Mishra, 2009: 61).

<sup>1</sup> El uso del término *saber* y no *conocimiento* en la traducción de *knowledge* permite establecer paralelismos con los saberes especificados en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 11-13) en su definición de competencias generales y comunicativas del alumno: *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*. En este sentido, el uso del término *saber* incluye no solo el conocimiento teórico sino también su implementación y evaluación.

Esta reflexión, válida en 2006, cuando presentaron su primer modelo, y en 2009, cuando lo revisaron incluyendo la variación contextual, es tremendamente actual y relevante en esta época post-pandemia, cuando la tecnología ha pasado de concebirse como una aportación “extra” para dinamizar las clases, a convertirse, como en el caso que nos ocupa, en el vehículo de la instrucción.

En el curso de conversación *RmdS!*, el objetivo del Instituto Cervantes de Berlín era crear sesiones cuyo formato permitiera, por un lado, adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos ajustándose a las especificidades de un curso online y, por otro, posibilitar la interactividad entre el profesor y los alumnos, y entre estos y el contenido. En este sentido, el modelo TPACK permitió aunar la reflexión sobre la interrelación de los contenidos del curso (QUÉ enseñar) y su metodología (CÓMO enseñar) (esto es, el saber pedagógico del contenido (PCK) que normalmente realiza el docente en cualquier diseño de curso), a los requerimientos específicos de la dimensión tecnológica digital determinados por la propia naturaleza online del curso (TK). Se establecieron, así, las siguientes equivalencias en el diseño de las sesiones:

- El saber del contenido: incluye los contenidos de dominio de cada nivel (A1, A2, B1, B2 y C1), así como conocimientos de la propia lengua, conocimientos declarativos, socioculturales, etc.
- El saber tecnológico: engloba el conocimiento y aplicación de las herramientas tecnológicas necesarias para la impartición del curso, que son, esencialmente, la plataforma de videoconferencias zoom y las presentaciones de PowerPoint. Otras herramientas digitales complementarias son padlet, youtube, learningapps y genial.ly.
- El saber metodológico: se corresponde con el concepto de microsecuencia (Esteve y Vilá Santasusana, 2018) y con el modelo de andamiaje planificado ESETE (Carandell, 2013).

La interconexión de estos tres saberes en *RmdS!* ha puesto de relevancia la necesidad de ajustarlos entre sí, especialmente, el metodológico y los conceptos de microsecuencia y el modelo ESETE, que revisaremos a continuación.

### El concepto de microsecuencia en *RmdS!*

De acuerdo con Esteve y Vilà Santasusana (2018: 15), una microsecuencia didáctica es:

“un conjunto de actividades breves interrelacionadas y encadenadas, orientadas a la elaboración de un producto final en forma de texto (oral o escrito), que puede desarrollarse a lo largo de una, dos o máximo tres sesiones de clase. Ese producto conforma el objetivo final de la secuencia [...]; es, a la vez, la herramienta que orienta la elección de los contenidos”.

Esta definición no se aleja demasiado de la secuenciación propuesta por el Enfoque por Tareas, si bien incorpora la novedad de la limitación, esto es, “una, dos o máximo tres sesiones de clase”<sup>2</sup>. Trabajar en el aula con estas microsecuencias, según las autoras, permiten organizar la clase en forma de andamiaje y desarrollar las competencias del alumno, puesto que el alumno tiene la capacidad de utilizar la lengua

<sup>2</sup> Las autoras, sin embargo, no especifican cuál es la duración de cada sesión. En este sentido, no sería lo mismo una microsecuencia con sesiones de 90 minutos (el estándar en los cursos de ELE en las universidades alemanas, por ejemplo) que una con sesiones de 180 minutos (el estándar en la organización de cursos generales del Instituto Cervantes de Berlín o Frankfurt, por ejemplo).

de forma efectiva y genuina en situaciones comunicativas diversas (Esteve y Vilà Santasusana, 2018: 15).

Esteve y Vilà Santasusana (2018: 18-19), por otra parte, establecen los siguientes rasgos característicos de la microsecuencia didáctica: brevedad, interacción social en el aula, integración, funcionalidad, creatividad y autorregulación [Figura 2].

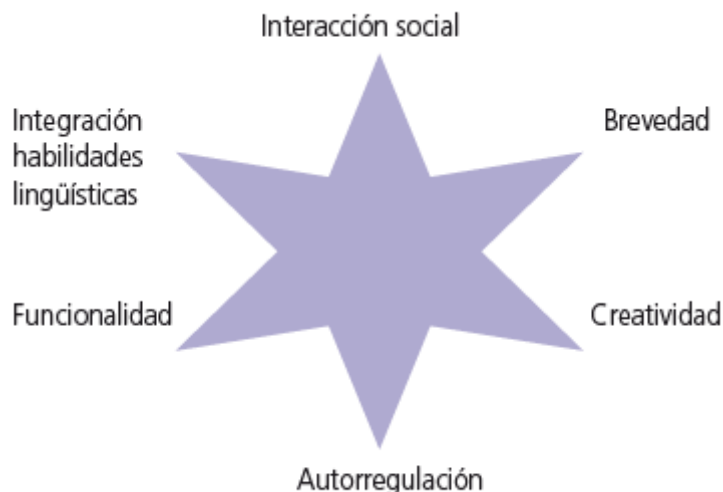


Figura 2. Características de la microsecuencia (Esteve y Vilà Santasusana, 2018: 18)

- Brevedad. La microsecuencia didáctica permite articular cada sesión de clase en unidades significativas, relacionadas con un género textual concreto, oral o escrito.
- Interacción social en el aula. Se promueven dinámicas de trabajo individual y de trabajo colaborativo entre alumnos y entre alumnos y profesor. El objetivo no es solo desarrollar la interacción como objetivo de aprendizaje sino también promover la interacción como herramienta de aprendizaje.
- Integración. La microsecuencia integra las actividades de comprensión, producción y reflexión sobre la lengua.
- Funcionalidad. Las actividades de reflexión sobre el uso de la lengua y el planteamiento de una tarea final real o verosímil justifican los contenidos lingüísticos trabajados en la microsecuencia.
- Creatividad. Se potencia la creatividad y la motivación cuando las actividades suponen un reto cognitivo para los alumnos. Estos se implican más cuando las actividades no son meramente reproductivas, sino que les exigen inventar, hacer hipótesis, equivocarse y rectificar.
- Autorregulación. El aprendizaje autorregulado precisa que el alumno asuma el control de lo que produce. Para ello, es necesario proponer actividades breves y controlables y hacer que el alumno tome conciencia de lo que tiene que saber hacer, de lo que quiere expresar y de qué recursos lingüísticos necesita para ello.

La aplicación de este concepto metodológico al diseño de *RmdS!*, sin embargo, hizo evidente la necesidad de modificar estas características para ajustarse de manera efectiva a la modalidad online del curso. En este sentido, se revisaron las seis características anteriores y se añadieron tres más determinadas específicamente por el entorno online [Figura 3]:



Figura 3. Características de la microsecuencia digital (Elaboración propia)

- Brevedad y *singularización*. Las sesiones de *RmdS!* constituyen microsecuencias didácticas significativas y singulares de 50 minutos, relacionadas con un género textual concreto, oral en todos los casos y, en algunos, también escrito.
- Interacción social en el aula *flexible*. Como el número de alumnos puede oscilar entre 1 y 5, las dinámicas deben ser muy flexibles para ajustarse a interacciones entre alumnos y entre alumno(s) y profesor. El trabajo individual se realiza de manera previa o posterior a la sesión.
- Integración *parcial, enfoque en la expresión, interacción y mediación oral (EIMO)*. Las actividades se centran en el desarrollo de la expresión, interacción y mediación oral, si bien se integran la comprensión, mediación y expresión e interacción escritas y, en menor medida, la comprensión auditiva y audiovisual.
- Funcionalidad. La tarea final se enmarca en un contexto real o verosímil. Se presenta al inicio de la sesión y justifica todos los contenidos presentados.
- Creatividad y *actualización*. Las actividades deben suponer un reto cognitivo para el alumno. Se enfatiza la ampliación de vocabulario y la revisión y actualización de estructuras gramaticales ya conocidas.
- Autorregulación e *individualización*. Las actividades deben ser breves y controlables por parte del alumno (qué hacer y con qué recursos hacerlo). Aun interrelacionadas, también deben permitir su omisión sin perjuicio de la producción oral final.

A estas seis características, como decíamos más arriba, se incorporan otras tres más, propias del entorno online:

- Visualización. Las actividades deben ajustarse a una única pantalla (o diapositiva) y seguir las recomendaciones del diseño gráfico web (formatos y composición, usabilidad, adaptación a dispositivos móviles, etc.). Desde el punto de vista didáctico, esto conlleva la necesidad, por un lado, de utilizar microtextos para trabajar la comprensión lectora y la presentación de input, y, por otro, de proponer

actividades centradas en contenidos muy concretos y que no exijan mucho tiempo para su resolución.

- Atención a los detalles seductores. Un detalle seductor (DS) se define como “un agregado breve, interesante pero irrelevante [...] que busca capturar el interés del lector, pero sólo está tangencialmente relacionado con el resto del texto” (Harp y Mayer, 1997, citado a partir de Saux, Irrazábal y Burin (2014: 90)). Como señalan Saux, Irrazábal y Burin (2014: 90), la estrategia de agregar DS parece lógica, pues asume que el interés logrado facilitará que el lector se centre en el mensaje y aumentará su predisposición para comprender el texto restante. La investigación en el área, sin embargo, ha señalado que “la presencia de los DS se asocia con un efecto negativo, consistente en una disminución en las mediciones de recuerdo, comprensión y aprendizaje de los contenidos relevantes del texto, en comparación con materiales sin DS” (Saux, Irrazábal y Burin (2014: 90-91). No obstante, son varias las investigaciones que sí han observado efectos positivos en el empleo de imágenes directamente conectadas con el contenido frente al uso de imágenes conectadas débilmente a los contenidos (Saux, Burin e Irrazábal (2015); Schneider, Dyrna, Meier, Beege y Rey (2018)).

En el formato digital, es muy común el uso de imágenes, iconos, vídeos, etc. como agregados para hacer más atractivos los materiales de instrucción, por lo que, a la hora de diseñar las sesiones de *RmdS!*, se tomaron las siguientes precauciones:

- Uso de imágenes neutras o culturalmente relevantes que ilustren algún contenido de la actividad (contenido temático, cultural, pragmático, gramatical, etc.).
  - Reducción de elementos decorativos no relevantes para el desarrollo de la actividad (figuras, iconos, etc.).
  - Eliminación de toda animación o transición de las diapositivas que no sea relevante en el desarrollo de la actividad.
- Minimización de herramientas digitales. Si bien la tendencia en muchos materiales ELE en soporte *online* es introducir múltiples herramientas digitales, en *RmdS!* se constató el perjuicio de alterar la “fluidez” en el desarrollo de la secuencia didáctica incorporando herramientas digitales externas a la propia videoconferencia y a la presentación en PowerPoint. Por este motivo, se siguieron las siguientes medidas:
    - Incorporar un máximo de un recurso digital externo a la sesión (p. ej., learningapps.org).
    - Reservar el uso de recursos digitales al trabajo individual del alumno previo o posterior a la sesión (padlet.com, learningapps.org, genial.ly).
    - Evitar la creación de minigrupos en la videoconferencia.

### El modelo ESETE en *RmdS!*

El segundo concepto pedagógico es el modelo de andamiaje ESETE. Según Esteve y Vilà Santasusana (2013: 19), las actividades de la microsecuencia conforman un andamiaje planificado denominado ESETE (Experiencia – eStructurar – Enfocar –

Teorizar – Experiencia nueva)<sup>3</sup>. Este modelo consta 6 fases (Esteve y Vilà Santasusana, 2013: 20) [Figura 4]:

Fases de las actividades de aprendizaje	
Activación de las experiencias lingüísticas de los aprendices en relación con el texto que tienen que decir o escribir. Esto ayuda a orientar al aprendiz y, sobre todo, a potenciar su implicación personal.	E: trabajar con experiencias anteriores.
Movilización sistematizada de los recursos lingüísticos que ya poseen los alumnos y que pueden ser útiles para la producción del texto final.	S: sistematizar los recursos lingüísticos ya conocidos.
Focalización en aspectos de léxico y gramática que los alumnos podrán utilizar para su propia producción lingüística a partir de actividades de búsqueda y análisis lingüístico.	E: «enfocar» o focalizar en aspectos concretos de la lengua.
Introducción de explicaciones gramaticales teniendo en cuenta (o a partir de) los resultados del trabajo reflexivo de la fase 3.	T: introducir la «teoría» a partir de las contribuciones de los aprendices.
Planificación y elaboración del propio texto (o textos). Este es el momento de construir conjuntamente los criterios de evaluación de la tarea final en forma de rúbrica (breve, clara y concisa).	E: crear una nueva experiencia textual propia pero dirigida.
Coevaluación entre iguales y evaluación constructiva por parte del profesorado. La intención es implicar al alumnado en el proceso de evaluación, lo que le ayuda a tomar conciencia de sus propios éxitos así como de los errores que haya podido cometer, y aprender de ellos.	E: consolidar la nueva experiencia textual.

Figura 4. Actividades encadenadas en forma de andamiaje (Esteve y Vilà Santasusana, 2013: 20)<sup>4</sup>

A la hora de diseñar las sesiones de *RmdS!*, este modelo tuvo que ajustarse a los objetivos de aprendizaje del curso: por un lado, el desarrollo de la expresión, interacción y mediación oral; por otro, la revisión (y no presentación) de los contenidos lingüísticos. En este sentido, se establecieron 5 fases [Figura 5]:

<sup>3</sup> Este modelo está basado en el modelo VESEt descrito por F. Korthagen (Vorstrukturierung – Erfahrungen – Strukturieren – Eingrenzen - theoretische Konzeptualisierung), adaptado por O. Esteve, Z. Carandell, L. Keim y Farro en el marco del proyecto Comenius “Aprender de la práctica” sobre modelos de formación del profesorado y aplicado por Carandell al diseño de secuencias andamiadas en el aprendizaje lingüístico (Carandell, 2013: 113).

<sup>4</sup> Esta propuesta amplía la que describe Carandell (2013: 109), que, como la de F. Korthagen, consta únicamente de 5 fases: “Este procedimiento inicia el proceso haciendo emerger las **experiencias (E)** de los alumnos en relación con el objetivo de aprendizaje [...]; después les ayuda a **estructurar (S)** y sistematizar las experiencias para extraer significado de ellas [...]; a partir de aquí, les orienta a **enfocar (E)** o focalizar en aquellos aspectos formales (léxico, morfosintáctico, ortografía...) que requieren mayor atención, pero no de manera descontextualizada, sin sentido, sino al servicio de la función comunicativa y de la tarea que deben realizar [...]; y es en este momento cuando el alumno está abierto y necesitado de la **Teoría (T)**, del conocimiento experto, que entrará en diálogo con sus hipótesis y preguntas y le ayudará a entender y argumentar los fenómenos observados [...]; y, finalmente, le insta a abordar una **nueva experiencia** enriquecida con el conocimiento que ha adquirido durante el proceso (**E**)”.





Figura 5. Secuencia de andamiaje en RmdS! (Elaboración propia)

A continuación, vamos a desarrollar estas fases, aportando un ejemplo concreto de una sesión para el nivel A2 titulada “¡Fuera estrés!” [Figura 6]:

### Fases en la secuencia de aprendizaje en RmdS

<p>1. Actividades de orientación: se activan las experiencias lingüísticas de los alumnos.</p>	<p>Corresponde a la portada y a la tarea previa a la sesión (“Preparamos el tema”). La portada no es, estrictamente una actividad, pero incluye la tarea final de la sesión, los objetivos, el horario, la tarea previa y posterior a la sesión. La tarea previa a la sesión (que se le envía al estudiante 24 horas antes junto a la portada, la ficha de gramática y la tarea posterior a la sesión) introduce el tema al estudiante y sirve de diagnóstico previo para ver el nivel del alumno. La herramienta digital utilizada, en este caso concreto, es padlet.com (Imagen 1 y 2)<sup>5</sup>.</p>
<p>2. Actividades de planificación: se movilizan de manera sistematizada los recursos lingüísticos.</p>	<p>Se trabaja, en primer lugar, un microtexto que recoge ejemplos del vocabulario y de las estructuras que se revisan en la sesión; después, se presentan actividades que movilizan el vocabulario relacionado con el tema. La herramienta digital complementaria que se utiliza es learningapps.org (Imagen 3 y 4).</p>
<p>3. Actividades de previsión e investigación lingüística: nos focalizamos</p>	<p>En esta fase no se presentan estructuras nuevas. El alumno ha revisado</p>

<sup>5</sup> Véase el apartado 7. Anejos.

en aspectos formales y revisamos las construcciones gramaticales.	previamente la ficha gramatical enviada antes de la sesión y durante esta fase se actualizan estos conocimientos mediante la interacción oral (Imagen 5 y 6).
4. Actividades de producción: se elabora el producto final, esto es, una nueva experiencia textual propia.	Corresponde a la elaboración de la tarea final, siempre un producto oral (Imagen 7).
5. Actividades de evaluación: se consolida esta nueva experiencia textual.	Corresponde al trabajo posterior a la sesión (“Para practicar más”) y suele ser, bien una actividad de expresión escrita (que corrige el profesor), bien una comprensión audiovisual, como en este ejemplo (Imagen 8).

Figura 6. Modelo ESETE en *RmdS!* (Elaboración propia)

## Conclusiones

El paso de una enseñanza remota de emergencia a una enseñanza en línea efectiva requiere del docente una profunda reflexión sobre el proceso instruccional que sienta las bases de una interrelación adecuada entre las necesidades metodológicas, tecnológicas y referidas al propio contenido que plantea la nueva modalidad online.

En este artículo se ha presentado una propuesta de un curso de conversación de ELE ofrecido por el Instituto Cervantes de Berlín diseñado a partir de esta reflexión: *Raus mit der Sprache!* De modalidad completamente online, este curso parte de las propuestas del modelo TPACK de Koehler y Mishra (2006 y 2009), ajustando tanto los contenidos como, en especial, el enfoque metodológico en función de las características del curso y de las necesidades del entorno digital. En este sentido, se tomaron dos conceptos metodológicos —la microsecuencia de Esteve y Vilá Santasusana (2018) y el modelo ESETE de Carandell (2013)— como base de las sesiones del curso, modificándolos e incorporando nuevas características de manera que se adecuaron a una modalidad digital.

El resultado ha sido un curso ELE online metodológicamente sólido y coherente que responde no solo a los objetivos del curso establecidos por el Instituto Cervantes de Berlín (centrado en la producción oral, en cinco niveles de dominio, sin progresión entre sesiones, flexible) y a las exigencias del formato digital (dinámico, atractivo, actual), sino también, y de acuerdo con los primeros resultados de las encuestas de calidad del curso, a las expectativas del alumnado que ha participado en sus sesiones. Esperemos que sea uno más de una nueva serie de cursos y materiales orientados a una enseñanza en línea efectiva del español como LE.

## Referencias bibliográficas

CARANDELL, Z., 2013. “La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía”, en O. Esteve, O. y Martín-Peris, E. (coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona, Horsoni Editorial, pp. 103-116. ISBN 978-8415212164.

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Editorial Anaya. ISBN 84-667-1618-1.

ESTEVE, O. y SANTASUSANA VILÀ, M., 2018. “El aprendizaje competencial de lenguas a través de microsecuencias didácticas”. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 8, pp. 14-21.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. y BOND, A., 2020. “La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea”, en P. Neira Del Ben, C. Rodríguez Queija y J. Villanueva Penedo (coords.), *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Learning Factor, pp. 10-22. Disponible en:

<[https://www.academia.edu/79857647/Enseñanza\\_Remota\\_de\\_Emergencia\\_Textos\\_para\\_la\\_discusión](https://www.academia.edu/79857647/Enseñanza_Remota_de_Emergencia_Textos_para_la_discusión)> [08 nov. 2023].

KOEHLER, M. J., & Mishra, P., 2009. “What is technological pedagogical content knowledge?”. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, núm. 9 (1), pp. 60-70.

MISHRA, P. y KOEHLER, M. J., 2006. “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”. *Teachers College Record*, vol. 108, núm. 6, pp. 1017–1054.

SAUX, G., IRRAZABAL, N. y BURIN, D. I., 2014. “Detalles seductores relevantes e irrelevantes en un texto expositivo: Efectos sobre la comprensión y el recuerdo en lectores con bajo conocimiento previo”. *Ciencias psicológicas*, vol. 8, n. 1., pp. 89-100. ISSN 1688-4221. Disponible en:

<[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212014000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000100009&lng=es&nrm=iso)> [08 nov. 2023].

SAUX, G., BURIN, D. e IRRAZBAL, N., 2015. “Uso estratégico de representaciones pictóricas en un texto de ciencias con un detalle seductor en lectores con bajo conocimiento previo”. *Revista signos*, vol. 48, n. 89, pp. 400-424. ISSN 0718-0934. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342015000300006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342015000300006&lng=es&nrm=iso)> [08 nov. 2023].

SCHNEIDER, S., DYRNA, J., MEIER, L., BEEGE, M., & REY, G. D., 2018. “How affective charge and text–picture connectedness moderate the impact of decorative pictures on multimedia learning”. *Journal of Educational Psychology*, núm. 110 (2), pp. 233-249. ISSN 0022-0663. Disponible en: <<https://doi.org/10.1037/edu0000209>> [07.11.2023].

## Anejos



**A2. ¡Fuera estrés!**

Preparamos una lista de propuestas para evitar las cosas que nos estresan.

**Objetivos**  
Vamos a revisar cómo hacer propuestas relacionadas con la salud y cómo rechazarlas y aceptarlas.

**Preparamos el tema**  
¿Qué cosas te estresan? Piensa en dos o tres y escríbelas aquí: <https://padlet.org/>

**Videoconferencia**  
Horario: Martes | Jueves  
Link: <https://zoom.us/>

**Para practicar más**  
Mira este vídeo sobre el estrés y marca la respuesta correcta: <https://www.youtube.com/>

Instituto Cervantes Alemania

Imagen 1 (Elaboración propia)

**PREPARAMOS EL TEMA**

**¿QUÉ COSAS TE ESTRESAN?**


Piensa en dos o tres cosas de tu vida diaria que te producen mucho estrés y escríbelas aquí:

<https://padlet.org/>




Instituto Cervantes Alemania

Imagen 2 (Elaboración propia)



### ¿Estrés? ¡Mejor que no!

Soy ayudante de cocina en un restaurante de lujo y allí el estrés es “el pan nuestro de cada día”: planear los menús, servir una comida de calidad, tener orden en la cocina... y muuuuchas horas de trabajo. Para luchar contra el estrés y relajarme, hago yoga, nado, intento dormir siete u ocho horas y el poco tiempo libre que tengo lo dedico a mi familia y amigos.

Hugo, 32 años

¿Y tú? ¿También tienes un trabajo estresante?

Production Kampus - Pixels

Instituto Cervantes  
Alemania

Imagen 3 (Elaboración propia)

Observa las siguientes actividades y decide:  
¿producen más o menos estrés?



<https://learningapps.org>



¿más estrés?

o menos?

Phaboy

Instituto Cervantes  
Alemania


Imagen 4 (Elaboración propia)

Mira la infografía, ¿sigues sus consejos? Puntúa tus hábitos del 1 (no lo hago nunca o casi nunca) al 5 (lo hago a menudo). ¿Quién tiene menos riesgo de estar estresado?

Mi nota

1. Hago deporte.	...5...
2. Hago yoga, taichí, meditación...	.....
3. Como sano.	.....
4. Duermo siete u ocho horas.	.....
5. Dedico al trabajo el tiempo adecuado.	.....
6. Sé decir “no”.	.....
7. Expreso mis sentimientos.	.....
8. Paso tiempo con los amigos y la familia.	.....
9. No me automedico.	.....
10. Dedico tiempo a lo que me gusta.	.....

+Yo hago mucho deporte, así que un 5. ¿Y tú?  
- Uf, yo solo los fines de semana, un 2.

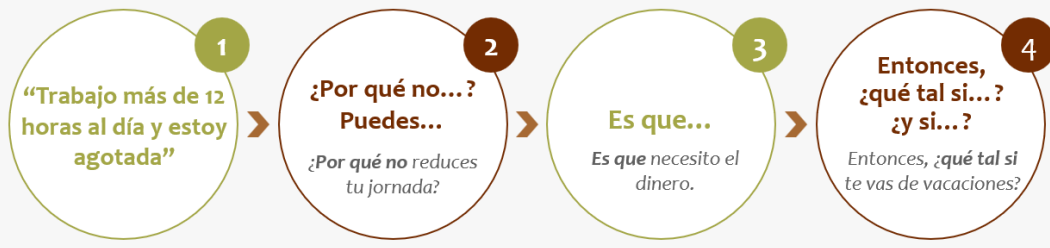


Adaptado de: Bitácora 1. Nueva edición

Imagen 5 (Elaboración propia)

## “Estoy estresada, ¿qué puedo hacer?”

Vamos a ofrecer propuestas a nuestros compañeros.



1. “Trabajo más de 12 horas al día y estoy agotada”

2. ¿Por qué no...? Puedes...  
¿Por qué no reduces tu jornada?

3. Es que...  
Es que necesito el dinero.

4. Entonces, ¿qué tal si...? ¿y si...?  
Entonces, ¿qué tal si te vas de vacaciones?

1. Discuto mucho con mi pareja.	4. Llevo la casa, los niños, mi trabajo ;no tengo nada de tiempo para mí!
2. No puedo dormir más de 5 horas y solo si tomo medicamentos.	5. Me siento muy solo.
3. Tengo un compañero de trabajo tóxico.	6. Todo el mundo quiere algo de mí.

Instituto Cervantes Alemania

Imagen 6 (Elaboración propia)

## Cosas que nos hacen felices

Vamos a pensar en 2 cosas que nos hacen sentir bien y nos relajan y 2 cosas que nos estresan en el trabajo, en casa...

- ▶ ¿Qué cosas nos hacen felices a todos?
- ▶ ¿Qué nos estresa a todos? ¿Qué podemos proponer para evitarlo? Hacemos una lista.

Podemos dejar el coche e ir en transporte público, ¿no?

¿Por qué no hablas con tu jefe?

Instituto Cervantes Alemania

Imagen 7 (Elaboración propia)

## CASI CREATIVO: EL ESTRÉS

Mira este vídeo de Casi Creativo sobre el estrés y marca la respuesta correcta:

**A.** ¿Qué causa estrés a Fulano?

- El trabajo
- Las relaciones personales
- La salud
- La falta de dinero

**B.** ¿Qué hace para reducirlo?

- Cambia de trabajo
- Hace deporte
- Dedica tiempo a su familia
- Organiza su horario

<https://www.youtube.com/watch?v=ois459zM9zU>

Instituto Cervantes Alemania

Imagen 8 (Elaboración propia)

## **Estudio del uso y la ausencia del artículo en español y en dari-persa**

Study of the use and absence of the article  
in Spanish and Dari-Persian

**Gulghotai Walizada Sara**

Profesora del Departamento de Español  
Facultad de Lenguas Extranjeras y Literatura. Universidad de Kabul

### **Resumen**

La autora de esta investigación, profesora de español en la Universidad de Kabul (Afganistán), conoce por propia experiencia la dificultad de los alumnos de ELE de su país, cuya lengua materna es el persa afgano, para adquirir destreza lingüística en el uso u omisión de los artículos en español. Es una dificultad especial que comparten con alumnos de otros países, cuyas lenguas, entre ellas el persa, carecen de artículos como elementos gramaticales actualizadores de los sustantivos. Se trata, por ello, de un problema conocido por los especialistas en didáctica de ELE, acerca del cual la autora establece el estado de la cuestión sobre dónde residen las dificultades principales para estos aprendices de ELE, y qué medios, gramaticales y pragmáticos se pueden utilizar para orientar ese aprendizaje. Eso da pie para que, interesada por la utilidad de medios gramaticales como la relación entre las funciones sintácticas de los sustantivos en la lengua base y el uso u omisión de artículos españoles, lleve a cabo una investigación empírica a partir de un cuento de una escritora afgana, cuyos sustantivos analiza en relación con los artículos de su traducción al español y con su posición en la oración, para establecer estimaciones cuantitativas de la fiabilidad de reglas sencillas que ayuden a los estudiantes, diferentes para cada función sintáctica.

### **Abstract**

The author of this research, a professor of Spanish at the University of Kabul (Afghanistan), knows from experience the difficulty of ELE students in her country, whose native language is Persian-Dari Afghan, to acquire language skills in the use or omission of Spanish articles. It is a special challenge, shared with students from other countries whose languages, such as Persian-Dari, lack of articles, such as parts of speech nouns updaters. It is therefore a problem known to those skilled in the teaching of ELE, about which the author sets the state of affairs where the resident main difficulties for



these learners ELE, and what means, grammatical and pragmatic, can be used to guide that learning. That gives rise to, interested in the usefulness of grammatical means the relationship between the syntactic functions of nouns in the tongue base and the use or omission of Spanish articles, perform an empirical investigation from a story by a writer Afghan, whose nouns discussed in relation to articles translated into Spanish and its position in the sentence, to establish quantitative estimates of the reliability of simple rules to help students, for each different syntactic function.

### Palabras clave

Artículos, definido, indefinido, interlingua, sujeto

### Keywords

articles, defined, interlingua, subjects, undefined

## Introducción

Para los estudiantes de español como lengua extranjera, el artículo en español es una cuestión difícil. Una lingüista china, Andrea Yu-tsuey Fu, ha afirmado atinadamente que "no hay parte de la gramática tan pequeña que condicione tan grandemente la expresión como el artículo", pues "es el signo más simple desde el punto de vista formal, pero casi el más complejo desde el punto de vista funcional"<sup>1</sup>.

En efecto, desde la óptica de hablantes de lengua persa que estudiamos o enseñamos español, podemos estar de acuerdo con ella en que al existir "una serie de casos en los que el uso del artículo tiene un funcionamiento especial en español con respecto a otros idiomas", para los hablantes no afinados en el sentido idiomático, muchas veces pasa inadvertido el uso incorrecto gramatical del artículo.

Podemos asegurar por experiencia propia que los estudiantes de ELE, cuya lengua materna sea el persa, se encuentran con mucha dificultad para adquirir la habilidad de contrastar y usar apropiadamente los artículos, tanto los que hoy son considerados propiamente como tales, los determinados, como los antes llamados "artículos indeterminados" o "indefinidos".

La razón básica es la misma con la que se enfrentan los estudiantes chinos. Una diferencia gramatical importante entre el persa (o el chino) y el español es precisamente que aquellas lenguas no utilizan artículos como elemento de presentación de los sustantivos en el acto de habla ni, como consecuencia, la presencia o no presencia de artículo o el tipo de artículo utilizado sirven en dichos idiomas para indicar el carácter o la función de cada sustantivo en un enunciado concreto.

Esta diferencia entre ambas lenguas hace que el uso de los artículos constituya uno de los obstáculos que provoca más problemas a los estudiantes de lengua materna persa. Esta cuestión del uso y de la omisión de los artículos no es una dificultad solamente para los aprendices de ELE, sino también para sus profesores. Podemos asegurar, igualmente por experiencia propia, que los métodos básicamente comunicativos no han

<sup>1</sup> YU-TSUEY FU, Andrea, "Valores de uso y omisión de los artículos y su aplicación en las funciones sintácticas", en *Fu Jen Studies: literature & linguistics*, núm. 40, Fu Jen University, 2006, <http://www.thefreelibrary.com/Valores+de+uso+y+omision+de+los+articulos+y+su+aplicacion+en+las...-a0180030019>

bastado para adquirir esta habilidad, sin el aprendizaje consciente de la gramática explícita. Pero tampoco es sencillo este aprendizaje, a causa de la insuficiencia de las propias reglas gramaticales con que se explica este uso y omisión de los artículos. Las reglas delimitan poco el uso de artículo, porque muchas veces depende del contexto y la intención del hablante.

Conscientes de ello, la finalidad de la investigación que constituye el núcleo de este trabajo consiste en contribuir a la solución de este problema, para que los estudiantes puedan utilizar correctamente el artículo en su producción escrita y oral.

## Estado de la cuestión

### La dificultad general de los artículos para los alumnos de ELE

Acabamos de dar cuenta de que el aprendizaje del uso de los artículos (en sentido amplio del término) es un problema en la enseñanza de ELE. En el I Congreso de ASELE, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, celebrado en 1990, lo ponía de manifiesto perfectamente M. Sonsoles Fernández López. Efectuada una amplia investigación sobre la interlingua<sup>2</sup> de alumnos de ELE adultos, a los que se había distribuido según su lengua materna en cuatro grupos, alemán, francés, árabe y japonés, se había constatado que "las dificultades que revelan los errores sobre el uso del artículo alcanzan un porcentaje significativo en el conjunto".

Representaba un significativo 8% del conjunto de errores gramaticales, por lo que la profesora Fernández López juzgaba interesante "comunicar los resultados del análisis cualitativo del funcionamiento de este microsistema en la interlingua de nuestros aprendices de español"<sup>3</sup>, a los que aludiremos enseguida.

Esta dificultad especial de los artículos para los estudiantes de ELE fue ratificada en el IX Congreso de ASELE en 1998 mediante otra comunicación, esta de M<sup>a</sup> Elena Prado Ibán. y en la designación, pero en ambos casos se determina, se precisa y se restringe la clase. De estos dos sentidos dejaba fuera de su estudio el primero, al que denominaba determinación sémica, originada "mediante la unión al sustantivo nuclear de un adjetivo, un complemento nominal introducido por la preposición /de/ o una oración de relativo", para quedarse con el segundo, el que supone una "restricción de la clase, señalando e identificando un *denotatum*<sup>4</sup>, bien sea singular o plural".

Tal determinación, no descriptiva sino solo designativa, "se limita exclusivamente a la asignación de referentes a las expresiones nominales", y se efectúa mediante "los adjetivos determinativos de las gramáticas tradicionales, hoy más conocidos como determinantes, además de los artículos"<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> "Sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje", INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

<sup>3</sup> FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1990), "El uso del "artículo" en aprendices de español lengua extranjera" en R. Fente et al. (eds.), *Actas del Primer Congreso de ASELE*, Granada, 109-118.

<sup>4</sup> Latín, participio pasivo de *denoto*, -are, -atum, denotar o designar: lo designado.

<sup>5</sup> Todos los entrecomillados, en PRADO IBAN, M<sup>a</sup> E., "Gramática y conversación: la actualización del sustantivo", en ASELE, *Actas IX* (1998), pág. 674.

## La dificultad especial de ciertos alumnos de ELE, según su lengua materna

La última frase del comentario de Prado Ibán nos ofrece otra constatación fundamental. El problema es general, pero no se padece en el mismo grado cualquiera que fuere la lengua materna. Se agrava notablemente cuando en ella no se emplea el artículo. Lo hemos indicado ya en la introducción, porque ha sido la suposición de la autora respecto de sus alumnos de la Universidad de Kabul, y lo expresa la profesora Yu-tsuey Fu respecto de los estudiantes chinos ("en nuestra lengua china no hay artículo y, con ello, la presencia o ausencia del artículo en español constituye una gran dificultad para nosotros, muchas veces nos sentimos inseguros a la hora de emplearlos"<sup>6</sup>). Pero la profesora Fernández López ofreció en 1990 datos empíricos de gran interés para objetivar estas impresiones.

## Aproximación cualitativa a los errores de los alumnos de ELE sobre el uso u omisión del artículo

La comunicación de Fernández López avanzaba en la discriminación de los errores observados en la investigación comentada según un criterio cualitativo, que nos ha dado perspectivas básicas para el enfoque de nuestro análisis. Se agruparon entonces los errores en dos subapartados, los relacionados con la presencia o ausencia de actualizador, y los de elección entre las formas determinadas y las indeterminadas.

La mayor dificultad en todos los grupos se encontró, explicaba, "en el control de la oposición presencia / ausencia del artículo, o sea en la omisión inadecuada y en el uso innecesario"<sup>7</sup>, en que consistieron 142 errores de los 161 detectados. Los fallos de elección entre el artículo determinado y el que ella, simplificando, llama indeterminado, son únicamente los 19 restantes, y son mucho más reducidos en todos los grupos.

## El error en la presencia y omisión de los artículos determinados

¿Cómo se producen estos errores sobre el artículo determinado? Los de omisión indebida, según ella, "por alterar la norma que pide la presencia del artículo para el nombre 'determinado', porque ya ha sido presentado en el contexto, porque se determina en la misma frase con un complemento, o porque el contexto lo delimita claramente. En contraposición, la presencia innecesaria de estas forma se origina por acompañar a nombres no actualizados ni determinados en el contexto"<sup>8</sup>.

En español no es desconocida la función partitiva de la preposición "de" pospuesta a sustantivos incontables o medibles, anotamos nosotros, pero en unión con determinantes diferentes de los artículos determinados que cumplen la función identificadora, como los demostrativos o los posesivos ("Dame de este pan", o "de tu pan"). Puede ir acompañada de artículo determinado, pero sólo cuando precede a un sustantivo ya determinado sémicamente por adjetivos, complementos del nombre u oraciones adjetivas ("Dame del pan que tienes delante de ti").

## El error en cuanto a los determinantes indefinidos

En cambio, el error por uso innecesario de "artículos indeterminados", en expresión de Fernández López, es casi inexistente (cuatro en el corpus de la investigación), y muy escaso en cuanto a su omisión indebida.

<sup>6</sup> YU-TSUEY FU, Andrea, cit.

<sup>7</sup> FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., cit, pág. 111.

<sup>8</sup> FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., cit, pág. 112.

Esta se produce, según ella, cuando se olvida el valor individualizador o «discriminador cualitativo» (cita aquí a Abad Nebot) de los nombres complementados normalmente por un adjetivo, que exigen las formas «un/a». Ejemplos de ellos del grupo japonés son "empezó— viento muy fuerte" o "Se descansaban bajo enorme sombrilla".

### Síntesis del estado de la cuestión de las dificultades relacionadas con los artículos

La comunicación de Fernández López sobre esta investigación acerca de la interlingua de los alumnos adultos de ELE finaliza con unas conclusiones<sup>9</sup> sobre las dificultades o errores en el uso u omisión de artículos y determinantes indefinidos, que constituyen por sí solas un verdadero "estado de la cuestión" de los problemas acerca de ellos.

Lo creemos porque son deducciones no basadas en intuiciones o en apreciaciones personales (como las que tiene la autora por causa de su actividad en la Universidad de Kabul), sino en un estudio de campo efectuado sistemáticamente. Por entenderlo así, las hacemos nuestras, aunque nos atrevemos a resumirlas (suprimiendo algún aspecto muy marginal) y a presentarlas reagrupadas de un modo quizá más sistemático:

- a) La dificultad principal es destacadamente la presencia/ausencia de artículo (sea el determinado o el antes llamado indeterminado), mucho más que la elección entre estos.
- b) Las dificultades se centran en el artículo determinado, y la mayor consiste en la regla de que debe anteceder a los nombres ya actualizados o delimitados claramente en el contexto, e inversamente el efecto categorizador o genérico que produce la omisión del artículo.
- c) Otras dificultades sobre el artículo determinado consisten en
  - c.1) Su omisión en nombres propios en que el artículo ha pasado a formar parte de ellos.
  - c.2) Su inclusión indebida detrás de la preposición "de" en ciertos usos de ella (complementos partitivos o de materia o clase genérica).
  - c.3) Su omisión o inclusión indebidas en relación con otros determinantes.
- d) Las dificultades sobre el artículo o determinante indefinido son mucho menores, y aparecen por su omisión indebida cuando el nombre está individualizado cualitativamente por un adjetivo.

### Objetivos y pregunta

#### Su marco teórico: herramientas didácticas para superar la dificultad del uso de los artículos

Expuesto el problema, que consiste en la dificultad de los alumnos de ELE para la adquisición de competencia comunicativa en cuanto a la utilización u omisión de artículos (en el sentido amplio de este término), en especial cuando su lengua base carece de estos elementos gramaticales, el objetivo general de este trabajo es intentar una contribución que ayude a solucionarlo. Para ello debemos referirnos brevemente a algunas aportaciones que se han efectuado al respecto desde la Lingüística y, en especial, desde la didáctica del español como lengua extranjera.

Ciertamente no han sido numerosas, y en nuestra apreciación ninguna llega a ofrecer una herramienta didáctica que dé una respuesta sencilla y eficaz, con toda

<sup>9</sup> FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., *cit*, págs. 117-118.

seguridad porque no es posible, aunque constituyan contribuciones muy estimables. Muestras de ello son las dos comunicaciones que la profesora Prado Ibán presentó en sendos congresos internacionales de ASELE, una de las cuales ya hemos citado<sup>10</sup>, en que significativamente se afronta este problema desde dos ángulos diferentes, y el trabajo de la profesora Garachana Camarero publicado en la revista de didáctica ELE “marco ELE”<sup>11</sup>.

En la primera de Prado Ibán, presentada en el IX Congreso en 1998, a la que vamos a volver enseguida, empleó como método una sistematización del artículo a nivel gramatical basada en la correspondencia entre las funciones sintácticas de los sustantivos y la presencia o ausencia de artículos, para enunciar reglas concretas a partir del conocimiento por el alumno de la función sintáctica de cada sustantivo en la oración. En la que presentó en el X Congreso, de 1999, varió significativamente el enfoque. Se propuso efectuar entonces un análisis pragmático discursivo, centrándonos en los textos, dado que creemos que estas unidades [se refiere a los artículos] son mecanismos de cohesión cuyo estudio va más allá de los límites de la frase, y en algunos casos su uso sólo se puede explicar desde la estructura de los textos.

El puro análisis gramatical funcional no bastaba. Elegido el campo del artículo determinado, por haber aprendido la autora en el trabajo de Fernández López que hemos comentado anteriormente que en esa partícula se concentran la mayoría de los errores, se basó en el modelo explicativo de este artículo propuesto por Hawkins<sup>12</sup> para distinguir los actos que el hablante puede estar ejecutando al usar un artículo definido.

Según esta propuesta, con el artículo el hablante efectúa una de tres indicaciones posibles: “presenta un referente (o varios) al oyente, indica al oyente que localice el referente en algún conjunto compartido de objetos [marginalmente la autora identifica la noción de conjunto compartido con la teoría tradicional de lo consabido o del saber compartido], y hace referencia a la totalidad de los objetos o de la materia del conjunto que satisfaga la expresión referencial”<sup>13</sup>.

A partir de este esquema, la profesora Prado Ibán analiza una serie de supuestos comunicativos, en los cuales el uso del artículo determinado viene obligado -explicamos nosotros- al concurrir la nota de definitud en los sustantivos de cada uno de sus ejemplos, sea por tratarse de una función deíctica anafórica clara al estar presentado previamente el sustantivo en el contexto, sea por apuntar a un conocimiento compartido exterior al discurso, sea por resultar definido catafóricamente mediante complementos preposicionales puestas al sustantivo.

En definitiva, el problema no podría ser resuelto sólo mediante herramientas puramente gramaticales y, entre otros elementos, requiere del análisis pragmático-discursivo, en razón de las funciones textuales que los artículos cumplen en él.

A la misma conclusión llega la profesora Garachana Camarero. Parte de que los artículos, tanto definidos como indefinidos<sup>14</sup>, son casos de “gramaticalizaciones

<sup>10</sup> PRADO IBÁN, M<sup>a</sup> E., “Gramática y conversación...”, *cit.*, y “El artículo: contraste «el/un/ausencia de artículo»”, en ASELE, Actas X (1999), Centro Virtual Cervantes, págs. 559-567.

<sup>11</sup> GARACHANA CAMARERO, M., “Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español”, en marco ELE, revista de didáctica ELE, núm. 7, 2008.

<sup>12</sup> HAWKINS, J.A., *Definiteness and indefiniteness*, London, 1978, Croom Helm., *ex* PRADO IBÁN, M<sup>a</sup> E., “El artículo: contraste...”, *cit.*, pág. 566.

<sup>13</sup> PRADO IBÁN, M<sup>a</sup> E., “El artículo: contraste...”, *cit.*, pág. 561. Véase también su nota 3.

<sup>14</sup> Se adscribe a los gramáticos que siguen sosteniendo la inclusión de los indefinidos en la categoría de los artículos. Véase en GARACHANA CAMARERO, M., *cit.*, pág. 2, n. 3.

imperfectas”<sup>15</sup>, como palabras que no han terminado por asumir una función exclusivamente gramatical, aunque habitualmente la cumplan, al no ser estrictamente obligatoria su presencia. Por eso, “dado que la aparición de estas piezas en el decurso sintagmático no es obligatorio, las construcciones en las que estas pueden aparecer se especializan en la expresión de valores pragmáticos ligados a su presencia o a su ausencia”<sup>16</sup>.

Eso muestra la insuficiencia del análisis gramatical para responder plenamente a la necesidad que estamos analizando en nuestro trabajo. Lo expresa abiertamente la profesora Garachana: “como docentes de ELE se nos presentan a menudo este tipo de construcciones gramaticales en las que la alternancia entre la presencia y la ausencia del artículo nos obliga a recurrir a explicaciones que van más allá de los estrictamente gramatical, pues tienen que ver con intenciones comunicativas distintas”<sup>17</sup>.

Es el caso, pone seguidamente como ejemplo, de la diferencia entre ¿Tienes lápiz? y ¿Tienes el lápiz?, donde más allá de la diferencia evidente en cuanto a definitud del sustantivo (aspecto gramatical estricto), y al carácter únicamente informativo que tiene la expresión con artículo, constata en la omisión del artículo la posibilidad complementaria de un acto de habla indirecto por el que se está ofreciendo un lápiz al interlocutor. Concluye de ello que en la alternancia entre presencia y ausencia del artículo cabe, así, “una diferente intención comunicativa que va más allá de la oposición que comporta hablar de un referente en particular o de una materia”.

La pragmática discursiva, deducimos nosotros con base en la opinión de ambas profesoras, Prado Ibán y Garachana Camarero, es, en definitiva, inseparable del esclarecimiento para los alumnos de ELE de este problema del uso u omisión de los artículos. No hay una herramienta que por sí solo baste para ello.

### El contexto sintáctico como criterio discriminante del uso u omisión de artículos

Lo que acabamos de sostener impide enfatizar acerca de una herramienta didáctica en concreto para el aprendizaje sobre el uso u omisión de los artículos en el aula de ELE. Pero no niega la utilidad de ninguno de los enfoques que deben sumarse para la adquisición de esa competencia. Uno que consideramos importante es la atención al contexto sintáctico, o atención a la función sintáctica del sustantivo o del grupo nominal.

Es una herramienta puramente gramatical, que debe ser completada al menos por el análisis de pragmática discursiva que se aporta en los dos trabajos que hemos comentado. Pero no deja de ser un elemento importante para facilitar a los alumnos de ELE este aprendizaje.

El trabajo de la profesora Garachana avanza en ello, cuando afirma indirectamente la existencia de una relación no absoluta pero sí muy firme entre las funciones de sujeto y de complemento indirecto de los sustantivos y la presencia obligada de artículo, por ser excepcional que puedan comparecer en esas funciones sintácticas de modo no determinado.

<sup>15</sup> Por “gramaticalización” entiende el “proceso de cambio sintáctico por el cual una palabra con significado léxico acaba adquiriendo un valor gramatical, o una palabra gramatical desarrolla una nueva función más gramatical”, como sucede con el verbo “tener”, que de su función léxica de indicar posesión pasa a la gramatical de constituir en auxiliar de las perífrasis de obligación, de la forma de “tener + que + infinitivo”, y a la más gramatical de evolucionar de esta última forma a la de la perífrasis de posibilidad, constituida por la misma estructura, pero con diferente denotación por un juego pragmático-discursivo. Puede verse en GARACHANA CAMARERO, M., *cit.*, pág. 3, n. 4.

<sup>16</sup> GARACHANA CAMARERO, M., *cit.*, pág. 3.

<sup>17</sup> GARACHANA CAMARERO, M., *cit.*, pág. 7.

Por darse una alternancia mayor entre presencia y ausencia del artículo en las funciones de complemento directo, atributo, complemento predicativo, y sobre todo en sintagmas preposicionales, ve reforzada la necesidad de atender al contexto discursivo, sea la intención comunicativa del hablante o pragmática, sea el conocimiento del mundo, a lo que llama la “etnolingüística”, a lo que dedica lo sustancial de este estudio suyo.

Presentando sus enunciados de un modo sistematizado y con alguna apreciación nuestra, sus correlaciones consisten en que:

- A) En cuanto al sustantivo *en función de sujeto en posición antepuesta al verbo*,
- 1) Si el sustantivo *no está delimitado sémicamente*, necesita siempre ser actualizado, sea por el artículo o por otro determinante, en lo que coincide con lo afirmado por la profesora Garachana. Cita en su apoyo la opinión de Lapesa<sup>18</sup>, que señala que "desprovisto de calificativo, el sustantivo común sujeto no puede sin determinativo preceder al verbo".
  - 2) Si está *determinado sémicamente*, como sucede cuando lo acompaña cualquier clase de adyacente o complemento del nombre (lo que Gómez Torrego denomina conjuntamente en su Gramática como "determinativos modificadores" del grupo nominal sin valor actualizador: adjetivos, otros sustantivos o grupos nominales, oraciones de relativo, grupos con preposición, etc.)<sup>19</sup>, el sustantivo puede ir sin artículo ni otro determinante en posición preverbal, tanto en singular como en plural. Pero es una posibilidad y no una necesidad.
  - 3) Pero Prado Ibán toma de M. Suñer<sup>20</sup> una serie de excepciones, como:
    - a) Enunciados en que se debe ahorrar espacio, como titulares de noticias, telegramas, etc.
    - b) Definiciones o contextos en los que el sustantivo o un elemento nominalizado actúa como una especie de rótulo ("Salir es un infinitivo y niño un sustantivo").
    - c) Algunos proverbios ("amor, con amor se paga").
    - d) Enumeraciones y coordinaciones de sustantivos, en que pueden ir con o sin artículo a pesar de estar en posición de sujeto ("Hombres, mujeres y niños trabajaban duramente").
- B) *En función de sujeto no antepuesto al verbo sino "en posición posnuclear*, la presencia o ausencia de artículos o determinantes es más variable, y suele venir determinada por la naturaleza del sustantivo y el número del mismo"<sup>21</sup>:

- 1) Con *sustantivo sujeto singular*, la presencia del artículo es necesaria si el nombre es discontinuo o contable, y no lo es con sustantivo continuo o medible. Entendemos, con Gómez Torrego<sup>22</sup>, por "contable" la condición de los sustantivos que se pueden contar, y "no contables" o continuos la de "los que no se pueden contar, a no ser que nos refiramos con ellos a clases o variedades distintas", como, en su ejemplo, \*tres aguas (salvo, añadimos nosotros, sinécdoque en que "agua"

<sup>18</sup> LAPESA, R., "Dos estudios sobre actualización del sustantivo en español", en *Boletín de la Comisión Permanente de Academias*, núm. 21, 1975, págs. 50-67.

<sup>19</sup> GÓMEZ TORREGO, L., *Gramática didáctica del español*, SM, Madrid 1998, pág. 288.

<sup>20</sup> SUÑER, M., *Syntax and Semantics of Spanish Presentational Sentence-Types*, Washington, Georgetown University Press, ex PRADO IBAN, M<sup>a</sup> E., "Gramática y conversación...", *cit.*, pág. 676.

<sup>21</sup> PRADO IBAN, M<sup>a</sup> E., "Gramática y conversación...", *cit.*, pág. 677.

<sup>22</sup> GÓMEZ TORREGO, L., *Gramática...*, *cit.*, pág. 36.

- equivalga a "botella de agua", y designe un elemento claramente contable).
- 2) Con *sustantivo plural*, puede llevar o no artículo, tanto si es contable o si es medible, con los consiguientes cambios de significado, lo que nos muestra lo inevitable del complemento pragmático-discursivo como hemos razonado en nuestro epígrafe 3.1.
- C) Si el sustantivo se halla en la función de *complemento directo* la sistematización es más difícil, porque ofrece muchas posibilidades en lo que atañe a la presencia o ausencia del artículo, como aprecia también Garachana Camarero<sup>23</sup>, y son según Prado Ibán "el verbo y la naturaleza del sustantivo que aparece en la frase los que determinan el uso del artículo"<sup>24</sup>:
- 1) Los *sustantivos en plural* pueden aparecer con o sin artículo tanto si son continuos como discontinuos ("quiero libros / quiero los libros / quiero unos libros"). Vemos claramente en estos ejemplos, de nuevo, la trascendencia de la pragmática discursiva.
  - 2) Los *sustantivos en singular* llevan artículo o no "en función de la naturaleza del sustantivo y del verbo": no suelen llevarlo, según Prado, los sustantivos continuos ("quiero leche") y sí los discontinuos ("quiero un/el libro"), salvo cuando estos últimos se recategorizan en continuos por pasar a aludir a la materia o sustancia ("comió un tomate" puede recategorizarse en "comió tomate"). E igualmente el significado del verbo puede determinar la aparición o no del artículo en esta función de objeto directo, como en "tiene trabajo" o "tiene el trabajo".  
En este sentido, es muy interesante su anotación de cómo Álvarez Martínez aprecia que en esta "agrupación verbo + complemento directo se «siente» como una unidad en la presencia o ausencia de artículo"<sup>25</sup>. En efecto, apreciamos nosotros, en "tiene trabajo" el verbo pierde transitividad y se desemantiza parcialmente, pasando a denotar un estado más que una posesión, el de persona ocupada. No puede quedar más claro hasta qué punto no se puede prescindir de los aspectos no gramaticales para determinar la presencia o no de artículo, y la relatividad de la formulación de reglas como vehículo de su aprendizaje.
  - 3) No bastan siquiera las distinciones y advertencias anteriores para solventar el problema respecto del objeto directo. Debe prestarse atención también, según Prado, a otras singularidades:
    - a) La presencia del *referente pronominal átono* de complemento directo ("lo", "la") obliga a que el complemento léxico vaya precedido de artículo siempre, como en "El pan lo trajo el niño".
    - b) La aparición de la *preposición "a" delante del objeto directo*<sup>26</sup> obliga a acompañarla de artículo, a no ser que el sustantivo vaya en plural y lo acompañe un adyacente (por ejemplo, en "Recibió a niños enfermos").

<sup>23</sup> GARACHANA CAMARERO, M., *cit.*, pág. 6.

<sup>24</sup> PRADO IBAN, M<sup>a</sup> E., "Gramática y conversación...", *cit.*, pág. 677.

<sup>25</sup> ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> A., *El Pronombre I. Personales, rítico, Demostrativos, Posesivos*, Madrid 1989, Arco/Libros, pág. 82, *ex* PRADO IBAN, M<sup>a</sup> E., "Gramática y conversación...", *cit.*, pág. 677.

<sup>26</sup> Los casos posibles de complemento directo precedido de la preposición "a", que son numerosos y muy diversos, pueden consultarse en GÓMEZ TORREGO, L., *Gramática...*, *cit.*, pág. 299.



- c) Los *dativos éticos*, usos del reflexivo "se" sin función de objeto directo,<sup>27</sup> son incompatibles con la ausencia de artículo ("Juan se bebió la leche" frente a "\*Juan se bebió leche").
  - d) El verbo *haber en forma impersonal* rechaza normalmente el artículo determinado o el determinante demostrativo, pero no el indefinido ("Habría reunión" / "Habría una reunión" / "\*Habría la reunión"). Cabe el determinado si el sustantivo llevara adyacente.
- 4) Con *sustantivo en singular* se requiere en todo caso (por ejemplo, "Añadieron agua al vino", y "Solicitaron ayuda a un policía").
- 5) Con *sustantivo en plural*, depende de la condición de medible o contable.
- a) Los *contables* llevan o no artículo según la pragmática discursiva ("Escribe cartas a amigos" no significa lo mismo que "Escribe cartas a los/unos amigos").
  - b) Los *medibles* requieren artículo u otro determinante, a no ser que el sustantivo esté modificado por adjetivo calificativo u otros adyacentes ("Dio un fuerte impulso a los asuntos", pero también "Dio un fuerte impulso a asuntos espinosos").

### Objetivo concreto del trabajo y cuestión que se intenta responder

Nuestro objetivo general era, así, tratar de efectuar una aportación útil en beneficio de los alumnos de ELE de lengua materna persa, como los de la Universidad de Kabul donde la autora imparte docencia de español, para que puedan determinar con mayor facilidad cuándo deben anteponer un artículo a un sustantivo y cuándo no. La razón de elegir este objetivo ha consistido en saber por experiencia propia que experimentan una dificultad especial sobre esta materia, la misma que hemos aprendido mediante los estudios citados que padecen los aprendices chinos y japoneses, la de ya que en sus lenguas maternas no se emplean artículos.

Mediante los epígrafes 1º y 2º de este apartado 3º hemos dado dos pasos imprescindibles para concretar ese objetivo general. Desarrollando el primero hemos aprendido que la didáctica de ELE no posee, si se nos permite la expresión, "fórmulas mágicas" para resolver el problema. La enorme complejidad que rodea a la presentación y a la determinación de los sustantivos en el habla, y la riquísima variedad de significaciones que aporta el empleo o la omisión de los artículos u otros determinantes, hacen imposible la elaboración de un listado sencillo y plenamente operativo de reglas gramaticales que, aprendidas, resuelvan a los alumnos el problema de elegir entre usar o no artículos.

En especial hemos aprendido que las herramientas basadas en el análisis de las funciones gramaticales de los elementos del sintagma nominal en cada oración no bastan, y tienen que ser completadas con actividades de interpretación de construcciones desde la óptica de la pragmática discursiva.

También hemos obtenido otro aprendizaje importante con el desarrollo del epígrafe 2º de este apartado. No basta, pero tiene pleno sentido como herramienta sobre el uso u omisión de los artículos, el análisis de la función sintáctica del sustantivo o

<sup>27</sup> Sobre el llamado "dativo ético", su carácter prescindible o no y su valor de verdadero dativo o no, aspectos discutidos, puede verse GÓMEZ TORREGO, L., *Gramática...*, cit., pág. 114, y la recopilación doctrinal de FERNÁNDEZ LÓPEZ, J., sobre el complemento indirecto, en <http://www.hispanoteca.eu>.

expresión nominalizada que el alumno vaya a emplear en el acto de habla. Se nos ha enseñado en los estudios que hemos comentado que existe tal correlación gramatical, aunque sea compleja y dé lugar a un abanico de reglas de difícil memorización, que se complica más al estar rodeadas de particularidades y excepciones.

Damos entonces el salto de concebir como objeto concreto de nuestro trabajo un intento de simplificación de esas reglas gramaticales, para dotar a los alumnos de ELE de lengua materna persa, en definitiva, los alumnos de la autora, de una herramienta más operativa para que puedan identificar qué sustantivos deben ser precedidos de artículo.

Para ello nos hemos formulado, a modo de hipótesis, esta primera pregunta: ¿cabe deducir unas reglas sencillas, siquiera aproximadas, que relacionen las funciones sintácticas de los sustantivos en persa con la necesidad de antecederlos en español o no mediante artículos?

No nos hemos propuesto encontrar unas reglas absolutas, pues ya sabemos, después de lo indagado en las páginas anteriores, que ni existirían ni en ningún caso serían sencillas. Pero las que fuera posible inducir y que tuvieran un grado de fiabilidad suficientemente alto constituirían una ayuda importante.

Complementariamente nos hemos planteado una segunda pregunta o hipótesis: ¿tiene justificación que limitemos esta búsqueda de reglas auxiliares al caso del artículo propiamente dicho o determinado, en cuanto a su alternancia con su omisión o "caso de artículo cero"? ¿Se verifica que los alumnos persas no tienen una necesidad especial de herramientas para identificar cuándo debe emplearse el determinante indefinido?

La investigación que seguidamente describimos y sus resultados son la respuesta de ambas cuestiones.

## Metodología del trabajo

El modo de tratar de responder a estas dos preguntas o hipótesis (la posibilidad de enunciar unas reglas sencillas de uso y el ámbito para el que son necesarias) ha ido constatando experimentalmente cuál es el grado de frecuencia entre funciones sintácticas de los sustantivos persas y presentación de tales sustantivos mediante artículos en español. Lo que hemos intentado es una investigación empírica sobre un texto real escrito en persa y su traducción al español. En los subapartados siguientes damos cuenta de cómo hemos configurado esa investigación, cuyos pasos, expuestos esquemáticamente, han sido:

- a) elección de un texto original en persa;
- b) traducción al español;
- c) enumeración y clasificación de los sustantivos empleados en el original persa según su función sintáctica;
- d) contraste con los mismos sustantivos utilizados en la versión del texto en español, con identificación de la presencia o ausencia de artículos con cada uno de ellos;
- e) elaboración de tablas de resultados, diferenciadas según la función sintáctica de los sustantivos;
- f) formulación de resultados y elaboración de conclusiones.

## El corpus utilizado

Era necesario un texto escrito originalmente en persa. Lo deseable hubiera sido uno que se hubiese publicado de modo bilingüe, en persa y en español, o del que al menos hubiera una traducción publicada en español. Pero no ha sido posible encontrar ninguno que

podría servir de base para esta indagación. No debe causar extrañeza. No se han aplicado medios, ni materiales ni profesionales, por parte de España ni de ningún otro país hispanohablante para favorecer el estudio del español, ni hasta la fecha se ha publicado en Afganistán ninguna obra ni artículo doctrinal sobre lingüística del español.

### Particularidades morfológicas de los sustantivos persas

Los sustantivos persas muestran formas menos flexivas que los españoles. En persa (aludimos al persa afgano, pero esta afirmación es general a todas las lenguas persas) el sintagma nominal está integrado por menos elementos gramaticales que los que en español completan el significado de la raíz semántica o lexema del sustantivo, para aportar aspectos como el género y el número, modificar o especificar su significado, o atribuirle una función gramatical concreta según su grado de determinación.

En particular, no existen en persa morfemas de género. El género natural de las personas y animales se denota mediante el lexema de las palabras o contextualmente. Los objetos no poseen un género natural, y los sustantivos que los representan lingüísticamente no muestran en persa, a diferencia de las lenguas latinas, ninguna variación morfológica por razón de género.

Sí existen morfemas de número. Los sustantivos y los pronombres persas muestran las formas singular y plural como en español, y lo hacen mediante dos partículas pospuestas, que forman parte del grupo nominal puesto que no tienen uso ni significado posible independientemente del sustantivo o pronombre al que acompañan, pero que a diferencia de los sufijos o enclíticos españoles aparecen separadas de él.

El morfema de número del habla común es "ho", invariable para pluralizar toda clase de nombres contables, que en el cuento original que hemos elegido aparece marcando todos los plurales. Existe otro morfema pluralizador, "on", pero se utiliza en menor medida y es poco frecuente en la lengua hablada, aunque sea más usual en el discurso literario. Su utilización se vincula con los seres animados, como "brodaron" (hermanos), "modaron" (madres), etc.

Determinados sustantivos adoptan la forma singular y la plural cambiando el lexema, como "tefel" (niño) y "atfal" (niños)<sup>28</sup>.

En el cuento encontramos ejemplos de ambas formas de pluralizar, como los dos siguientes:

- (1) a) (Original): baze khana ho kelkein dashtand, degar ho ne.  
b) (Literal): unas casas ventanas tenían, otras no.  
c) (Adaptado): unas casas tenían ventanas, otras no.
- (2) a) (Original): qalbe madaron ro ke daon khana ho zendagi mekardand narohat mesakht.  
b) (Literal): el corazón las madres que en aquella casas vivían malestar provocaba.  
c) (Adaptado): provocaba cierto malestar en los corazones de las madres que vivían en aquellas casas.

<sup>28</sup> PERRY, John R., *A Tajik Persian Reference Grammar*, Boston y Leiden, Brill Academic Publishers, 2005, pág. 63.

## Análisis

### Relación entre la función de sujeto y de objeto directo de los sustantivos en persa y la presencia de artículo en español

Las dos primeras especificaciones de la tabla 4 del anexo, "Grado de coincidencia entre funciones sintácticas del sustantivo y presencia o ausencia del artículo", nos muestran que los setenta y dos sustantivos que hemos clasificado en la función de sujeto en el cuento en persa han sido precedidos de artículo determinado en su traducción al español. Es decir, en el 100% de los casos de sustantivos-sujeto aparecen acompañados de artículo.

En la función de objeto directo la relación es extraordinariamente alta, aunque no alcanza esa totalidad. Setenta y cuatro sustantivos-objeto directo aparecen precedidos de artículo determinado, frente a once no acompañados de artículo ni de determinante indefinido. Porcentualmente los primeros significan el 87% del total de objetos directos, y los segundos el 13%.

Llama más la atención el elevadísimo porcentaje de coincidencia entre sustantivo en función de objeto directo y artículo, pues advierten de que el objeto directo ofrece muchas posibilidades en cuanto a la presencia o ausencia de artículo.

No cabe, así, extremar la fiabilidad de la asociación entre objeto directo y artículo determinado que hemos encontrado empíricamente en el estudio del cuento que ha servido de "corpus" de esta investigación. Pero no buscábamos una certeza absoluta, sino un grado de coincidencia que fuera suficiente para poder ofrecer a los alumnos de español de lengua persa una herramienta auxiliar sencilla que los ayude a salir de la duda de emplear o no artículo ante sustantivos que se encuentren en estas funciones sintácticas.

En ese sentido, cabe concluir que prácticamente siempre podrán estar seguros de que los sustantivos determinados con función de sujeto deben ser presentados en español mediante artículos (determinados), y que es muy probable que acierten si los presentan del mismo modo cuando cumplen la función de objeto directo.

Nuestra hipótesis, la posibilidad de una regla aproximativa fiable sobre esta relación entre ambos idiomas, se ve confirmada plenamente respecto de la función sujeto, y en grado suficiente, aunque con advertencia de que la fiabilidad no es tan grande, respecto de la función objeto directo.

Cabe extraer de los porcentajes, la regla aproximativa de que los alumnos de ELE de lengua materna persa acertarán con más frecuencia que se equivocarán si anteceden de artículo determinado a los sustantivos que se hallen en dichas funciones, en vez de omitirlo. Pero la regla tendrá para ellos un grado menor de seguridad, y será, por tanto, menos útil. La hipótesis se verifica, pero en una medida relativa.

### Relación entre la posición de los sustantivos persas en la oración y la presencia o ausencia de artículo en español

La última equiparación que efectuamos a partir de las tablas que hemos construido se refiere a la posición correlativa de cada sustantivo en la oración, en relación con su acompañamiento o no mediante artículo. Nos la facilitan las tablas. En ellas se aprecia que en todos los tramos de posiciones de los sustantivos (posiciones 1 a 5, 6 a 10, 11 a 15, etc., hasta 24 a 28) el número de los que aparecen señalados con artículo es mucho mayor que los que carecen de todo presentador.

Si descartamos el primer tramo, que es del que queremos hablar, la media de los demás gira alrededor del 70%. En el primero llega al 83%, lo que nos ofrece un dato de fiabilidad muy alta sobre el que construir una regla aproximativa no basada esta vez en la

función sintáctica, sino en la posición del sustantivo. Si se encuentra en el encabezamiento de la frase, es muy probable que se acierte precediéndole de un artículo.

## Conclusiones

De la investigación que hemos efectuado tomando como base de análisis las formas de aparición de los sustantivos en el cuento en persa en relación con el uso o la omisión de artículos y secundariamente de determinantes indefinidos en español, hemos obtenido las conclusiones siguientes:

1. Se cumple en buena medida la hipótesis principal que nos hemos propuesto verificar, consistente en la posibilidad de formular reglas de ayuda para los alumnos de español cuya lengua base sea el persa, para que puedan solucionar de un modo sencillo y con un grado suficiente de fiabilidad la duda de cuándo deben anteponer o no un artículo determinado a los sustantivos españoles, reglas basadas en la función sintáctica de los mismos sustantivos en persa y en su posición en la oración.
2. La regla es de fiabilidad máxima cuando en persa el sustantivo realiza la función de sujeto, caso en el que el alumno acertará anteponiendo al sustantivo español artículo determinado.
3. La fiabilidad de la relación entre la función de objeto directo y la anteposición en español de artículo es muy alta, pero no absoluta (un 87% en nuestra investigación empírica).
4. Si en persa el sustantivo desempeña la función de complemento del nombre o de complemento de preposición, cabe establecer también una regla aproximativa basada en esa función sintáctica, pero de fiabilidad apreciablemente inferior. Es más probable que los alumnos acierten si utilizan delante de los sustantivos en ambos casos un artículo determinado, pero no deberán confiar en exceso en ello, ya que en la investigación empírica la correlación se ha reducido al 66% si el sustantivo tiene la función de complemento del nombre, y al 68% si su función es la de complemento de preposición. La hipótesis no se confirma aquí con un grado suficiente de fiabilidad.
5. Esa probabilidad de acierto respecto de los sustantivos con función de complementos del nombre o de preposición se incrementa de nuevo hasta un nivel importante de seguridad, el 82%, si se trata de un sustantivo concreto. En cambio, el alumno no tendrá la ayuda de ninguna regla si el sustantivo es abstracto, ya que en nuestra investigación los porcentajes de uso y de omisión del artículo resultaron ser de un 45% y un 55% respectivamente.
6. La regla aproximativa de anteponerle un artículo determinado alcanza un nivel de seguridad máximo cuando el sustantivo concreto con función de complemento del nombre o de preposición es animado. En el cuento base de la investigación el 100% de ellos aparecen precedidos de artículo. No tendrá el alumno una seguridad tan grande, pero sí importante, cuando estos sustantivos concretos no sean animados, ya que el 79% de ellos aparecen en el cuento presentados por artículo cuando cumplen esas funciones sintácticas.

7. Otra regla auxiliar puede deducirse de la posición o lugar de aparición del sustantivo dentro de la oración. Cuando aparece entre las cinco primeras palabras de la oración, la probabilidad de que deba ir precedido de artículo determinado es muy alta, un 83% en nuestra investigación.

8. Finalmente, se confirma plenamente de modo experimental la hipótesis complementaria que nos hemos planteado acerca de la suficiencia de la correlación entre las marcas persas de indefinitud y la utilización de determinantes españoles indefinidos. En la totalidad de los casos de sustantivos persas que en el cuento original aparecen acompañados de esas marcas, enclíticos y proclíticos, los sustantivos españoles de la traducción figuran presentados por los determinantes o artículos indeterminados un, una, unos o unas. Basta esta equivalencia para que los alumnos de ELE despejen sus dudas acerca de ellos.

## Bibliografía

ALARCOS LLORACH, E. (1996). Gramática de la Lengua Española, Madrid, Espasa-Calpe.

ALONSO, A. (1967) "Estilística y gramática del artículo en español" en Estudios lingüísticos. Temas españoles, Madrid, Gredos.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> A. (1990). "Construcciones con un en español", ÁSELE Actas, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0033.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0033.pdf)

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> A. (1989). El Pronombre I. Personales, artículo, Demostrativos, Posesivos, Madrid, Arco/Libros.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1990). "El uso del «artículo» en aprendices de español lengua extranjera", en R. Fente et al. (eds.), Actas del Primer Congreso de ÁSELE, Granada, 109-118.

GARACHANA CAMARERO, M. (2008). "Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español", en Marco ELE, revista de didáctica ELE, núm. 7.

GARCÍA YEBRA, V. (1984). Teoría y práctica de la traducción, Madrid, Gredos.

GÓMEZ TORREGO, L (1998)). Gramática didáctica del español, Madrid, ediciones S.M.

HAWKINS, J.A. (1978). Definiteness and indefiniteness, London, Croom Helm.

HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1986). Gramática funcional del español, Madrid, Gredos.

LAPESA, R., (1975) "Dos estudios sobre actualización del sustantivo en español", en Boletín de la Comisión Permanente de Academias, núm. 21, págs. 50-67.

MUEEN, MD., Gramática de la lengua persa, Teherán, Amir Kabir, 1963.

PRADO IBÁN, M<sup>a</sup> E. (1999), "El artículo: contraste «el/un/ausencia de artículo»", en ASELE, Actas X Centro Virtual Cervantes, págs. 559-567. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0555.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0555.pdf)

PERRY, John R., A. (2005). Tajik Persian Reference Grammar, Boston y Leiden, Brill Academic Publishers.

SUÑER, M. (2008). Syntax and Semantics of Spanish Presentational Sentence-Types, Washington, Georgetown University Press.

YU-TSUEY FU, Andrea, (2006). "Valores de uso y omisión de los artículos y su aplicación en las funciones sintácticas", en Fu Jen Studies: literature & linguistics, núm. 40, Fu Jen University.

YAMEN, H., (2009). Gramática contemporánea de la lengua persa. Kabul. Bangah Maiwand.

## **El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende? Una respuesta al profesor DJANDUÉ Bi Drombé<sup>1</sup>**

Spanish as a Foreign Language in Ivory Coast: why and what is it learned for? A response to professor DJANDUÉ Bi Drombé

**Koffi Yves Bérenger KOUASSI**

**Doctorando. Universidad Alassane Ouattara (Bouaké-Costa de Marfil)**

kouassib381@gmail.com



A punto de defender su tesis doctoral, Koffi Yves Bérenger KOUASSI es estudiante en lingüística y didáctica de español como lengua extranjera en la universidad Alassane Ouattara (Bouaké-Costa de Marfil). Tras haber investigado en el dominio de la sociolingüística y de las lenguas en contacto (aspectos léxico-semánticos y morfosintácticos), sus investigaciones versan actualmente sobre la interculturalidad en la comunicación profesional o especializada. Por lo tanto, sus reflexiones se centran en la descripción de las lenguas de especialidad y la enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos desde una perspectiva intercultural entre Costa de Marfil y España.

### **Resumen**

“El español lengua extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende?” Tal es la pregunta a la que hemos intentado dar una respuesta práctica en esta reflexión, enfatizando tanto las razones que motivan a los estudiantes marfileños a cursar una carrera en Filología Hispánica como las salidas profesionales que ofrece el aprendizaje del español en dicho país. Para ello, hemos encuestado a 58 estudiantes de ELE. Luego, hemos analizado estos datos basándonos en el método mixto, esto es, la combinación del enfoque cualitativo y cuantitativo. Los resultados revelan los diversos motivos por los que los alumnos marfileños están entusiasmados por aprender español: intrínsecos, instrumentales, etc. Y aunque tradicionalmente estos se decantan por la docencia, la

---

<sup>1</sup> DJANDUÉ Bi Drombé, especialista de didáctica de la lengua española, es docente-investigador en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA) de la Universidad Félix Houphouët Boigny de Abiyán-Cocody. Su artículo, en la que inspira esta reflexión, fue publicado en la revista electrónica redELE en 2021.



traducción y/o interpretación, conviene señalar que existen otras ventajas laborales que van surgiendo de forma progresiva.

### **Abstract**

“Spanish as a foreign language in Ivory Coast: why and what is it learned for?” This is the question that we have tried to answer in this work, putting emphasis not only on the reasons why Ivoirians students decide to study Spanish Philology, but also on the career opportunities that the learning of Spanish language offers in this country. With this aim, we have made a survey on 58 Ivoirians SFL learners. Also, we have analysed the obtained results in terms of the mixed method, which is deemed as a combination of qualitative and quantitative approach. Results show that there are many reasons why Ivorians like to learn Spanish: intrinsic, instrumental, etc. Although they prefer generally to work as teachers, translators and/or interpreters, it is important to say that there are progressively other opportunities for them.

### **Palabras clave**

aprendizaje de la lengua, interculturalidad, método mixto, motivación, objetivos

### **Keywords**

language learning, interculturality, mixed method, motivation, objectives

## **Introducción**

Introducido en el sistema escolar marfileño desde la época colonial, el español es, tras el inglés, una de las lenguas extranjeras más aprendidas en Costa Marfil<sup>2</sup> en términos de números. Los alumnos marfileños que, a partir del tercero de ESO, han de aprender una segunda lengua extranjera (en adelante, LE), eligen entre el alemán y el español. Al respecto, Kouassi (2022) manifiesta que, a la hora de escoger uno de los indicados sistemas de comunicación para su formación escolar, éstos se decantan por el aprendizaje de la lengua de Cervantes en detrimento del alemán. En esta perspectiva, Djandué (2021a :1) señala que, en 2018, se calculaban en Costa de Marfil 567.656 alumnos de ELE, más de 2000 profesores en la secundaria y unos 60 profesores universitarios. Con estas cifras, el país se perfila como el territorio con muchos aprendientes de español como lengua extranjera en África.

Basándonos en el número cada vez más creciente de aprendientes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en el citado país, este docente-investigador marfileño, especialista de la didáctica de la lengua-cultura española, publicó, en 2021, un artículo en la revista electrónica redELE, cuyo título es: “*El español lengua extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende?*”. Bajo este título, ha intentado aportar su grano de arena a las investigaciones encaminadas a examinar las razones y las oportunidades que ofrece el aprendizaje del español en nuestro país; puesto que, de acuerdo con los estudios anteriores, esta temática ha sido tratado por algunos autores<sup>3</sup>.

Sin embargo, la reflexión de dicho experto en didáctica de la lengua española nos

---

<sup>2</sup>Aunque no disponemos de cifras concretas al respecto, las estimaciones indican que el español es la segunda lengua extranjera más aprendida en Costa de Marfil tras el inglés.

<sup>3</sup> (Kouassi, 2014; Koffi, 2020; Konan, 2022).

parece aleatoria<sup>4</sup>, esto es, en la praxis, no contesta sobradamente a la pregunta planteada, por lo tanto, merece una respuesta concreta o práctica, lo cual es posible gracias a un estudio más profundo de la cuestión, que se fundamenta en un conjunto de datos recogidos acerca de los aprendientes marfileños de ELE. Por consiguiente, el presente trabajo se ocupa de dar una respuesta práctica al siguiente interrogante: ¿cuáles son las motivaciones y las salidas profesionales que condicionan el aprendizaje de ELE en Costa de Marfil?

Para alcanzar este objetivo, expondremos primero la situación de la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil antes de especificar la metodología empleada para llevar a efecto dicha investigación. Y, para terminar, presentaremos los resultados del estudio antes de discutirlos.

### **El español en Costa de Marfil, ¿entre el contexto de exoglosia, diglosia y exo-diglosia?**

Tradicionalmente, el contexto de exoglosia se entiende como un territorio en el que la lengua de la escuela, de la administración, etc., es, por lo general, herencia de la colonización Skattum (1997); y el de diglosia se refiere a la superposición de lenguas en un determinado territorio donde una lengua goza de más esplendor que las otras. Partiendo de estos principios, proponemos el contexto exo-diglósico o de exo-diglosia, que puede entenderse como el resultado de ambas situaciones sociolingüísticas: la exoglosia y la diglosia. Esto es, el concepto exo-diglosia puede entenderse como una situación sociolingüística en la que la lengua del sistema educativo y de las relaciones públicas ha sido heredada de la colonización.

Es más, esta lengua adquiere más privilegio en comparación con el conjunto que constituye el sustrato lingüístico o, lo que es lo mismo, tiene más prestigio que los sistemas de comunicación con los que convive. En esta perspectiva, el español, se aprende en Costa de Marfil como lengua extranjera en un contexto exo-diglósico; porque la lengua oficial, el francés, herencia de la colonización goza de más esplendor que las otras lenguas que configuran el sustrato lingüístico<sup>5</sup>. Entonces, la lengua de Cervantes en esta situación de exo-diglosia se reviste de huellas de las otras lenguas con las que convive. Esta realidad nos lleva a abordar someramente el panorama de la lengua española en el país africano antes de presentar algunos rasgos estructurales o lingüísticos que experimenta en las líneas que siguen.

---

<sup>4</sup>El carácter aleatorio del artículo de Djandué (2021b) estriba en el hecho de que no aporta respuestas concretas a la pregunta planteada; y el mismo autor lo reconoce cuando señala que su reflexión merece una respuesta práctica con base en un conjunto de datos recogidos a raíz de una investigación de campo. En este orden de ideas, nuestra reflexión, como el título lo indica de sobra, busca aportar una respuesta a esta pregunta fundamental que ha planteado el investigador sobre los condicionantes y las ventajas laborales que impulsan a los alumnos a cursar una carrera en Estudios Hispánicos en Costa de Marfil.

<sup>5</sup> Se calculan más de 60 lenguas locales en Costa de Marfil. A éstas, se añade el francés, lengua oficial del país, que, por su contacto con las primeras categorías, esto es, las lenguas locales o autóctonas, presenta diversas variedades: el Nouchi, el Francés Popular Marfileño, entre otras. También, hay que añadir otras lenguas extranjeras tales como el inglés y el alemán.

## ELEnización<sup>6</sup> del territorio marfileño y variedades lingüísticas: aspectos léxico-semánticos y morfosintácticos

El proceso de ELENización de Costa de Marfil, que puede considerarse cada vez más dinámico, se manifiesta por el asentamiento de las bases del español hablado en el caso que nos ocupa. En otros términos, el español, por su contacto con las lenguas que constituyen el sustrato lingüístico marfileño, sufre importantes variaciones o cambios. Habida cuenta de esta realidad, esta lengua tiende a presentar algunos rasgos característicos, pero hasta ahora no puede considerarse como una de las variedades diatópicas del español. Sin embargo, en las siguientes líneas, presentaremos someramente algunas de estas particularidades que afectan al nivel léxico-semántico y morfosintáctico de dicho sistema lingüístico.

La variabilidad que, por esencia, caracteriza todas las lenguas naturales, implica que evolucionan y adquieren nuevas particularidades estructurales en un momento dado de su evolución. Dicha evolución se encuentra generalmente condicionada por diversos factores: históricos, geográficos, sociales, entre otros. En efecto, en el caso que nos ocupa, puede observarse que el conglomerado o conjunto de lenguas que configuran el sustrato lingüístico de Costa de Marfil influyen significativamente en el español hablado en el mencionado espacio geográfico.<sup>7</sup>

### ➤ Los cambios léxico- semánticos

El conjunto léxico-semántico es uno de los aspectos que sufre importantes cambios o variaciones en determinadas situaciones de lenguas en contacto. Partiendo de este principio, se observa que el sistema léxico-semántico del español en nuestro país no queda exento de este fenómeno (Kouassi, 2020; Bayoko 2021; Djandué, 2021b). En efecto, los resultados de dichos investigadores revelan que, a nivel léxico-semántico, las variaciones se manifiestan tanto por algunos trasposos semánticos como por los préstamos, las creaciones neológicas, etc. Pues, es necesario presentar en el siguiente cuadro una serie de cambios, seguidas de sus explicaciones, que afectan al nivel lexicosemántico del español hablado en Costa de Marfil

<b>Hermano/a:</b> [nm; nf]	Hace referencia a cualquier chico o chica de la misma etnia o nacionalidad. (Caso de ampliación semántica)
<b>Papeles:</b> [nm; pl.]	Significa en este contexto los documentos. (Tipo de variación por extensión o ampliación semántica)
<b>Realizar:</b> [intr.]	1º Invertir, 2º Hacer negocios. (Tipo de variación por especialización)
<b>Vino de palma o bandjí</b> [nm]	Bebida blanca que se saca del tronco de la palmera.

<sup>6</sup> El profesor Bi Drombé DJANDUÉ, en el mismo artículo, acuñó el concepto de “ELENizado”, a través del que consideraba Costa de Marfil como el país con más estudiantes de ELE en África. De hecho, la ELENización se entiende, en la presente reflexión, como un proceso por el que un territorio o país determinado va adquiriendo un número cada vez más notable de estudiantes de ELE.

<sup>7</sup>Es preciso subrayar que dichos rasgos, tanto lexicosemánticos como morfosintácticos, han sido expuestos en Kouassi (2020) y Bayoko (2021).

➤ Los cambios o variaciones morfosintácticos

El español en Costa de Marfil, aprendido en un contexto exo-diglosico, presenta importantes cambios al nivel morfosintáctico o, lo que es lo mismo, las otras lenguas con la que convive influyen en ella, y especialmente en el componente morfosintáctico. Por lo tanto, vamos a exponer en las líneas que siguen algunas particularidades morfosintácticas características del español en este territorio.

<i>¡Ven con el libro!</i>	<i>En vez de Tráeme el libro.</i>
<i>No voy a hacer ruido</i>	<i>En vez de no voy a hablar mucho</i>
<i>Hay que cienciar.</i>	<i>En vez de ¡Por favor!</i>
<i>Pidir el camino o pedir la mitad del camino.</i>	<i>En lugar de despedirse.</i>

### Método (s) de investigación

En este apartado, presentamos los diferentes métodos utilizados para llevar a cabo esta investigación. Especificaremos, por una parte, los instrumentos o estrategias de recogida de datos a la par que presentaremos a los informantes o participantes del estudio. Y, por otra, expondremos el método de análisis de los datos recogidos.

### Método de recogida de datos y presentación de los informantes o participantes

Para recoger los datos de este trabajo, hemos elaborado un cuestionario en línea, que, en la práctica, es bastante económico. Es decir, permite al investigador ahorrar tiempo y reduce simultáneamente los gastos de transporte. Por consiguiente, los informantes han sido seleccionados de manera aleatoria con base en una única variable: *ser estudiante marfileño/a de ELE*. Esto es, los cuestionarios han sido exclusivamente enviados a estudiantes marfileños de español como lengua extranjera. Y, principalmente esa encuesta se desarrolló en el periodo que iba del 9 de octubre de 2022 al 25 de enero de 2023. Tras el envío del cuestionario a muchos estudiantes, hemos recibido en total 58 respuestas. Así pues, la muestra de nuestro trabajo se fundamenta en este número de participantes o informantes.

Ahora, nos compete presentar a los informantes según diferentes variables, tales como el género o sexo, la edad, la afiliación o la universidad a la que pertenecen y el nivel de estudio. En primer lugar, se puede apreciar que el siguiente cuadro sintetiza la estratificación de los participantes según el género o sexo.

Sexo	Hombre	Mujer
Total	36	22
Porcentaje %	62, 10%	37, 90%

Con un porcentaje de 62, 10%, se nota que la mayoría de los participantes en esta investigación son hombres o varones. En cuanto a la distribución según la edad de los participantes, el siguiente cuadro presenta de sobra los datos recogidos.

Edad	18-21 años	22- 25 años	26 y más
Total	3	40	15
Porcentaje %	5,17%	68,97%	25, 86%

Se observa que la mayoría de los participantes tienen entre 22 y 25 años. Tras esta categoría viene la de los que tienen 26 años y más. Y, en última posición, tenemos los estudiantes cuya edad oscila entre 18 y 21 años.

Por lo demás, estos participantes pertenecen a diferentes universidades públicas del país, así que es sumamente importante repartirlos conforme la variable *Universidad o afiliación*. Para ello, presentamos el siguiente que consta solo de dos ítems: UAO<sup>8</sup> y UFHB.<sup>9</sup>

Universidad	UAO	UFHB
Total	37	21
Porcentaje %	63, 79%	36,21%

Notamos que 37 informantes son de la UAO, lo cual corresponde a un 63,79%; mientras que, he registrado 21 en la UFHB, o sea, 36,21%. Por fin, estos participantes, que pertenecen a diferentes universidades o instituciones públicas, tienen diferentes niveles de estudios. Así pues, insta catalogarlos en el siguiente cuadro.

Nivel de estudios	Grado	Máster	Doctorado
Total	10	32	16
Porcentaje %	17, 24%	55,17%	27,59 %

Se aprecia que 32 informantes, o sea, 55,17% cursan estudios de máster en una de las instituciones públicas que hemos señalado anteriormente.

<sup>8</sup> Por esta palabra creada por sigilación, se entiende Universidad Alassane Ouattara. Ubicada en centro del país, esta institución pública comprende un Departamento de español.

<sup>9</sup> Por ésta creada por el mismo proceso, se identifica la Universidad Félix Houphouët Boigny de Abiyán-Cocody, que se encuentra en la capital del país, Abiyán. Este centro tiene un Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA).

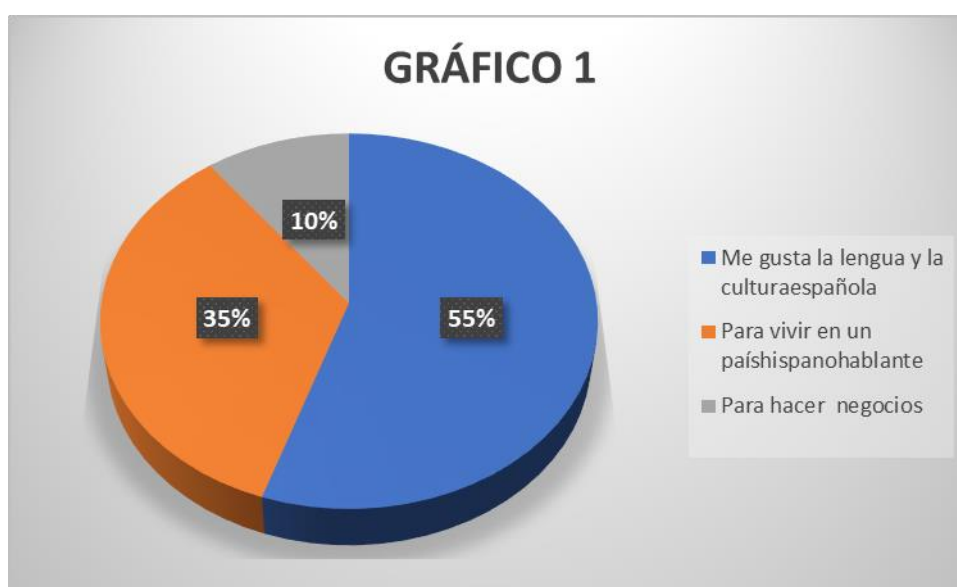
## Presentación de los resultados, análisis y discusión

El análisis de los datos de este trabajo se hará con base en el método mixto, entendido como la combinación del enfoque cuantitativo y cualitativo. Técnicamente, este método puede concebirse como: “un continuo donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo “peso” [...]” (Johnson et al. (2006) citados por Hernández Sampieri et al., 2014: 534). En la praxis, usamos este método porque permite, por una parte, cuantificar los datos recogidos y al mismo tiempo, nos da la oportunidad de extraer las opiniones de los aprendientes marfileños de ELE sobre los factores y las salidas profesionales que les motivan a cursar una carrera en Filología Hispánica (en adelante, FH).

Expuesto el método de análisis, vamos a presentar a continuación los resultados recogidos, y los analizaremos antes de discutirlos. Sin embargo, es obvio exponer el conjunto de preguntas diseñadas *ad hoc*. Esto es, *los* interrogantes han servido de guía para llevar a cabo nuestra investigación en el terreno.

1. ¿Por qué ha decidido cursar una carrera universitaria en Estudios Hispánicos?
2. ¿Cuáles son las oportunidades o salidas profesionales que ofrece el aprendizaje de ELE en Costa de Marfil?
3. Tras su formación universitaria, ¿son competitivos los estudiantes marfileños de ELE en el mercado laboral?
4. ¿Hasta qué punto los estudios hispánicos te ayudan a realizar tu sueño?
5. Con base en el trabajo al que quiere dedicarse en el futuro, ¿qué tipo de español quiere aprender?

*¿Por qué ha decidido cursar una carrera universitaria en Estudios Hispánicos?*

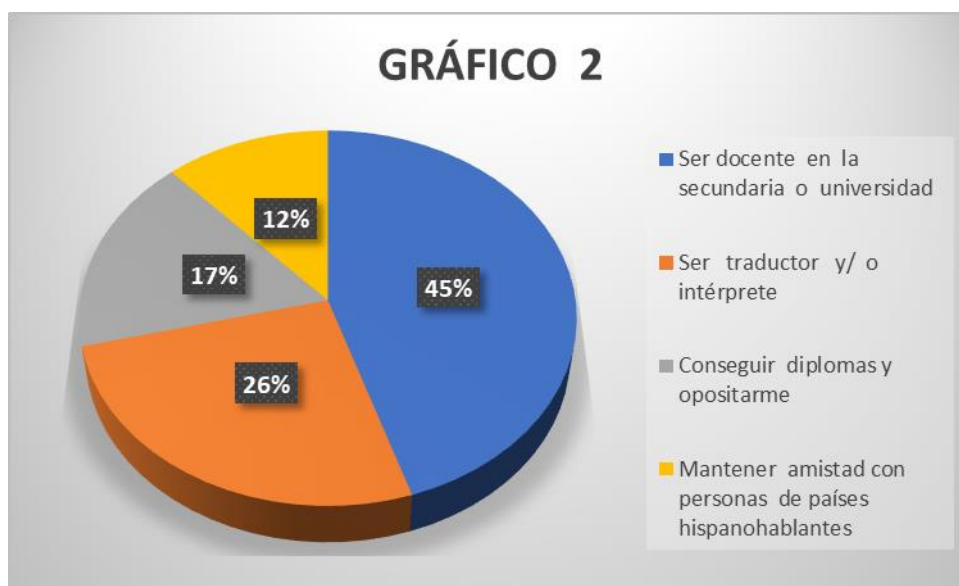


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos

Como puede observarse, el 55% de los participantes manifiesta que aprende el español, porque *les gusta la lengua y la cultura española* o, lo que es lo mismo, el aprendizaje del español en tal caso es el resultado de una motivación intrínseca. Y, el 35 % se caracteriza por una motivación extrínseca, ya que quiere *vivir en un país de habla hispana*. Sin embargo, en tal contexto, podría decirse que esta motivación está condicionada de forma intrínseca, puesto que sería el amor por la lengua-cultura española lo que les motiva a pensar en vivir en un país hispanohablante. Finalmente, se registra un 10%, que corresponde a la tasa de los informantes que aprenden español con el único fin de *hacer negocios*, lo cual puede considerarse como una motivación instrumental.

Es más, hemos dado la oportunidad a los participantes para que señalen otras razones por las cuales aprenden español. Y, a dicho respecto, hemos registrado las siguientes respuestas: *Viajar a países hispanohablantes; mantener amistad con hispanohablantes; para comunicarme a nivel mundial; quiero ser especialista de la lengua española*, entre otras.

*¿Cuáles son las oportunidades o salidas profesionales que ofrece el aprendizaje de ELE en Costa de Marfil?*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos

Aquí, se nota que el 45% de los informantes quiere ser docente en la escuela secundaria o en las universidades, el 26% quiere ejercer como traductor y/o intérprete y el 12 % debe su aprendizaje de español al hecho de que tiene la intención de relacionarse con hispanohablantes. La especificidad de estos tres (3) ítems estriba en que se utiliza necesariamente la lengua española como sistema de comunicación, es decir, para alcanzar los citados objetivos, los informantes han de cursar necesariamente una carrera en FH.

Sin embargo, un 12% de nuestros informantes manifiesta que se ha especializado en Filología Hispánica con el fin de obtener sus diplomas y opositar. Puesto que, en Costa de Marfil, las oposiciones están abiertas a toda la ciudadanía menos quien tenga el diploma requerido, o sea, cada marfileño puede sacar cualquier oposición a condición de que posea el título académico que se exige. En tal caso, algunas personas se decantan por

seguir una carrera en FH, porque es la que les puede ayudar a sacar fácilmente el título o diploma con el que pueden presentar oposiciones.

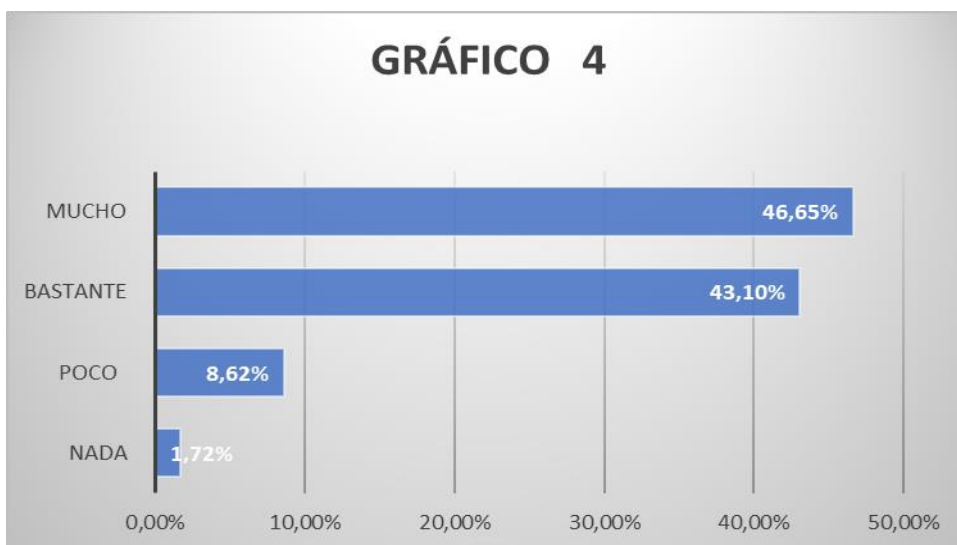
*Tras su formación universitaria, ¿son competitivos los estudiantes marfileños de ELE en el mercado laboral?*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos

Como se aprecia, el 69 % de los participantes señala que los estudiantes marfileños de ELE son competitivos en el mercado laboral tras su formación o carrera universitaria. Mientras que, el 31% piensa lo contrario. Esta diferencia notable podría explicarse por el hecho de que estos discentes quieren mayoritariamente ejercer como docentes. Así pues, el español les permite fácilmente hacer realidad su sueño. Y la pregunta que sigue está fuertemente relacionada con ésta, porque determinar hasta qué grado o nivel los Estudios Hispánicos les permiten alcanzar sus sueños. Veámoslo a partir del siguiente cuadro.

*¿Hasta qué punto los estudios hispánicos te ayudan a realizar tu sueño?*

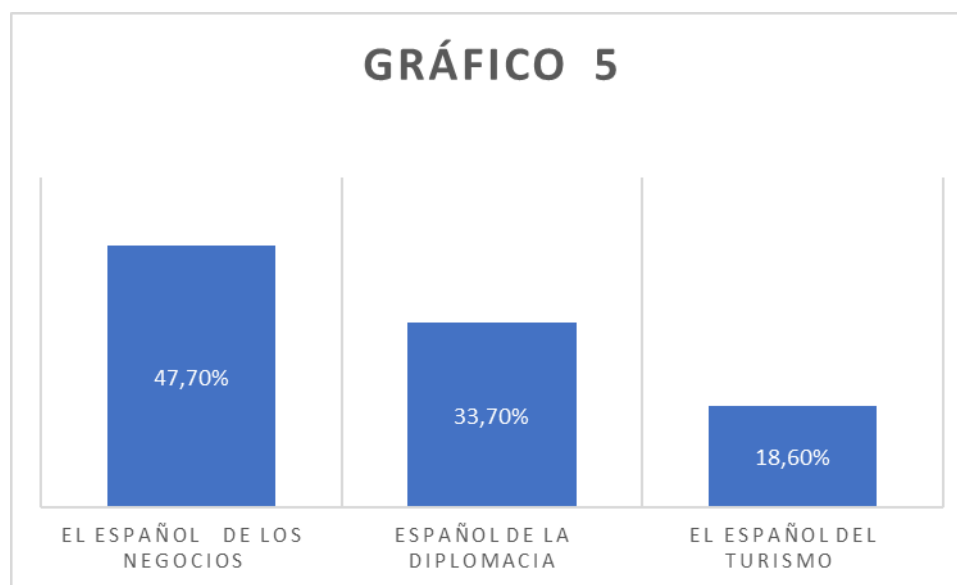


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos



Notamos que esta pregunta presenta cuatro (4) escalas: *Nada*, *Poco*, *Bastante*, *Mucho*. Cada una de éstas determina el nivel en que los Estudios Hispánicos los ayudan a alcanzar su sueño. Principalmente, observamos que las dos primeras escalas, o sea, los ítems *Mucho* y *Bastante* ocupan la cúspide de la escala. Sin embargo, las dos últimas, que son *Nada* y *Poco* han registrado un porcentaje poco representativo. En definitiva, como veníamos apuntando, la mayoría de los informantes quieren ejercer como profesores de español, por lo tanto, la carrera en Filología Hispánica es el único camino que los puede llevar a este destino.

Con base en el trabajo al que quiere dedicarse en el futuro, ¿qué tipo de español quiere aprender?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos

Aquí, se puede observar que el 47,70% quiere probablemente dedicarse a los negocios a escala mundial. Pues, esta cifra demuestra que más allá de la docencia y de la traducción, los aprendientes marfileños de ELE planean usar el español como medio de comunicación a nivel global, realizando negocios.

Luego, el español de la diplomacia registra un porcentaje de 33,70, lo cual implica que un buen número de nuestros informantes quiere ser diplomático. En este orden de ideas, sería ventajoso impartir clases de *español de la diplomacia* en instituciones tales como la Escuela Nacional de Administración de Abiyán (ENA).

En definitiva, el español del turismo registra un porcentaje de 18,60. Aunque este porcentaje es poco, consta decir que el español del turismo es de gran utilidad en el mundo en general y particularmente en Costa de Marfil. Y eso se explica por el dinamismo de dicho sector en el país africano. En tal contexto, es necesario permitir a los profesionales llevar a cabo una comunicación especializada. Es más, hemos permitido a los estudiantes mencionar otros tipos de español que quieren aprender conforme el trabajo que planean ejercer en el futuro. Al respecto, han señalado generalmente *el español general*. Esta elección está condicionada por la idea de que quieren dedicarse a la docencia del idioma o a la traducción e interpretación. Sin embargo, si bien es cierto que para trabajar como profesor de español se requieren profundos conocimientos de *español general*, es preciso

señalar que, para ser un buen traductor y/o intérprete, la especialización es necesaria, de ahí se aprecia la necesidad de las lenguas de especialidad o los lenguajes especializados.

Con respecto a los factores que motivan a los estudiantes a especializarse en Filología Hispánica, se puede afirmar que los resultados de este estudio están en consonancia con los de Konan (2022). En efecto, este autor señala en su reflexión que el 43% de los participantes decide estudiar FH para obtener un trabajo. En tal situación, es cierto que la mayoría de dichos informantes quieren dedicarse a la docencia o a la traducción e interpretación. Pero el 18,8% aprende español para inmigrar a países de habla hispana. Lo que correspondería a nuestro ítem *vivir un país hispanohablante*, que ha registrado un porcentaje de 35 en el presente estudio.

Por lo demás, se observa en el trabajo de Konan (2022) que el 14% de los participantes aprende español porque le gusta la lengua y la cultura española. Esta cifra está en contraste con los resultados obtenidos en nuestro estudio. Puesto que, en la praxis, hemos registrado un 55% que se caracteriza por una motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera.

## Conclusiones

Si bien es cierto que al principio los aprendientes marfileños estaban entusiasmados por aprender español o lo aprendían por gusto, ahora el aprendizaje de la lengua cervantina por parte de los mismos se encamina hacia la inserción laboral en esta sociedad cada vez más globalizada, que trae consigo todo tipo de cambios. Dicho de otro modo, diversos factores condicionan el aprendizaje del español por los estudiantes marfileños. Lo cual se explica por el 55% que lo aprende según una motivación intrínseca; mientras que, el 35% quiere vivir en un país hispanohablante, y el 10% planea usar el español para comunicarse en el mundo de los negocios. En la práctica, cabe señalar que, ambos ítems están relacionados; ya que los individuos intervendrán sin duda en determinados ámbitos profesionales a lo largo de su vida.

Además, la mayoría de los participantes quiere dedicarse a la docencia, sea en la universidad o en la escuela secundaria; un ítem que viene seguido por los planean ejercer como profesionales de la traducción y/o de la interpretación. De hecho, los resultados demuestran que el aprendizaje de ELE les permite ser competentes en el mercado laboral, implicando al mismo tiempo la realización de sus sueños. A temor de los resultados obtenidos, hacemos las siguientes sugerencias para que la didáctica del español en Costa de Marfil dé cuenta de las realidades actuales.

1. Más allá de la enseñanza tradicional de la literatura, la civilización o historia del mundo hispanohablante y de los aspectos estructurales (gramática, léxico, etc.), la enseñanza-aprendizaje de ELE en Costa de Marfil habría de centrarse en la adquisición de la cultura desde una perspectiva intercultural. Dicha orientación permitiría a los discentes marfileños adquirir las herramientas necesarias para comunicarse satisfactoriamente con los locutores nativos, evitando y/o resolviendo los malentendidos o conflictos de comunicación. Esto, porque los resultados demuestran que, un buen número de participantes (45%) quiere dedicarse a la docencia, ser traductor y/o intérprete (26%), vivir en un país hispanohablante (12%), etc.

2. La enseñanza de ELE en el citado país tiene que enfocarse en la práctica. En primer lugar, sería muy interesante crear algunos programas de Másteres oficiales encaminados hacia la traducción e interpretación. Y, en segundo lugar, los estudiantes que, por ejemplo, quieran dedicarse a esta carrera, han de tener, en sus currículos, algunos periodos de prácticas en las embajadas y/o consulados de países hispanohablantes o en las empresas españolas implantadas en nuestro país, de tal manera que los aprendientes puedan estar en contacto con los hablantes nativos, permitiéndoles desarrollar tanto un conjunto de habilidades: auditivas, sociolingüísticas, etc., como abriéndoles puertas en el mundo laboral; puesto que, al lado de la docencia en la universidad o en la secundaria, los informantes han mostrado gran interés por la carrera de traductor y/ o intérprete, con una tasa de 26%.
  
3. Para ofrecer nuevas salidas profesionales a los estudiantes marfileños de ELE, sería necesario encaminar los contenidos curriculares hacia determinadas disciplinas tales como el turismo, los negocios y el marketing con base en el español como lengua de comunicación. Esto, en la medida en que, aunque pocos (10 %) quieren utilizar el español como instrumento de comunicación en el mundo de los negocios, la mayoría, un 47, 30 %, se decanta por el aprendizaje de esta variedad de la lengua común, que es el español de los negocios. En la praxis, tal orientación podría llevar a enseñar también el español a estudiantes de algunos dominios técnicos: la medicina, las ciencias jurídicas/ económicas, el ejército, entre otras. En tal caso, los estudiantes de estas disciplinas podrán participar en las movilidades académicas con España, ya que quedará así resuelta la cuestión de la barrera lingüística.

## Referencias bibliográficas

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

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2021a. Hablando español en Costa de Marfil: nunca sabes quién está a tu lado.... *SIGNOS ELE/Revista de español como lengua extranjera* [En línea] n°15, pp.1-3 [ 15 de enero de 2023]. ISSN 1851-6843 Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/download/5439/7315>

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2021b. El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende? *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* [en línea]. n°33 [ 10 de agosto de 2022]. ISSN 1571-4667. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/351366261\\_El\\_Espanol\\_Lengua\\_Extranjera\\_en\\_Costa\\_de\\_Marfil\\_por\\_que\\_y\\_para\\_que\\_se\\_aprende](https://www.researchgate.net/publication/351366261_El_Espanol_Lengua_Extranjera_en_Costa_de_Marfil_por_que_y_para_que_se_aprende)

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; HERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación científica* (6ª ed). Santa Fe, México, Mcgraw-Hill. ISSN 978-1-4562-2396-0.

KOFFI, Konan Hervé, 2020. El aprendizaje del español en Costa de Marfil: del entusiasmo al reto del utilitarismo. *Revue Baobab, Premier semestre*. [En línea]. ISSN 1996-1898. [22 noviembre de 2022]. Disponible en:  
[http://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab28/article% 2010.pdf](http://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab28/article%2010.pdf)

KONAN, Kouakou Béhégbin Désiré, 2022. Objetivos y motivaciones: factores determinantes para el éxito del aprendizaje de idiomas extranjeros. *SIGNOS ELE/ Revista de español como lengua extranjera* [En línea]. n°16, pp.1-19 [30 de marzo de 2023]. ISSN 1851-4863. Disponible en:  
<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5988/8363r>

KOUASSI, Ama, 2014. Motivaciones y perspectivas académicas y sociales del interés del español en Costa de Marfil. *Comunicación* [En línea]. (2) 4, pp. 201-210 [15 de septiembre de 2022]. ISSN 2174-1859. Disponible en:  
<https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/15417>

KOUASSI, Koffi Yves Bérenger, 2020. Variaciones morfosintácticas y léxico-semánticas del español en contextos exoglósicos: caso de Costa y Guinea Ecuatorial. [Tesina de Máster no publicada]

KOUASSI, Koffi Yves Bérenger, 2022. Hacia una competencia intercultural de los profesores universitarios marfileños de español como lengua extranjera. *SIGNOS ELE/Revista de español como lengua extranjera* [En línea], n°16, pp.1-3 [19 de diciembre de 2022]. ISSN 1851-4863. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8650314>

SKATTUM, Ingse, 1997. L'éducation bilingue dans un contexte d'exoglossie : Théories et réalités du terrain du Mali. *Nordic journal of african studies* [En línea]. 6(2), pp. 76-106 [12 de febrero de 2020]. Disponible en:  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/23852/1/NJAS\\_1997\\_34.pdf](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/23852/1/NJAS_1997_34.pdf)

## **La enseñanza del subjuntivo combinando el modelo de PACE y el método de ABD**

Teaching of subjunctive mood with PACE model and DDL approach

**Lu, Hui-Chuan<sup>1</sup>**

**Profesora. Universidad Nacional Cheng Kung, Taiwán**

huichuanlu1@gmail.com

**Cheng, An-Chung<sup>2</sup>**

**Profesora. Universidad de Toledo, EE. UU.**

anchung.cheng@utoledo.edu

La Dra. Hui-Chuan Lu es profesora de español en el Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad Nacional Cheng Kung en Tainán, Taiwán. Se ha dedicado a la enseñanza del español para los aprendices taiwaneses. Además, sus investigaciones se enfocan en la adquisición de terceras lenguas, la lingüística de corpus y la lingüística cognitiva.

La Dra. An-Chung Cheng es profesora y directora del Departamento de Idiomas y Culturas del Mundo, directora del Instituto de Estudios de Asia y directora del Programa de Formación de Docentes en Idiomas Extranjeros en la Universidad de Toledo en los Estados Unidos.

### **Resumen**

El presente trabajo se centra en la enseñanza del subjuntivo, aplicando el modelo PACE (Adair-Hauck y Donato 2002) y utilizando materiales extraídos de diversos corpóra, a través del método de Aprendizaje Basado en Datos (Johns 1991 y 2002). Se presentará una lección como ejemplo, partiendo de la película “Volver”, dirigida por Almodóvar, como contexto para mostrar ejemplos de los modos subjuntivo e indicativo. Posteriormente, se llevarán a cabo actividades didácticas sobre gramática utilizando los enfoques de “Atención a la forma” y “Co-construcción”, mediante el uso de ejemplos y datos recopilados de un corpus paralelo, un corpus del español y un corpus de aprendices de español. Por último, se desarrollarán las habilidades de expresión escrita y oral a través de actividades relacionadas con el proceso de “Extensión”.

---

<sup>1</sup> Es la primera y correspondiente autora.

<sup>2</sup> Es la segunda autora.

## Abstract

This study features an approach to teaching the subjunctive mood under the framework of the PACE model (Adair-Hauck and Donato 2002), utilizing data extracted from corpora with the data-based learning method (Johns 1991 and 2002). The paper presents an exemplary lesson, using the movie “Volver,” directed by Almodóvar, as a context for meaningful input containing examples of the subjunctive and indicative moods at the Presentation phase. We used examples and data derived from a parallel corpus, a Spanish corpus, and a learners’ corpus to explore the grammatical points in the “Attention to Form” and “Co-construction” phases. In the “Extension” phase, learners engaged in performance-based activities incorporating the subjunctive uses to develop written and oral communicative skills.

## Palabras clave

aprendizaje de la lengua, corpus, didáctica, gramática, lingüística aplicada

## Keywords

language learning, corpus, didactics, grammar, applied linguistics

## Introducción

En el área didáctica de la lingüística aplicada, el uso del modo subjuntivo se considera un aspecto gramatical difícil de adquirir tanto para los estudiantes que aprenden español como segunda lengua (L2) como para aquellos que lo aprenden como tercera lengua (L3), debido a su complejidad morfológica, sintáctica y semántica. Por tanto, este trabajo se dedica a la enseñanza de la gramática, con el propósito de contestar las siguientes preguntas: ¿Cómo enseñar el modo subjuntivo del español a estudiantes taiwaneses cuya lengua materna es el chino mandarín y cuya segunda lengua es el inglés? y ¿cómo diseñar actividades para la clase de gramática?

Con el objetivo de ofrecer a los estudiantes un enfoque novedoso en la adquisición del modo subjuntivo, sugerimos su enseñanza a través de la aplicación de tecnología moderna basada en la lingüística computacional. Además, combinamos los cuatro pasos del modelo Presentación, Atención, Co-construcción y Extensión (PACE) propuesto por Adair-Hauck y Donato (2002), y el método de Aprendizaje Basado en Datos (ABD). Asimismo, aprovechamos los diferentes tipos de corpus disponibles, como el Corpus de Español (Davies 2018), el Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español (CATE) (Lu 2010) y el Corpus Paralelo de Español, Inglés y Chino (CPEIC) (Lu, Cheng, Yeh, Lu, & Alegre 2021), con el fin de facilitar la enseñanza de este aspecto gramatical y mejorar el efecto de aprendizaje mediante la integración de la teoría didáctica y la aplicación de herramientas tecnológicas.

Este trabajo se encuentra estructurado de acuerdo a las siguientes secciones. En primer lugar, se realiza una introducción al modelo PACE y al método ABD, los cuales constituyen el marco conceptual y teórico del método utilizado para enseñar los distintos modos gramaticales. A continuación, se presenta un ejemplo que ilustra los cuatro pasos diferentes en la enseñanza de la gramática del modo indicativo y

subjuntivo. Por último, se abordan las limitaciones del estudio y se concluye en la sección final.

## Estudios anteriores

Entre los estudios anteriores, Lee (1987) indica que el manejo del modo subjuntivo no afecta tanto en las destrezas de comprensión escrita y oral, como en las de comprensión lectora y auditiva. Es decir, con el conocimiento léxico de una palabra, o más concretamente, el lexema, que es la unidad básica del sentido de una palabra, un aprendiz es capaz de lograr la comprensión de un texto. Los estudiantes del segundo semestre logran comprender las ideas principales de un texto tanto como los estudiantes del cuarto semestre, aun cuando los principiantes no han aprendido el subjuntivo en la gramática. Al parecer, los estudiantes del nivel inicial no ponen mucha atención a las diferencias en la forma verbal entre el modo subjuntivo y el indicativo cuando su atención se dirige a la comprensión de un texto. Además, Collentine (2010) propone que el modo subjuntivo solo ocupa un 7.2% de todas las formas verbales en las expresiones orales y escritas en español. A pesar del bajo porcentaje que representa un porcentaje bajo (menos de 10%) en comparación con todos los usos verbales, es un punto gramatical indispensable en el círculo completo de la adquisición española, sobre todo para los aprendices del nivel intermedio y avanzado.

Bajo la didáctica tradicional Presentación, Práctica y Producción (PPP) (Criado, 2013; Read, 1985), las reglas gramaticales, incluyendo la información morfológica y sintáctica se presentan primero. Después, los estudiantes practican en los ejercicios gramaticales. Por último, se ponen a practicar y producir de forma escrita y oral. Sin embargo, el aprendizaje del modo subjuntivo sigue siendo uno de los puntos gramaticales más difíciles de aprender. Así que no se puede ignorar la importancia de lograr este punto gramatical de una manera eficaz para superar los obstáculos y alcanzar la siguiente etapa en el proceso de adquirir español como L2 o L3. Para conseguir la meta, parece indispensable sintetizar diferentes estrategias y recursos didácticos, aprovechando sus ventajas comparativas. Por lo tanto, es mercedor de presentar el modelo de Presentación, Atención, Co-construcción y Extensión (PACE) con cuatro pasos principales, presentación, atención, co-construcción, y extensión y el método de Aprendizaje Basado en Datos (ABD) con diferentes tipos de corpus.

Por una parte, el modelo de PACE (Adair-Hauck and Donato, 1994) está constituido de cuatro pasos: (1) presentar una historia en contexto, (2) atraer la atención de los aprendices en datos relacionados con el punto gramatical clave. Y después, (3) el profesor y los estudiantes tienen que analizar y contrastar los datos clasificados para co-construir las reglas gramaticales correspondientes. Finalmente, (4) las reglas gramaticales deducidas se aplican en la producción de expresión escrita u oral en las actividades. En comparación con la didáctica tradicional PPP, el modelo de PACE ofrece un proceso de enseñanza basado en un método que contextualiza el enfoque de manera significativa para los estudiantes. Esto puede ayudar a los aprendices a comprender mejor el idioma y a participar en la enseñanza de gramática, facilitando la colaboración entre los profesores y los estudiantes para extraer los principios gramaticales. Bajo el modelo de PACE, el punto gramatical clave se enseña mediante el procesamiento inductivo, en el cual se presentan los ejemplos o datos lingüísticos relacionados para que los alumnos se den cuenta de ellos. Luego, tanto los alumnos como los profesores, a partir del análisis realizado, observan las muestras y deducen juntos los principios gramaticales. Mediante el análisis y clasificación de datos auténticos, se espera que los profesores y los aprendices co-construyan las reglas

gramaticales, con la premisa de que el aprendizaje del concepto gramatical se produce a través del diálogo entre los aprendices y los expertos. Por último, las reglas gramaticales deducidas y co-construidas se aplican en la producción de expresión escrita u oral en las actividades de aprendizaje.

Por otra parte, el método de ABD (Johns 1991 and 2002) indica que el aprendizaje se logra basado en datos. En la lingüística a partir de corpus, el corpus se usa como una herramienta básica de la que se extraen abundantes datos clasificados conveniente y rápidamente para facilitar el análisis sistemático debido al progreso de la tecnología computacional. A lo largo del desarrollo técnico en las últimas dos décadas y para concordar con distintos objetivos y necesidades, se crean diferentes tipos de corpus, tales como el corpus de nativos, el paralelo, el de aprendices, el de propósito específico, etc. Con los resultados consultados en los corpus creados de diferentes tipos, los análisis benefician a conclusiones generalizadas de variadas perspectivas.

Tomamos los siguientes tres corpus, el Corpus del Español (CdE) de Davies (2018), el Corpus Paralelo de Español, Inglés y Chino (CPEIC) de Lu et al. (2021) y el Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español (CATE) de Lu (2010), como ejemplos relacionados con la lengua española para presentar los tres tipos principales de corpus, el corpus de nativos, el paralelo y el de aprendices, respectivamente. En primer lugar, el CdE fue construido por Davies en 2018 y contiene 7.2 billones de palabras de hablantes nativos del español. Se considera el corpus con la mayor cantidad de datos y ofrece poderosas funciones de búsqueda. Por ejemplo, se pueden consultar diferentes tiempos verbales, partes de la oración, colocaciones, entre otros. Sin embargo, los resultados obtenidos suelen contener palabras difíciles de comprender o estructuras complejas para los aprendices, especialmente para los principiantes. En segundo lugar, el corpus paralelo trilingüe, el CPEIC, se construyó por el equipo de corpus de la Universidad Nacional Cheng Kung en el año 2007 y contiene un millón doscientas palabras en español, un millón doscientas mil palabras en inglés y un millón quinientas palabras en chino. A pesar de su cantidad limitada de datos, los resultados consultados se pueden comparar y contrastar mediante las oraciones traducidas y paralelas en las tres lenguas más habladas en el mundo: español, inglés y chino. El tercer corpus es el CATE, construido en 2005 por el mismo equipo del CPEIC, que contiene quinientas mil palabras. Aunque está limitado en términos de temas y cantidad de datos, se caracteriza por las anotaciones de errores cometidos por los aprendices y las revisiones corregidas por hablantes nativos de español.

Los tres tipos de corpus mencionados no solo tienen un valor académico para los investigadores, sino que también proporcionan recursos y materiales útiles para los aprendices y los profesores tanto en el proceso de aprendizaje como en la enseñanza, siempre y cuando los datos se seleccionen adecuadamente.

## **Metodología y ejemplo**

Después de haber comprendido los fundamentos del modelo de PACE, el método de ABD y los diferentes tipos de corpus, presentaremos un ejemplo práctico que ilustra cómo enseñar el punto gramatical del modo subjuntivo a los estudiantes universitarios taiwaneses de aproximadamente 20 años que han estado aprendiendo español durante dos años o más, equivalente al nivel superior al A2 de DELE. En este ejemplo, integraremos el modelo de PACE con sus cuatro pasos principales y el método de ABD utilizando datos recopilados de los tres tipos de corpus mencionados anteriormente: el Corpus del Español (CdE) disponible en <https://www.corpusdelespanol.org/now/>, el



Corpus Paralelo de Español, Inglés y Chino (CPEIC) accesible en <http://140.116.245.154/cpeic/TriLin.html?role=teacher>, y el Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español (CATE) disponible en [http://140.116.245.154:623/cate\\_searchpage/index.php](http://140.116.245.154:623/cate_searchpage/index.php) respectivamente.

## Presentación

En el primer día de la serie de actividades, seleccionamos el tema y el material cinematográfico con el objetivo de despertar el interés de los estudiantes hacia un punto gramatical específico y establecer un contexto significativo. Para el primer paso (presentación) del modelo de PACE, tomamos como ejemplo la película "Volver" dirigida por Almodóvar (2006), y presentamos la idea principal de la película en la sección de introducción. Utilizamos un árbol genealógico para resaltar las relaciones entre los personajes principales y facilitar la familiarización de los estudiantes. Por ejemplo, iniciamos con la siguiente descripción: "Cada mujer guarda un secreto desconocido para los demás. La protagonista Raimunda, que residía en Madrid hace años, regresa con su hija Paula para visitar la tumba de un ser querido. En su camino, se encuentran con su tía Paula, su hermana Sole y su vecina Agustina. Han pasado muchos años sin verse. Raimunda propone cuidar de su tía Paula, pero ella rechaza la oferta, ya que cuenta con el apoyo de Irene, madre de Raimunda, y de Agustina. Sin embargo, surge una pregunta: ¿cómo es posible que Irene cuide de Paula si falleció en un incendio hace cuatro años? Y aún más extraño, Agustina afirma haber visto a Irene...".

Además, con base en la película, presentamos el siguiente árbol genealógico diseñado para mejorar la familiarización con las relaciones de parentesco entre los protagonistas y facilitar la comprensión de la trama.

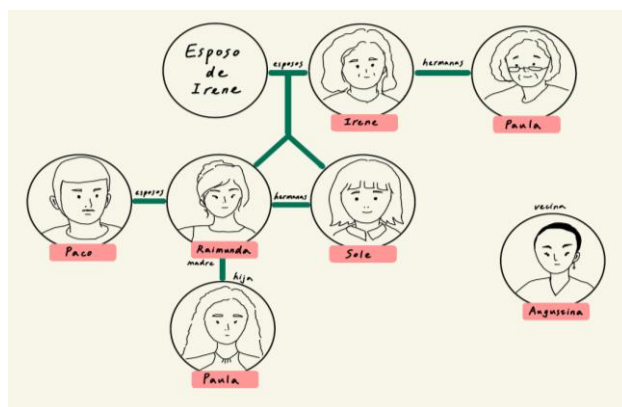


Gráfico 1. Relaciones entre los personajes principales

Y asignamos a los estudiantes la tarea de ver en casa al menos algunos fragmentos de la película seleccionados según el contexto, que incluyen oraciones con el punto gramatical del modo indicativo o subjuntivo. Pueden verla seleccionando subtítulos en español, inglés o chino para lograr una mejor comprensión de las tramas.

Al comienzo de la siguiente clase, recordamos los fragmentos de la película en los que nos vamos a enfocar a continuación. Repasamos los fragmentos creando un contexto significativo para el aprendizaje del punto gramatical objetivo, como se indica en las siguientes oraciones.

Línea de tiempo	Oraciones
00:48:22	Quiero que vean que aquí no se da nada congelado. Aquí todo es biológico, fresco del día ...

	Ahí, a la esquina.
...	...
	Mamá.
	¿Hm?
	Hay algo que quieres que yo haga, ¿no?
	Córtame el pelo.
	Me refiero...
...	...
	Atenderlas. Yo te ayudo.
00:49:43	No puedo presentarte como mi madre, todas saben que soy huérfana.
...	...
01:09:16	y espero que me entiendas. Yo sé que las cosas no se hacen así, pero... me he quedado yo con el restaurante. ¿Tú? ¿Qué quieres decir?
...	...
	¿Cómo? ¿Que te ha dejado Paco?
	Sí. Hemos tenido una pelotera.
01:09:49	Se ha ido y no creo que vuelva.

Posteriormente, se lleva a cabo un ejercicio de comprensión para asegurarse de que los aprendices hayan adquirido los conocimientos básicos sobre la historia de la película, haciéndoles preguntas sobre las relaciones entre los protagonistas principales y los eventos ocurridos. Por ejemplo, ¿Raimunda espera la comprensión de Emilio? o Según la opinión de Raimunda, ¿Paco volverá? Para ahorrar tiempo, utilizamos la herramienta de SRI (Sistema de Respuesta Inmediata) para asegurar la comprensión de los estudiantes en relación con el contenido que se enfatizará durante el proceso de enseñanza. Con respecto a la pregunta "¿Raimunda espera la comprensión de Emilio?" presentada en la presentación de diapositivas, posteriormente, los estudiantes utilizan la herramienta de SRI para responder a la práctica del ejercicio. Recopilamos las respuestas seleccionadas por los participantes y discutimos los resultados, analizando la tendencia de los votos para asegurar su comprensión de los fragmentos de la película.

## Atención

En el paso 2 (Atención), los estudiantes participan en una actividad de lectura de los diálogos de los fragmentos que contienen oraciones complejas. Su atención se centra en los elementos, es decir, los verbos encabezados por expresiones como "creo que, no creo que, sabes que, quiero que, espero que..." a través de una actividad en la que deben marcar con círculos los verbos de las cláusulas subordinadas en las oraciones complejas.

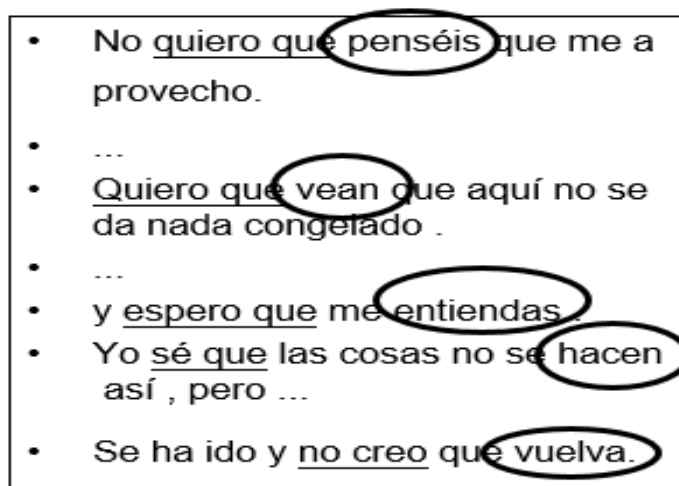
- 
- No quiero que penséis que me a provecho.
  - ...
  - Quiero que vean que aquí no se da nada congelado .
  - ...
  - y espero que me entiendas.
  - Yo sé que las cosas no se hacen así , pero ...
  - Se ha ido y no creo que vuelva.

Gráfico 2. Actividad de marcar los verbos subordinados

A continuación, los aprendices clasifican los elementos encerrados en círculos en dos grupos: los verbos en modo subjuntivo se marcan con bolígrafo rojo, y los verbos en modo indicativo se marcan con bolígrafo azul. De esta manera, agrupan los verbos de las cláusulas subordinadas en dos categorías: A en color azul y B en color rojo, como se muestra en el gráfico 3.

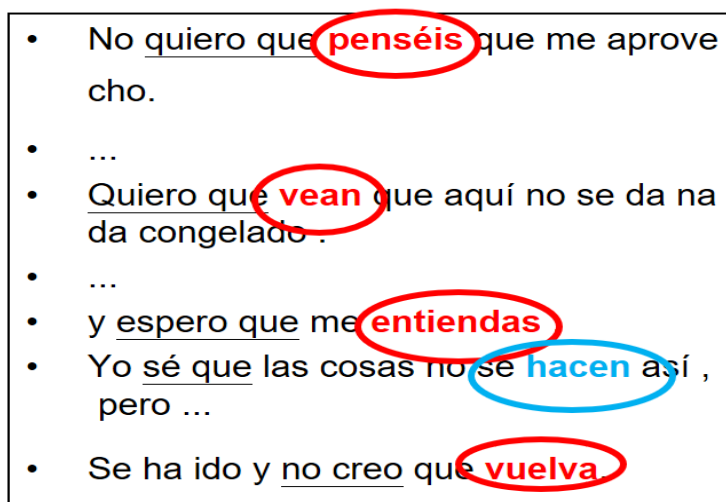
- 
- No quiero que penséis que me aprovecho.
  - ...
  - Quiero que vean que aquí no se da nada congelado .
  - ...
  - y espero que me entiendas.
  - Yo sé que las cosas no se hacen así , pero ...
  - Se ha ido y no creo que vuelva.

Gráfico 3. Actividad de clasificar los verbos subordinados

En este proceso, es probable que los aprendices noten qué verbos principales deben ir acompañados de verbos conjugados en modo subjuntivo y cuáles deben ir acompañados de verbos en modo indicativo.

Categoría A: Saber que + hacen (hacer)

Categoría B: (No) querer/esperar que + penséis (pensar), vean (ver), entiendas (entender), vuelvan (volver)

Según la teoría del procesamiento de la información, el inicio de la adquisición del lenguaje ocurre cuando el aprendiz se percate de la forma y dirija su atención hacia el significado de la información. Por lo tanto, resulta crucial llamar la atención de los aprendices hacia el punto gramatical durante el proceso de adquisición.



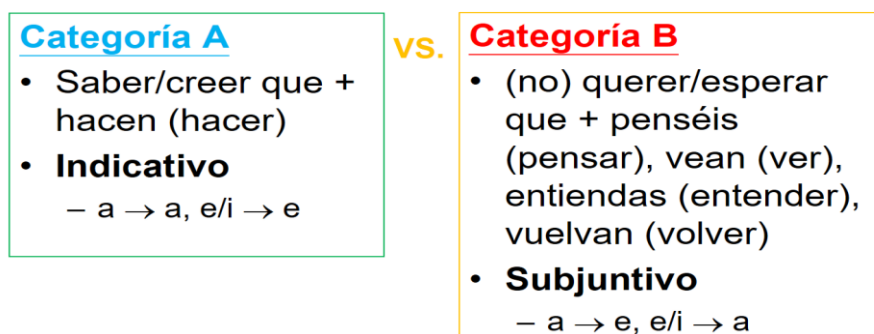


Gráfico 5. Co-construcción de las reglas para los usos de diferentes modos

Después, consultamos el Corpus del Español para confirmar las reglas co-construidas, como por ejemplo "creo que + Indicativo, no creo que + Subjuntivo, (no) quiero que + Subjuntivo". Como mencionamos anteriormente, el CdE se caracteriza por su abundancia de datos, aunque a veces puede resultar difícil en términos de vocabulario. Para evitar frustrar a los aprendices, al utilizar este corpus, nos centramos únicamente en las formas y estructuras de unidades de oraciones limitadas. Al consultar combinaciones similares y confirmar el uso del modo indicativo o subjuntivo, este paso también puede servir para confirmar la hipótesis de la regla gramatical co-construida. Por ejemplo, en el caso de "querer que" y "no querer que", se requiere el uso del modo subjuntivo para el verbo subordinado, mientras que "creer que" requiere el uso del modo indicativo y "no creer que" requiere el uso del modo subjuntivo para el verbo subordinado.

### Extensión

En el último paso, el de Extensión, los estudiantes deben utilizar el sistema gramatical que han construido en los pasos anteriores y aplicarlo en actividades de producción oral y escrita. Tomando como ejemplo las clases de español como segunda lengua extranjera, los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar la gramática en cuestión al escribir un guion en grupos, dentro de un contexto similar, como se muestra en (5a)-(8b). Posteriormente, llevaron a cabo una presentación teatral para poner en práctica lo aprendido, tal como se ilustra en el gráfico 6.

- (5a) Creo que **es** raro también.
- (5b) 我也覺得奇怪。
- (6a) Ella no está en buenas condiciones. Pensamos que **está** empeorando.
- (6b) 她狀況不太好，可說是越來越糟了。
- (7a) Ella se confunde con el tiempo. Piensa que nuestra madre aún **está** viva.
- (7b) 她腦子搞不清楚時間，還覺得老媽還活著。
- (8a) Solo deseo que mamá aún **esté** aquí.
- (8b) 我只是好希望媽還在。



Gráfico 6. Presentación teatral de los modos españoles

En este último paso, utilizamos el Corpus Escrito de Aprendices Taiwaneses (CEATE), que es un subcorpus del CATE, para consultar datos relacionados. Se destaca la importancia de establecer condiciones claras y se consultan los resultados que involucran tanto usos correctos como incorrectos. Se contrastan los textos escritos por los aprendices con las revisiones realizadas por hablantes nativos del español. De esta manera, los aprendices pueden confirmar sus usos correctos o corregir sus errores de forma autónoma, tal como se muestra en los gráficos 7-10.

CATE 2.0 (CEATE 2005-2011 · COATE 2013-2017)  
台灣西語學習者語料庫  
Taiwanese Learners' Corpus of Spanish  
Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español  
特別說明 | Introducción | Guía(es/ch)

Buscar

Corpus : CEATE ▾  
Tipo de consulta : Palabra ▾  
Origen de contenido : Contenido original ▾  
Horas de aprendizaje : 0 horas ~ 2500 horas  
Sexo de aprendiz : No se especifica ▾  
Departamento de aprendiz : No se especifica ▾  
Experiencia relevante de aprendizaje : No se especifica ▾  
Longitud de composición : 0 palabras ~ 5000 palabras  
Tipo textual de composición : No se especifica ▾  
Tema de composición : No se especifica ▾  
Lugar (donde se escribió la composición) : No se especifica ▾  
Año de composición recopilada : No se especifica ▾

TreeTagger (The language analysis tool suite of this system).

Gráfico 7. Condiciones establecidas en la consulta del CATE

臺灣西語語料庫系統 首頁 關於 聯絡 CATE2.0 CPEIC SpColEDRS Ser/Estar2018 LST 登出

66. Y **creo** que ser soltero es mejor que ser casado.

**67. No creo que casarse es la pena pero el matrimonio es muy fácil a cambiar una pena.**

68. Mi notas de español son buenas y fui a español en las vacaciones de verano pasado y **creo** que mi español ha mejorado mucho.

69. Durante el año XXX a XXX, yo **creo** que esa tiempo es muy importante para mi, porque yo aprendí el Saxofón continuamente.

70. Mi forma de conocer a la ciudad es viajar por el subte, porque por omnibus es mucho más complicado, y no **creo** que así en pocos días ya lo puedo entender.

...

85. **creo** que so sea difícil si aprender italiano.

86. Ahora tomo clases de español y japonés porque **creo** que las lenguas son interesantes.

87. Aunque hacía bastante frío, yo **creo** que este viaje es muy presioso.

88. Los padres **creo** no cree que todos son los hijos de sus.

89. Quiero dar carne a el perro, pero **creo** que carne no es salud para perro.

**90. No creo que exista el principe azul en el realidad Pero creo que puedo encontrar el hombre que quiero.**

91. Me gusta este viaje y **creo** que ir otra vez.

Gráfico 8. Oraciones extraídas del CATE

Oración consultada	No <b>creo</b> que exista el principe azul en el realidad Pero <b>creo</b> que puedo encontrar el hombre que quiero.
Contenido corregido	Contenido original
Mi principe azul Soy una chica de XXX años. <b>No creo que exista el principe azul en realidad pero creo que puedo encontrar al hombre que quiero.</b> Soy estudiante de español e inglés en el colegio. Como me interesa mucho los idiomas, quiero viajar por todo el mundo si es posible, y por eso, quisiera encontrar un hombre al que le guste viajar también. Que le guste comunicarse con personas de diferentes culturas y que sea independiente e inteligente. Que tenga el mismo gusto de comida y que le guste viajar, al igual que yo, y podamos hacerlo mucho tiempo juntos. Ah, algo más. Como me gustan mucho los perros, mi novio ideal no puede ser un hombre que odie a los animales, mucho menos a los perros. No soy egoista y tengo muchas ganas de compartir preciosas experiencias y lindos momentos con alguien que realmente piense igual que yo.	Mi principe azul Soy una chica de XXX años. <b>No creo que exista el principe azul en el realidad Pero creo que puedo encontrar el hombre que quiero.</b> Soy una estudiante y estudio español y inglés en el colegio. Como me interesa mucho en los idiomas, quiero viajar por todo el mundo si es posible. Por eso, quería buscar un hombre que le guste viajar también. El hombre que le guste comunicar a la gente de diferente cultura y el hombre que sea independiente e inteligent. El hombre que tenga el mismo gusto de comida y viajar como yo sea perfecto para viajar tanto tiempo juntos. Ah, algo más. Como me gusta mucho los perros, mi ideal novio no puede ser un hombre que odia los animales, especialmente los perros. No soy egoista y tengo mucha ganas de compartir los preciosas experiencias y momentos con alguien que realmente piense el mismo como yo.

Gráfico 9. Confirmación del uso correcto mediante la comparación

Oración consultada	No <b>creo</b> que casarse es la pena pero el matrimonio es muy fácil a cambiar una pena.
Contenido corregido	Contenido original
Cuando a un(a) chico(a) se le acaba el amor, tiene que hacer ejercicios, sacar de su mente todos los malos recuerdos, y no hacer cosas tontas ni tomar decisiones apresuradas. Debe agradecerle a su ex amor por las experiencias especiales que vivieron juntos. Para mí, es posible amar a un sólo chico toda la vida. Es importante mantener un buen matrimonio, pero actualmente, los jóvenes no piensan que el amor sea una cosa seria, cambian su chico(a) frecuentemente. Es bueno si elige su pareja definitivamente y pueden tener una buena comunicación cuando ocurren los problemas. No creo que casarse sea complicado, pero es muy fá <b>si hay comunicación entre la pareja.</b> Pienso que casarse es algo muy lindo, y además es una parte importante de la vida. Nos enseña el camino para llevarnos bien con otros y dar a los hijos una buena crianza.	Cuando un chico/a se acaba el amor tiene que <b>hace</b> ejercicios. <b>Desparrama desde los acuerdos malos. No abrasa a hacer los hechos tontos o decide las cosas desacertadas. Debe que agradece el ex amor, se deja enseñado unos experiencias especiales de la vida.</b> Para mí, es posible <b>amor a un sólo/a chico/a</b> toda la vida. <b>Si saben como mntener un matrimonio bueno</b> pero actualmente, los <b>jovenes no piensan el amor es una cosa seria. Cambia su chico/a</b> frecuentemente. <b>Si elego el marido o mujer defenidamente y puede comunicar juntos cuando las problemas ocurrido.</b> No creo que casarse es la pena pero el <b>matrimonio es muy fácil a cambiar un pena. Si no hay la administración juntos.</b> Pienso que casarse es <b>muy feliz</b> , además, es <b>un parte importante de la vida. Un camino a enseñar como llega bien con otros y como da a los hijos un crianza buena.</b>

Gráfico 10. Autocorrección del uso incorrecto mediante el contraste

## Limitaciones

Hemos presentado los cuatro pasos del modelo PACE (Presentación, Atención, Co-construcción y Extensión) y el método de ABD (Aprendizaje Basado en Datos), utilizando la consulta de tres corpus de diferentes tipos: el Corpus del Español, el Corpus Paralelo de Español, Inglés y Chino, y el Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español. También hemos demostrado cómo enseñar el modo subjuntivo, basándonos en teorías didácticas y utilizando ejemplos extraídos de los tres corpus mencionados, a través de la tecnología computacional. Creemos que otros ejemplos de lecciones con otros temas gramaticales pueden ser presentados utilizando el mismo método presentado en este trabajo, tales como el imperativo o el condicional.

Sin embargo, nos encontramos con algunas limitaciones, como el tiempo necesario para diseñar la lección y seleccionar una historia adecuada, así como ejemplos auténticos que se correspondan con el objetivo gramatical de la lección.

Además, puede requerir mucho tiempo encontrar un punto gramatical que aparezca repetidamente en un contexto auténtico de longitud limitada. También es difícil encontrar datos lingüísticos y ejemplos en materiales auténticos (como películas, cuentos de hadas, libros de historias breves, etc.) que se ajusten al objetivo gramatical de la lección. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, es en un contexto auténtico donde los estudiantes motivados pueden lograr un aprendizaje significativo. Por lo tanto, vale la pena explorar enfoques didácticos innovadores si los métodos de enseñanza anteriores no han sido efectivos.

No dedicamos una sección para abordar la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, lo cual podría ser el tema de otro artículo. Sin embargo, la evaluación del modelo PACE debería incluir evaluaciones formativas y sumativas como cualquier otro enfoque para la instrucción gramatical. Por ejemplo, las evaluaciones formativas podrían incluir un examen de gramática tradicional sobre el subjuntivo. Además, la evaluación sumativa podría ser basada en el desempeño, utilizando rúbricas para evaluar el desempeño teatral de los estudiantes.



## Conclusiones

Con los cuatro pasos del modelo PACE (Presentación, Atención, Co-construcción y Extensión), combinando con el método de ABD (Aprendizaje Basado en Datos), utilizando 3 corpus (Corpus del Español, Corpus Paralelo de Español, Inglés y Chino, y Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español) para consultar los datos relacionados, concluimos la presentación sobre la enseñanza del punto gramatical del modo subjuntivo. Presentamos esta propuesta para ofrecerles una alternativa al método tradicional en la enseñanza gramatical, aplicando la teoría didáctica con el resultado del desarrollo tecnológico. Diseñamos esta lección como un ejemplo para estudiantes universitarios de español en Taiwán, que se encuentran en un nivel de competencia pre-avanzado. Sin embargo, un mismo enfoque puede aplicarse a estudiantes de otros idiomas en diferentes contextos. El mismo enfoque podría usarse para enseñar otras formas gramaticales, como los tiempos pasados, el contraste entre el pretérito y el imperfecto, etc.

Familiarizarse con los usos de diferentes tipos de corpus es lo básico para extraer los datos adecuados que puedan ofrecer ejemplos justos como focos de la enseñanza gramatical y que correspondan al proceso de adquisición. Sin embargo, se deben considerar las limitaciones al realizar una nueva propuesta didáctica con el fin de reducir el impacto negativo en los aprendices. No podemos sacar la conclusión apresurada de que este método propuesto es definitivamente mejor que el tradicional porque se requieren muchas más lecciones diseñadas con el modelo PACE y el método de ABD, para verificarse. Hace falta también la investigación científica con los estudiantes taiwaneses para justificar el efecto de este método didáctico. La verdad es que no existe un método didáctico perfecto, pero nosotros los profesores podemos modificar los materiales y el método de enseñanza para que los estudiantes alcancen un resultado de aprendizaje que se beneficie de la enseñanza propuesta.

## Referencias bibliográficas

- ADAIR-HAUCK, B. y DONATO, R., 1994. Foreign language explanations within the zone of proximal development. *Canadian Modern Language Review*, nº 50(3), pp. 532-557.
- ADAIR-HAUCK, B. y DONATO, R., 2002. The PACE model: A story-based approach to meaning and form for standards-based language learning. *The French Review*, nº 76(2), pp. 265–276. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3132708>
- ALMODÓVAR, P. (Director),. (2006). Volver [to return] [Film]. El Deseo.
- COLLENTINE, J., 2010. The acquisition and teaching of the Spanish subjunctive: An update on current findings. *Hispania*, nº 93(1), pp. 39-51.
- CRIADO, R., 2013. A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching, *Homenaje a francisco gutiérrez díez*, pp. 97-115.
- DAVIES, M., 2018-. *Corpus del Español: NOW*. Disponible en: <https://www.corpusdelespanol.org/now/>
- JOHNS, T., 1991. Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. *ELR Journal*, nº 4, pp. 1-16.

- JOHNS, T., 2002. Data-driven learning: The perpetual challenge, en KETTEMANN B. y MARKO G. (eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis*, pp. 107-117.
- LEE, J., 1987. Comprehending the Spanish subjunctive: An information processing perspective. *Modern Language Journal*, nº 71(1), pp. 50-57.
- LU, H.-C., 2010. An annotated Taiwanese Learners' corpus of Spanish, CATE. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, nº 6(2), pp. 297-300.
- LU, H.-C., CHENG, A. C., YEH, M.-H., LU, C.-Y. y ALEGRE DI LASCIO, R., 2021. Corpus Paralelo de Español, Inglés y Chino y análisis contrastivo del tiempo pasado del español a partir de corpus. *Linguamática*, nº 13(1), pp. 23-30.
- READ, C., 1985. Presentation, practice and production at a glance, en MATTHEWS, A., SPRATT, M. y DANGERFIELD L. (eds), *At the chalkface: Practical techniques for language teaching*, p.17, London, Addison Wesley Longman.

## **Mediación lingüística en Educación Infantil: propuesta de trabajo a través de la comunicación no verbal**

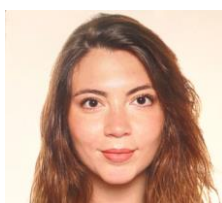
Linguistic mediation in Early Childhood Education: a learning proposal  
through non-verbal communication

**Juana María Blanco Fernández**  
**Profesora. Facultad de Educación de Toledo (UCLM)**  
juana.blanco@uclm.es

**Lucía García Turrero**  
**Maestra de Educación Infantil. Facultad de Educación de Toledo (UCLM)**  
luciagarciaturrero@gmail.com



Juana Blanco es profesora ayudante doctora en la Facultad de Educación de Toledo (UCLM). Con respecto a su formación, es licenciada en Filología Hispánica (UCLM), magíster en ELE/EL2 (UCM) y doctora en Educación (UCM). Además de la docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria, en la actualidad coordina el Máster de Formación Permanente en Didáctica de ELE/EL2 en Entornos Educativos (UCLM).



Lucía García Turrero es licenciada en el Grado de Maestro en Educación Infantil en la Facultad de Educación de Toledo (UCLM) y en el Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Ha ejercido su labor en el Colegio Santiago el Mayor de Toledo y en el colegio Nuestra Señora del Carmen de Móstoles (Madrid)

## Resumen

En este artículo presentamos una propuesta de tratamiento didáctico de la mediación lingüística enfocada a la Educación Infantil. A pesar de no haber sido muy explorada por la investigación en didáctica del español como L2, esta etapa educativa plantea una serie de retos derivados de la confluencia en el aula de alumnado con distinto bagaje lingüístico y cultural; por ejemplo, la implementación de dinámicas de mediación ajustadas al grado de desarrollo de la competencia comunicativa del grupo. La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo pretende abordar este reto mediante el establecimiento de dos objetivos: a) trasladar al alumnado el rol de mediador lingüístico y cultural en el aula para destacar con ello la importancia de esta actividad en nuestra sociedad, y b) explorar las posibilidades del gesto como herramienta de mediación lingüística entre estudiantes hispanohablantes y no hispanohablantes.

## Abstract

In this article we present a proposal for a didactic treatment of linguistic mediation focused on Early Childhood Education. Although it has not been widely explored by research in didactics of Spanish as an L2, this educational stage poses a series of challenges derived from the confluence in the classroom of students with different linguistic and cultural backgrounds, for example, the implementation of mediation dynamics adjusted to the degree of development of the group's communicative competence. The didactic proposal presented in this paper aims to address this challenge by establishing two objectives: a) to transfer to students the role of linguistic and cultural mediator in the classroom in order to highlight the importance of this activity in our society, and b) to explore the possibilities of gesture as a tool for linguistic mediation between Spanish-speaking and non-Spanish-speaking students.

## Palabras clave

Educación Infantil, competencia mediadora, plurilingüismo, pluriculturalismo, propuesta didáctica, comunicación no verbal

## Keywords

Early Childhood Education, mediation competence, plurilingualism, pluriculturalism, learning proposal, non-verbal communication

## Introducción

Hoy en día se estima que el número de personas que reside en un país diferente a su lugar de origen es mayor que nunca. De hecho, según el último informe publicado por la Organización Internacional para las Migraciones (2022), el número de migrantes internacionales en 2020 fue de 281 millones de personas, 60 millones más que en 2010 y, de los territorios receptores, Europa acoge aproximadamente el 30% de esa creciente población migrante internacional.

En el ámbito educativo, estos datos se traducen en una mayor presencia de alumnado migrante en las aulas, situación que en nuestro país ha propiciado respuestas diversas, mayoritariamente situadas en el ámbito del tratamiento de las necesidades educativas especiales en la actualidad (CIDE, 2005; Grañeras et al., 2007; Linares, 2008; Martínez et al., 2016; García López, 2016; García Velasco, 2017). En relación con el alumnado migrante no hispanohablante, es reducido aún el conjunto de Comunidades Autónomas que cuenta con currículos específicos para canalizar la enseñanza del español como segunda lengua<sup>1</sup>, de ahí que insistamos en que la concepción actual sobre cómo abordar este tipo de enseñanza en contexto educativo debería partir en mayor medida de planificaciones adaptadas a las necesidades de este tipo de alumnado y asumir las directrices metodológicas y de evaluación que sugieren los profesionales en el tema (Fernández, 2015; Herrera, 2016; Asensio, 2016; Fernández, 2018; Querol, 2022).

En el marco de aulas caracterizadas por el plurilingüismo y la pluriculturalidad, una de las actividades que puede contribuir a armonizar el proceso de integración del alumnado migrante no hispanohablante desde las primeras edades es la mediación. Esta actividad comunicativa ha recibido recientemente una atención renovada, sobre todo a partir de la publicación del volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2021), en el que se describe con detalle atendiendo a sus tipos y subcompetencias asociadas e incluyendo descriptores que dan cuenta de los distintos niveles de desempeño que puede alcanzar el hablante.

En el presente trabajo nos centramos en el tratamiento didáctico de la mediación y la contextualizamos en la etapa de Educación Infantil, una de las menos exploradas en lo que respecta a la enseñanza del español como segunda lengua (Alegre, 2008; Pavón, 2015; Asensio, 2018). Estimamos que la mediación puede contribuir a que se produzca una comunicación exitosa en un contexto educativo cada vez más plurilingüe y pluricultural y que puede resultar muy enriquecedor que los niños tomen las riendas de esta actividad desde edades tempranas para naturalizarla y acostumbrarse así a fomentar una convivencia armoniosa entre sus iguales.

En este sentido, al estar la mediación directamente relacionada con el lenguaje verbal oral y/o escrito, puede parecer impensable que el alumnado de Educación Infantil llegue a convertirse en mediador responsable de gestionar situaciones de convivencia plurilingüe y pluricultural, por el incipiente grado de dominio lingüístico que presenta. Para salvar este escollo, nuestra propuesta se vale de la comunicación no verbal como herramienta para trasladar a los propios niños el rol de mediadores tradicionalmente desempeñado por los docentes. Para ello, sistematiza la construcción conjunta de un repertorio de gestos asociados a las rutinas del aula con objeto de facilitar su interiorización y empleo por parte del alumnado. Nuestra propuesta pretende así concienciar al alumnado de Educación Infantil de la importancia de facilitar la comunicación entre compañeros de distintas lenguas y culturas y dotarles de una herramienta para actuar en situaciones en las que se precise implementar ese tipo de actuaciones.

## Marco conceptual

En este marco conceptual introducimos y definimos los conceptos de *mediación* y *competencia mediadora*, situándolos en una dimensión educativa. Asimismo,

---

<sup>1</sup> Nos consta la existencia de currículos en la región de Murcia (Villalba y Hernández, 2001), Navarra (García et al., 2003) y Canarias (2004).

profundizamos en la comunicación no verbal en el estadio infantil, aproximándonos especialmente al gesto y explorando sus posibilidades para constituir una herramienta de mediación en las primeras edades.

### **La mediación y su tratamiento didáctico**

El concepto de *mediación* surge de la necesidad de facilitar la comunicación entre personas de distintas lenguas y culturas en situaciones de convivencia. Trovato la define como "un proceso encaminado a sortear una situación problemática que puede surgir entre dos o más individuos o dos o más grupos de personas, con miras a eliminar las barreras que obstaculizan la comunicación" (2016: 12). En este proceso, el mediador capta el significado y la intención del mensaje y salva las dificultades lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales que se dan entre los interlocutores, lo que implica contar con un conocimiento adecuado de las lenguas o variedades lingüísticas en juego y de las culturas implicadas en la interacción.

La mediación surge en los años 70 del siglo pasado como técnica de negociación en el ámbito profesional de la política. No obstante, en los años 90 el aumento del flujo migratorio hizo necesaria la intervención de profesionales que facilitaran la comunicación entre los inmigrantes y la sociedad receptora, labor que recayó en los denominados mediadores culturales o interculturales. Estas figuras, vigentes también en la actualidad, suelen ser individuos que formaron parte con anterioridad de una de las comunidades de origen de los migrantes y que, por tanto, conocen su lengua y su cultura.

La mediación se ha introducido recientemente de manera oficial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, como atestigua la atención que ha recibido en el volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2021, en adelante *MCER*). Esta actividad comunicativa, tal y como está plasmada en este documento, combina la comprensión, la expresión y la interacción e incluye un ingrediente social y cultural, pues el alumno es concebido como un agente social activo que tiende puentes entre otros interlocutores en espacios y contextos de distinto tipo. Por tanto, al mencionarla en este contexto nos referimos a un tiempo a *mediación lingüística y cultural*, ya que la idea de mediar entre dos interlocutores supone el acercamiento de aspectos relacionados tanto con la lengua como con la pragmática intercultural.

Existen varias clasificaciones de los tipos asociados a la mediación lingüística. De Arriba y Cantero (2004: 14) destacan dos criterios: el medio oral o escrito y la intervención de uno o varios códigos lingüísticos y culturales. Atendiendo al primero, Trovato (2016: 38-48) identifica además varios subtipos:

1. *Mediación oral*: interpretación de conferencias, mediación oral de carácter informal, interpretación de signos, carteles, mensajes escritos y menús y traducción a la vista o trasvase oral de un texto escrito en otra lengua en situaciones con diverso grado de formalidad.

2. *Mediación escrita*: traducción general, traducción profesional, resumen de textos, paráfrasis de textos y traducción pedagógica.

Por otro lado, atendiendo a los códigos lingüísticos y culturales que acompañan a cualquier situación de comunicación, podemos clasificar la mediación en *intra lingüística*, cuando implica distintos códigos que pertenecen a la misma lengua, e *interlingüística*, que tiene lugar en diferentes lenguas.

En consonancia con esto, la *competencia mediadora* es "la capacidad que debe desarrollarse en el alumno de una lengua después de trabajar las microhabilidades orales y textuales de mediación lingüística" (De Arriba y Cantero, 2004: 19). Esta competencia forma parte de la competencia comunicativa y permite a un individuo actuar como mediador entre otras dos personas o agentes externos que no consiguen comunicarse con eficacia. También está relacionada con la competencia plurilingüe y pluricultural.

Según Trovato (2016: 32-35), las subcompetencias asociadas a la competencia mediadora pueden vincularse simultáneamente a la oralidad y a la escritura o a una sola de estas actividades. En el primer caso, las subcompetencias que identifica este autor son resumir o sintetizar y parafrasear. En el caso de la oralidad, Trovato señala las subcompetencias de apostillar, intermediar, interpretar y negociar. Finalmente, en el caso de la escritura, el autor señala citar, traducir, apostillar mediante anotaciones y adecuar un texto a un tipo concreto de lector.

El *MCER* (2021: 104) establece una serie de descriptores para evaluar el nivel de competencia mediadora alcanzado en las distintas actividades de comunicación por parte de un hablante. Concretamente están asociados a las actividades de mediación general, traducción de textos escritos, facilitación de espacios para el entendimiento pluricultural e intermediación en situaciones informales.

Por su parte, la mediación en la escuela está estrechamente ligada al enfoque intercultural de enseñanza (Trovato, 2016: 25), un enfoque pedagógico que consiste en introducir en el aula elementos de todas las culturas de los niños del grupo. No obstante, para que esa integración sea armónica es fundamental que tenga lugar un proceso de mediación que favorezca el entendimiento mutuo. Algunas actividades enfocadas al desarrollo de la mediación, sobre todo en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, son, por ejemplo, la identificación de claves textuales o de palabras clave en un texto, la rehabilitación léxica y semántica, el *clozing*, las lecturas graduadas, la improvisación, los debates o los juegos de rol (Trovato, 2016: 54-62).

Contextualizada en este enfoque, la mediación constituye un instrumento didáctico destinado a facilitar la adquisición de las habilidades y conocimientos que configuran la competencia plurilingüe y pluricultural, ya sea como una actividad más de clase o como una técnica para facilitar la comunicación entre el alumnado que lo necesite.

Sin embargo, en las aulas infantiles actuales se ha profundizado poco en el concepto de mediación lingüística y cultural y, en el caso de que alguien actúe como mediador en determinadas situaciones, suele ser el docente. De ahí que en este trabajo no solo se anime a conocer este concepto más en profundidad sino también a transmitir el rol de mediador al alumnado para que pueda llegar a gestionar de manera autónoma los problemas de comunicación que surjan en situaciones de pluralidad de lenguas y culturas.

Con objeto de materializar este propósito, comenzamos por proponer una secuencia didáctica destinada a capacitar en la mediación al alumnado de Educación Infantil a través de uno de los códigos asociados a la comunicación no verbal: el gesto.

## La práctica de la mediación infantil a través de la comunicación no verbal

La comunicación no verbal presenta una amplia trayectoria de estudio (Poyatos, 1994; Knapp, 2007; Davis, 2010), aunque en este apartado nos centraremos en su manifestación en las primeras edades. En general, en el proceso de adquisición del lenguaje verbal en la infancia tiene gran importancia el lenguaje no verbal, pues no solo

viene a compensar las lagunas léxicas o los errores gramaticales del discurso infantil, sino que estimula su desarrollo posterior.

A este respecto, Zabaleta y Bausela (2017: 12-13) sintetizan los principales hitos del desarrollo de la conducta no verbal en la infancia. Esta comienza poco después de nacer, más o menos a las 6 semanas de vida, cuando el bebé emplea la sonrisa social para comunicarse. Más adelante, aproximadamente a los 9 meses, demuestra los primeros indicios de intención comunicativa mediante la mirada. A partir del primer año de vida, se adquiere el esquema triádico único por el que el bebé es capaz de compartir la atención con el adulto en referencia a los objetos, lo que desencadena la realización progresiva de distintos tipos de gestos, como detallaremos más adelante.

Con respecto al código kinésico, durante los primeros años de la vida del niño la expresión corporal tiene un papel fundamental en su desarrollo. Gil Madrona (2005: 16) afirma, de hecho, que la expresión corporal sería una forma de comunicación que revela los estados de ánimo, las emociones, las ideas y pensamientos del niño, a la vez que constituye parte de su identidad personal. Es relevante señalar a este respecto que la expresión corporal está influida tanto por factores innatos genéticamente adquiridos como por la cultura y la sociedad.

En consonancia con lo anterior, la expresión corporal es una parte fundamental dentro del currículum de Educación Infantil, donde encontramos referencias concretas a su tratamiento en el bloque de contenidos homónimo, situado en el área de los *Lenguajes: Comunicación y Representación*. El tratamiento de la expresión corporal que se realiza en esta etapa tiene la finalidad de que el alumnado desarrolle su autoconcepto, reconozca sus propias posibilidades expresivas, trabaje el sentido rítmico, la percepción espacial y aprenda a utilizar su cuerpo como instrumento de comunicación, a la vez que favorece sus habilidades sociales a la hora de relacionarse con los demás de forma positiva.

La expresión corporal comprende básicamente el gesto y la postura. De estas manifestaciones estimamos que el gesto es la que puede tener más valor como instrumento de mediación para el alumnado de 3 a 6 años, por lo que pasaremos a revisarlo más en profundidad a continuación. La postura, por su parte, es una disposición corporal que, aparte de manifestar lo anterior, nos informa de la relación que existe entre el individuo y otras personas.

Los gestos pueden definirse básicamente como "movimientos psicomusculares con valor comunicativo" (Cestero, 2006, citado en Zabaleta y Bausela, 2017: 17). Pueden involucrar el rostro, las manos o todo el cuerpo, llegando a exteriorizar pensamientos abstractos del individuo, generalmente inconscientes, de modo que, en términos generales, suelen ser más fiables para comprender al interlocutor que el lenguaje oral. Además, pueden considerarse también "códigos de comunicación universales con un gran componente sociocultural que también llegan a reflejar la personalidad del individuo" (Gil Madrona, 2005: 26).

Los niños utilizan esta comunicación gestual para expresar sus necesidades y sentimientos a los adultos, así como para interactuar con ellos y su entorno. Según Farkas (2007: 109), el gesto aparece de manera espontánea y natural en el bebé, quien lo aprende, como el propio lenguaje verbal, mediante la interacción con los adultos, la observación de modelos y la necesidad de empezar a comunicarse. No obstante, para comprender la relación entre los niños y esta manifestación comunicativa, es necesario distinguir los tipos de gestos posibles (Capirci et al., 1996, citado en Farkas, 2007: 108-109):



1. *Gestos deícticos*: este tipo de gestos son los primeros en aparecer, entre los 9 y los 12 meses de vida. En general, son aquellos que se refieren a señalar, mostrar, ofrecer, dar o realizar peticiones, aunque reciban distintas denominaciones y clasificaciones por parte de otros autores. Se trata de gestos poco desarrollados y que precisan la referencia del objeto con el que se vinculan para su total comprensión. Un ejemplo de este tipo de gestos sería señalar el biberón para indicar que se tiene hambre.

2. *Gestos simbólicos o representacionales*: aparecen entre los 12 y los 15 meses, y se manifiestan como acciones simples empleadas para representar objetos o situaciones, así como deseos, necesidades, pensamientos y emociones. Tienen, por tanto, una intención comunicativa y, en muchos casos, sustituyen al lenguaje verbal hasta que éste se desarrolla. Pueden elaborarse a partir de la imitación de los adultos o ser creados de manera espontánea. Por ejemplo, un gesto simbólico sería decir "hola" agitando la mano.

3. *Gestos icónicos*: surgen aproximadamente a los tres años, cuando ya se ha desarrollado en gran medida el lenguaje, como evolución lógica de los gestos simbólicos. Su función ya no es sustituir, sino acompañar al lenguaje verbal complementando la información que se desea transmitir. Este tipo de gestos revela una notable evolución en el niño: mientras que a los tres años tiende a utilizar una parte de su cuerpo para representar un objeto o situación, por ejemplo, mueve su dedo simulando que es un cepillo de dientes cuando alude a esta actividad, a los cinco años, ya es capaz de recrear la acción por sí misma sin necesidad de materializar el objeto implicado mediante el gesto.

De lo que no cabe duda, como mencionamos antes, es de que los gestos preceden y preparan el desarrollo del lenguaje verbal. En este proceso Capirci et al. (1996, citado en Farkas, 2007: 109) afirman que los gestos únicos y las combinaciones gesto-palabra que realiza el niño alrededor de los 16 meses se encuentran íntimamente relacionados con la producción vocal total posterior, tal y como resulta de su medición a los 20 meses de edad. Esta asociación entre gestos y vocabulario comprensivo se mantiene en los años preescolares (O'Reilly et al., 1997, citado en Farkas: 110), donde apoya la adquisición y la expresión de conceptos abstractos.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos llegar a reconocer en primer término que la comunicación no verbal, en concreto el gesto, puede ser una herramienta muy valiosa para estimular el desarrollo del lenguaje verbal, como atestiguan diversas propuestas que desde los años 90 del pasado siglo intentan desarrollar intencionadamente la comunicación gestual entre niños y adultos como forma de estimular el lenguaje (Acredolo y Goodwyn, 1985; Vallotton, 2005).

Pero además, en este trabajo sostenemos que otra de sus funciones puede ser canalizar la mediación comunicativa en las aulas infantiles con diversidad lingüística y cultural, en las que los niños están en proceso de adquirir la lengua, ya sea esta primera o segunda. No obstante, debido a que el concepto de mediación y su estudio es un tema reciente y que, en la mayor parte de los casos, se relaciona directamente con el lenguaje verbal oral y/o escrito, puede parecer impensable considerar que el alumnado de Educación Infantil llegue a convertirse en mediador responsable de gestionar situaciones de convivencia plurilingüe y pluricultural mediante el gesto.

Para abrir camino en este sentido, hemos elaborado una propuesta didáctica dirigida a Educación Infantil en la que se anima a los propios niños a asumir la actividad de mediar información de interés en el aula y se sistematiza la elaboración de un código de gestos para facilitar esta tarea.

## Propuesta didáctica

Como hemos mencionado antes, la secuencia didáctica que hemos elaborado está destinada a alumnado de 1er curso del 2º Ciclo de Educación Infantil (3 años), de ahí también que, forzosamente, no incluya ningún aspecto relacionado con la lectoescritura, sino únicamente con la oralidad y la comunicación no verbal. En lo que respecta al desarrollo de la comunicación no verbal, a esta edad los niños se encuentran en la etapa correspondiente a los gestos icónicos, cuya función es la de acompañar al lenguaje verbal para complementar la información que se quiere transmitir. En esta etapa, por tanto, los niños pueden utilizar su cuerpo para representar un objeto al que aluden en la comunicación o incluso para recrear una situación, por lo que las actividades de la secuencia resultan totalmente accesibles para ellos. Estas actividades son de dos tipos:

1. *Actividades de concienciación sobre la importancia de la mediación*: estas actividades están diseñadas para ser realizadas preferentemente con alumnado hispanohablante, con objeto de que entienda la relevancia que tiene el hecho de que ellos mismos puedan facilitar la comunicación entre los compañeros de lenguas y culturas diferentes que llegan al aula durante el curso.

2. *Actividades de construcción y aprendizaje de un código de gestos*: en el caso del alumnado hispanohablante, estas actividades están centradas en construir e interiorizar un repertorio gestual concreto con el que puedan mediar la comunicación y comunicarse ellos mismos con sus compañeros no hispanohablantes; en el caso del alumnado no hispanohablante, las actividades están orientadas a aprender ese repertorio gestual con ayuda de sus compañeros para facilitar su comprensión de la organización del trabajo en el aula. Las actividades se enfocan, de hecho, en las rutinas escolares, lo que también ayuda al alumnado no hispanohablante a tomar conciencia sobre el paso de una actividad a otra según la planificación habitual de clase. Destacamos además que en estas actividades el lenguaje verbal acompaña al gesto en todo momento para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa, en concreto, la adquisición de vocabulario.

## Objetivos de la propuesta

Partiendo del encuadre curricular de este 1er curso del 2º Ciclo de Educación Infantil (3 años), los objetivos específicos que persigue la propuesta son los siguientes:

1. *Transmitir la importancia de la mediación como actividad esencial para favorecer la convivencia*. Este objetivo se asocia al área de *Conocimiento e interacción con el entorno* y con él pretendemos que los niños, especialmente los hispanohablantes, sean capaces de comprender el concepto de mediación y su valor para establecer relaciones de comunicación y convivencia con otras personas que no comparten su lengua y cultura.

2. *Favorecer que los niños asuman el papel de mediadores en el aula*. Este objetivo se asocia al área de los *Lenguajes: Comunicación y Representación*, y con él nos proponemos que los niños se muestren receptivos a establecer una interacción comunicativa con compañeros que desconocen la lengua y la cultura del país receptor sin ayuda de otras personas ni agentes externos, sino únicamente a través de su propia expresión corporal.

3. *Construir y transmitir un repertorio de gestos icónicos relacionados con los quehaceres diarios del aula para favorecer la regulación del trabajo cotidiano entre niños hispanohablantes y no hispanohablantes*. Este objetivo se asocia también al área

anterior y con él pretendemos, por un lado, que los niños nativos hispanohablantes construyan un código de gestos con el que puedan mediar la comunicación con sus iguales no hispanohablantes, y, por otro lado, que estos niños no hispanohablantes aprendan este código para comprender la organización de la rutina escolar diaria, a la vez que adquieren el vocabulario relacionado.

4. *Destacar la comunicación no verbal, especialmente el gesto, como forma de mediar la comunicación entre niños hispanohablantes y no hispanohablantes en el aula de Educación Infantil.* Con este objetivo nos proponemos que los docentes de este estadio educativo consideren la posibilidad de que el propio alumnado de 3 a 5 años asuma el papel de mediador de la comunicación entre iguales a partir de los gestos y se anime a profundizar, mejorar y desarrollar propuestas de este tipo.

### Actividades de concienciación sobre la importancia de la mediación

Estas actividades se presentan en el marco de un teatro de guiñol que recrea la historia de María, una niña española que se traslada con su familia a vivir a Tokio y vivencia las dificultades asociadas a su proceso de adaptación a la escuela. María acaba siendo ayudada por una figura fantástica: una superheroína llamada *Supermediadora*, que la enseña a servirse de gestos para relacionarse más fácilmente con sus compañeros. A continuación, incluimos las fichas didácticas de las actividades 1, 2 y 3 de la secuencia y los fragmentos de guion relacionados:

**Tabla 1. Ficha didáctica de la actividad 1**

<b>Título de la actividad</b>	Conocemos a María
<b>Objetivos operativos</b>	-Introducir al alumnado a los conceptos de plurilingüismo, pluriculturalidad y mediación -Favorecer la empatía de los niños con personas que viven situaciones caracterizadas por dificultades en la comunicación -Comprender una narración oral -Participar en un coloquio guiado
<b>Duración</b>	45 minutos
<b>Uso del espacio</b>	Sentados en corro
<b>Materiales</b>	Guión, teatro de guiñol y marionetas

*Esta es la historia de María, una niña española de 3 años que se va a mudar con su familia a Tokio, Japón.*

*-María: ¡Hola! ¿Cómo estáis? Yo soy María y estoy muy contenta de conoceros. Ahora mismo voy a viajar con mi familia a una ciudad muy lejana, porque el nuevo trabajo de mi mamá está allí. Se llama Tokio y está en Japón. Seguro que habéis visto la bandera de este país: es un punto rojo muy grande. Bueno, ¿queréis acompañarme?*

*María montó en el avión con su familia y voló durante muchas horas. Cuando llegaron al aeropuerto de Tokio, fueron a recoger sus maletas. Mientras esperaban, María vio a una niña que la miraba con curiosidad y le dijo:*

*-María: ¡Hola, soy María! Acabo de llegar a esta ciudad. ¿Cómo te llamas tú?*

*-Rin: Kon' nichiya, Rindesu (Hola, soy Rin)*

*María se quedó sorprendidísima. ¿Por qué esa niña hablaba tan raro? Volvió a intentarlo:*

*-María: ¿Cuántos años tienes? Yo tengo tres años.*

*-Rin: Sunimaseen, wakarimaseen (Lo siento, no te entiendo)*

*María comenzó a ponerse muy nerviosa y se alejó de la niña sin despedirse.*

*-María: ¡Mamá! ¡Papá! He intentado hablar con una niña y me decía cosas muy raras.*

*-Mamá: María, esa niña no te entendía porque hablaba en otra lengua.*

*-María: ¿En otra lengua?*

*-Mamá: Sí. En este país no se habla español, sino japonés.*

*María se quedó muy sorprendida. No entendía muy bien lo que su madre le había explicado. ¿Cómo que otra lengua? Esa niña era muy rara. María y su familia cogieron un taxi para llegar a su nueva casa. Durante el camino, no podía creer lo que veía. ¡Esa ciudad era tan diferente! Los edificios eran altísimos, las calles estaban llenas de gente y los carteles tenían letras muy extrañas. Todo le parecía raro y le daba un poco de miedo. A la mañana siguiente, el padre de María la llevó al colegio. Estaba muy entusiasmada por hacer amigos nuevos y conocer a su nueva maestra. Cuando llegó a la escuela, una mujer con una gran sonrisa se le acercó:*

*-Aiko: Gakkō e yōkoso (Bienvenida al colegio)*

*María no entendía ni una palabra, pero le dio la mano y fue con ella hasta su nueva clase. Ahora sí que se puso contenta. ¡Era muy parecida a la clase a la que iba en España! Estaba llena de colores, de juguetes y de niños. María estaba deseando hacer nuevos amigos, así que se acercó a saludarlos:*

*-María: ¡Hola, chicos! ¡Me llamo María!*

*Los niños comenzaron a hablar todos a la vez:*

*-Niño 1: Kon' nichiya, anata no oname wa? (Hola, ¿cómo te llamas?)*

*-Niña 2: Anata wa gakkō ni fumaderesu ka? (¿Eres la niña nueva?)*

*-Niño 3: ¿Anata wa watashi to asobitaidesu ka? (¿Quieres jugar?)*

*María se puso muy nerviosa. No entendía nada de lo que los niños le decían. La profesora dijo algo que María tampoco entendió y todos los niños se sentaron en sus sillas, así que ella también lo hizo. La profesora empezó a explicarles algo, pero María no entendía nada. De repente, todos los niños se levantaron y fueron a sus casilleros, así que María les siguió. Sacaron de sus estuches ceras de colores y la profesora les repartió un folio a cada uno. Todos comenzaron a dibujar. Todos menos María, que, como no entendía lo que la profesora decía, no sabía qué tenía que dibujar. María cada vez estaba más triste y echaba más de menos su vida anterior, así que se puso a llorar. La profesora se le acercó para consolarla, pero María no entendía lo que decía y cada vez lloraba más. Ella sólo quería volver a casa.*

Después del teatro, mantenemos un coloquio con los niños a partir de las siguientes preguntas:

*-¿Qué le ha pasado a María?*

*-¿Por qué está triste?*

A partir de las respuestas de los niños, introducimos una explicación sencilla de los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalidad: en otros países la gente habla lenguas diferentes, a veces, más de una lengua a la vez, y, aunque la gente hace lo mismo que

nosotros cada día, lo hace de forma diferente porque tiene otra cultura, por eso en otros países la comida, la ropa, la casa, la ciudad y muchas cosas más son distintas.

-¿Qué puede hacer María para estar mejor en su nueva clase?

Después de escuchar sus respuestas, introducimos el concepto de mediación: hay personas que tienen un superpoder muy especial y son capaces de hacer que dos personas de lenguas y culturas diferentes puedan comunicarse. Estas personas se llaman mediadores y pronto vamos a conocer más sobre ellas.

**Tabla 2. Ficha didáctica de la actividad 2**

<b>Título de la actividad</b>	La Supermediadora
<b>Objetivos operativos</b>	-Acercarse a la figura del mediador y reconocer la importancia de su labor -Comprender una narración oral -Participar en un coloquio guiado -Colorear una ficha
<b>Duración</b>	45 minutos
<b>Uso del espacio</b>	-Sentados en corro (primera parte) -Sentados en la mesa de trabajo (segunda parte)
<b>Materiales</b>	Guión, teatro de guiñol y marionetas; ficha (Anexo 1) y ceras de colores

En primer lugar, presentamos al mediador como la persona que tiene el superpoder de hacer que otras dos personas de lenguas y culturas diferentes puedan comunicarse. Para ilustrarlo, volvemos a la historia de María.

*Pasaron los días y María cada vez estaba más triste. En el colegio no tenía ningún amigo porque no podía hablar con nadie, y tampoco hacía las tareas porque no entendía qué tenía que hacer. Una mañana, mientras estaba sola en el recreo, pasó algo maravilloso: lo que parecía una mancha en el cielo se fue acercando cada vez más hasta que una mujer muy alta y muy fuerte, con una gran capa que le llegaba hasta los pies, aterrizó junto a ella.*

-*Supermediadora*: ¡María! ¡Qué alegría conocerte al fin! Me han dicho que estabas muy triste en tu nuevo colegio y he venido a ayudarte.

-*María*: ¿Quién eres tú?

-*Supermediadora*: Soy Supermediadora y he venido a hacer que puedas entenderte con los compañeros. Ya verás.

En este momento mantenemos un coloquio con los niños a partir de las siguientes preguntas:

-¿Cuál es el trabajo de Supermediadora?

-¿Cómo lo hace?

-¿Cómo va a ayudar a María?

*María estaba muy contenta. ¡Por fin podría hacer amigos! Cogió a Supermediadora de la mano y se acercaron a un grupo de niños de su clase que estaban jugando en la arena.*

*-Niños: Kon' nichiya María! Zehi, watashitachi to asonde kudasai (¡Hola, María! Ven a jugar con nosotros)*

*María miró a la Supermediadora pidiéndole ayuda. ¡Ella solo quería poder entender a los demás y jugar con ellos!*

*-Supermediadora: María, estos niños te están diciendo que juegues con ellos.*

*-María: ¿Cómo lo sabes?*

*-Supermediadora: Bueno, yo hablo muchas lenguas y conozco muchas culturas, pero además también puedo entender lo que las personas quieren decir mediante su propio cuerpo y sus acciones. ¿Ves? Te están señalando los juguetes y los están cogiendo y acercándotelos? Eso quiere decir que te están invitando a jugar con ellos.*

*María comenzó a dar saltos de alegría. ¡Qué Superheroína tan increíble! La verdad es que poder comunicarte con todo el mundo era genial. Supermediadora se quedó junto a María un ratito para ayudarla a hablar con sus compañeros. Cuando María decía algo, Supermediadora ayudaba a los demás niños a entender y, cuando ellos hablaban, ayudaba a María a fijarse en sus gestos para comprenderlos. Gracias a Supermediadora, María por fin pudo hacer amigos.*

Para finalizar, mantenemos un último coloquio con el alumnado centrado en destacar la importancia de la figura del mediador. Podemos emplear las siguientes preguntas:

*-¿Conocéis a otros niños como María?*

*-¿Creéis que todos pueden tener una Supermediadora que los ayude?*

*-¿Qué podemos hacer si Supermediadora no puede ayudar a todos los niños?*

Finalmente, repartimos al alumnado una ficha con un dibujo de Supermediadora para que lo coloreen y después las pegamos en las paredes del aula.

**Tabla 3. Ficha didáctica de la actividad 3**

<b>Título de la actividad</b>	Todos podemos ser supermediadores
<b>Objetivos operativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reforzar los conocimientos sobre la mediación y las formas de llevarla a cabo</li> <li>-Concienciar sobre el uso de los gestos como herramienta de mediación</li> <li>-Comprender narraciones orales</li> <li>-Participar en un coloquio guiado</li> <li>-Recortar y elaborar un antifaz de Supermediador</li> </ul>
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Uso del espacio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sentados en corro (primera parte)</li> <li>-Sentados en la mesa de trabajo (segunda parte)</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Guión, teatro de guiñol y marionetas; ficha (Anexo 2), goma EVA y tijeras

En esta actividad, recordamos a los niños qué es un Supermediador, cuál es su superpoder y por qué es tan importante para nosotros. Después, continuamos con la historia.

*Los días y las semanas pasaban y María cada vez estaba más contenta de vivir en Japón. Gracias a Supermediadora, María tenía muchos amigos, entendía cada vez más lo que decía la profesora e incluso podía entender ya algunos de los grandes carteles que estaban en las calles. Un día, mientras María y Supermediadora merendaban mochas, María comenzó a hacerle preguntas:*

-*María:* Supermediadora, quiero hacerte una pregunta. ¿Eres la única que tiene este superpoder?

-*Supermediadora:* No, María. Hay muchos más Supermediadores como yo que viajan por el mundo y pueden ayudar a las personas.

-*María:* ¡Qué bien! ¿Y todos hablan tantas lenguas como tú?

-*Supermediadora:* Hay algunos como yo que tienen el superpoder de hablar distintas lenguas, pero otros tienen el superpoder de comunicarse a través de gestos o dibujos que representan lo que las personas quieren decir. ¡Esos son mis favoritos!

*María cada vez quería aprender más cosas sobre los Supermediadores y sus superpoderes. Ella había estado muy triste por no poder hacer amigos en el cole, por eso pensaba que era muy importante para ayudar a otros niños.*

-*María (dirigiéndose a los niños):* Chicos, ¿vosotros qué pensáis? ¿Creéis que hay más niños como yo que viven en un país donde no pueden hablar con nadie porque no hablan la misma lengua? ¿Conocéis a algún compañero en esta situación?

Mantenemos un coloquio con los niños a partir de las preguntas de María y continuamos con la historia.

*Después de un tiempo, Supermediadora se acercó muy seria a hablar con María:*

-*Supermediadora:* María, me ha gustado mucho ayudarte, pero ha llegado el momento de marcharme.

-*María:* ¡No puedes irte! ¡Te necesito para hablar con mis compañeros! ¡Sin ti, no podré entender nada de lo que me dicen!

-*Supermediadora:* Lo siento mucho, María, pero tengo que seguir viajando por el mundo para ayudar a más niños como tú. Solo tienes que recordar lo que te he enseñado.

-*María:* ¡Pero yo no tengo tus superpoderes! ¡No sé hablar japonés!

-*Supermediadora:* Como ya te expliqué, los Supermediadores tienen poderes muy diferentes. El tuyo, será comunicarte con los demás mediante gestos hasta que aprendas a hablar japonés.

*María no estaba muy convencida y empezó a ponerse muy triste. Si Supermediadora se iba, ella no podría hablar con nadie y volvería a quedarse sola.*

-*Supermediadora:* ¡Vamos, María, recuerda! ¿Qué gesto haces para saludar a tus amigos?

En este momento nos dirigimos a los niños para que ellos realicen el gesto de manera autónoma.

-*María:* Muevo la mano así.

-*Supermediadora:* ¿Y qué gesto usas para decir que tienes hambre?

Volvemos a dirigirnos a los niños para observar su respuesta.

-*María:* Me toco la panza así con la mano.

-*Supermediadora:* ¡Ese es tu superpoder, María! ¡Puedes comunicarte con los demás mediante gestos! ¡Ya estás lista para ser una Supermediadora!

*María estaba contentísima. ¡Se había convertido en una Supermediadora! Se acercó corriendo a un grupo de niños que estaban merendando y les hizo el gesto de tocarse la panza para decir que tenía hambre. Entonces, uno de ellos cogió un trozo de su sándwich y se lo dio. ¡Había funcionado!*

*A partir de ese día, cuando María iba al colegio, hablaba con sus compañeros a través de gestos mientras iba aprendiendo japonés. Utilizaba los gestos para decir que quería jugar, que tenía hambre, que tenía sueño, ¡incluso para decir que iba a recortar con tijeras! El resto de sus compañeros, al observar a María, también comenzó a utilizar los gestos para hablar con ella. María se convirtió en la mejor Supermediadora y pudo ayudar a sus compañeros a ser Supermediadores también.*

Finalmente, mantenemos un coloquio con los alumnos a partir de las siguientes preguntas:

*-¿Por qué Supermediadora ha tenido que irse?*

*-¿Qué solución le ha dado a María?*

*-¿Crees que puede servirnos? Si tenemos un compañero como María, que no habla nuestra lengua, ¿cómo le decimos que es la hora del recreo?, ¿cómo le decimos que tenemos que ponernos el abrigo para irnos a casa?*

Dejaremos que ellos se expresen mediante gestos, insistiendo en la importancia que tiene poder comunicarnos con personas que tienen lenguas diferentes.

*-¿Queréis que nos convirtamos en Supermediadores para ayudar a los niños que lo necesiten?*

A continuación, los niños realizan su propia máscara de Supermediadores.

### **Actividades de construcción y aprendizaje de un código de gestos**

Recordamos que, en el caso del alumnado hispanohablante, estas actividades están centradas en la construcción e interiorización de un repertorio gestual concreto con el que puedan mediar la comunicación con sus compañeros no hispanohablantes; en el caso de estos, están orientadas a aprender ese repertorio gestual y el vocabulario asociado para facilitar la comprensión de la organización del trabajo en el aula.

Así, en primer término, fijamos el vocabulario que codificaremos mediante gestos icónicos. Para facilitar la selección y clasificación de este vocabulario hemos decidido partir de las etapas en que se divide la jornada escolar cotidiana y hemos configurado una lista con los términos principales.

Entrada al colegio y al aula:

*hacer la fila*

*quitarse el abrigo*

*dejar el abrigo en el perchero*

*ponerse el babi*

*dejar la mochila en el casillero*

*sentarse en la alfombra*

Salida del aula y del colegio:

*recoger*

*quitarse el babi*

*dejar el babi en el perchero*

*coger la mochila del casillero*

*ponerse el abrigo*

*despedirse*



**Desayuno:**

*indicar que es el momento de desayunar*

*lavarse las manos*

*coger el desayuno de la mochila*

**Recreo:**

*indicar que es el momento del recreo*

*jugar*

**En clase:**

*indicar que es el momento de la asamblea*

*sentarse en la alfombra*

*escuchar a la maestra/el maestro*

*recortar*

*picar*

*colorear*

*ir a por material para... (acciones anteriores)*

*contar*

*cantar*

*contar un cuento*

*indicar que cambiamos de actividad*

*ir al baño*

*necesitar ayuda*

Todas las actividades presentan la misma organización. En primer lugar, se contextualiza la actividad en la etapa de la jornada escolar objeto de trabajo a partir de un coloquio suscitado por preguntas. Por ejemplo, en referencia a la etapa de entrada en la escuela y en el aula, la pregunta sería:

*-¿Qué hacemos todas las mañanas cuando entramos aquí?*

En segundo lugar, una vez que los niños, con la guía del docente, han enumerado y ordenado las acciones, se presenta y recita un poema centrado en la etapa de la jornada escolar objeto de trabajo, que se acompaña de la referencia visual a unos pictogramas ubicados en las paredes del aula.

En tercer lugar, el alumnado hispanohablante recita el poema hasta interiorizarlo y, con la guía del docente y el estímulo de los pictogramas, fija los gestos asociados. Cuando los niños hayan interiorizado el poema y hayan consolidado los gestos que han asociado a cada acción, podrán transmitir estos gestos a sus compañeros no hispanohablantes en el marco de la planificación establecida por el docente.

Al escuchar el recitado del poema y observar los gestos asociados a la pronunciación de los términos clave y los pictogramas, el alumnado no hispanohablante puede contar con una referencia para orientarse en la jornada escolar y aprender progresivamente el vocabulario objeto de la actividad.

Mostramos a continuación la ficha didáctica de la actividad 1 de esta sección y los poemas asociados, con sus pictogramas correspondientes. El resto del material está disponible en el anexo 3:

**Tabla 4. Ficha didáctica de la actividad 1**

<b>Título de la actividad</b>	Entrar y salir de clase
<b>Objetivos operativos</b>	<p><b>Niños hispanohablantes:</b> construir e interiorizar un código de gestos relacionados con la entrada y salida de clase para mediar la comunicación</p> <p><b>Niños no hispanohablantes:</b> aprender un código de gestos y un conjunto de vocabulario relacionado con las rutinas diarias de entrada y salida de clase en una jornada escolar</p> <p><b>En común:</b> comprender un poema oral sobre el tema con la ayuda de pictogramas</p>
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Uso del espacio</b>	Sentados en corro
<b>Materiales</b>	Poema, pictogramas

**Figura 1. Poema y pictogramas asociados a la actividad 1**

Llego al colegio,  
veo a mis amigos  
hago la fila  
y me quito el abrigo.

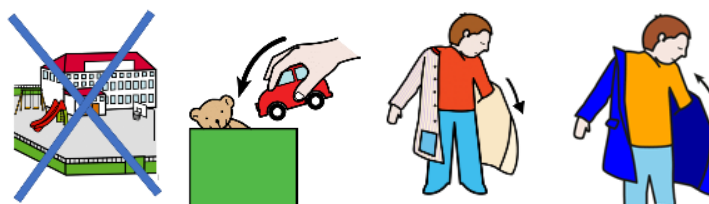


Me pongo mi babi,  
coloco la mochila  
me siento en la alfombra  
para comenzar el día.

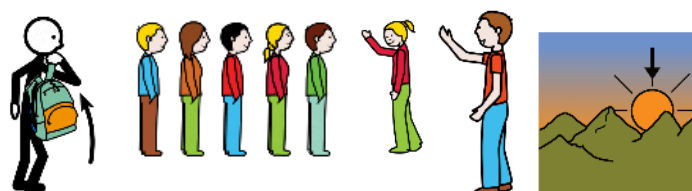


Fuente: García Turrero (2022)

Se acaba el colegio,  
dejo todo recogido,  
me quito el babi  
y me pongo el abrigo.



Cojo mi mochila,  
hago la fila,  
nos despedimos todos



**hasta el otro día.**

Fuente: García Turrero (2022)

## Conclusión

Aunque de momento no contamos con una retroalimentación sólida sobre la eficacia de la propuesta para conseguir sus objetivos, incluimos en la prospectiva de este trabajo dos tareas necesarias: la primera es elaborar un instrumento de evaluación que contemple un conjunto de variables aptas para traducir los distintos niveles de desempeño de los niños en la actividad de mediación, y la segunda es desarrollar una aplicación sistemática de la propuesta en el contexto de una investigación-acción educativa que implique a un grupo experimental y a un grupo control del 1er curso del 2º Ciclo de Educación Infantil y que contraste los resultados relativos al desarrollo de la mediación en ambos grupos empleando el instrumento de evaluación proyectado en la primera tarea.

Igualmente, en la prospectiva de este trabajo cabe profundizar en la connotación que los distintos gestos fijados por los niños pueden tener en el marco de la comunicación a través de gestos de culturas diferentes, por los malentendidos que puedan ocasionarse en términos de pragmática intercultural.

Entretanto, estimamos que conviene explorar el potencial que esta actividad comunicativa tiene en el ámbito de la enseñanza de español como segunda lengua, no solo en contexto escolar, pero especialmente en él. No obstante, para que llegue a efectuarse una exploración del tema en profundidad, nos parece necesario que se siga teorizando sobre los distintos aspectos vinculados a la competencia mediadora, especialmente que se afine la contextualización del ejercicio de sus distintas subcompetencias en relación con hablantes niños y adolescentes situados en distintos estadios de desarrollo. Esto permitiría ajustar con mayor precisión las propuestas que se realicen, que pasarían a engrosar un corpus metodológico con mucho potencial para asentar orientaciones generales sobre el tratamiento didáctico de la mediación.

En este sentido, consideramos que nuestro trabajo constituye una incursión limitada, pero muy necesaria para comenzar a transitar este camino.

## Referencias bibliográficas

ACREDOLO, Linda y GOODWYN, Susan, 1985. "Symbolic Gesturing in Language Development". *Human Development*. 28, pp. 40-49. DOI 10.1159/000272934. Disponible en: <<https://doi.org/10.1159/000272934>> [26 ago. 2023].

ALEGRE, Pilar, 2008. "Enseñar español como lengua extranjera a niños de 3 a 6 años". En ESTEVAN MOLINA, N. (Coord.), *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2007-2008)*, Múnich, Instituto Cervantes, pp. 73-86.

ASENSIO PASTOR, Margarita Isabel, 2016. "Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas". *Lenguaje y textos*. 44, pp. 95-105. DOI 10.4995/lyt.2016.6983. Disponible en: <<https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>> [26 ago. 2023].

ASENSIO PASTOR, Margarita Isabel, 2018. "Enseñar español como Segunda Lengua a

alumnos de Educación Infantil: Retos y orientaciones metodológicas". *Doblele: revista de lengua y literatura*. 4, pp. 108–121. DOI 10.5565/rev/doblele.43. Disponible en: <<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.43>> [23 ago. 2023].

CAPIRCI, Olga, IVERSON, Jana, PIZZUTO, Elena y VOLTERRA, Virginia, 1996. "Gestures and words during the transition to two word speech". *Journal of Child Language*. 23, pp. 645-673. DOI 10.1017/S0305000900008989. Disponible en: <<https://doi.org/10.1017/S0305000900008989>> [26 ago. 2023].

CESTERO, Ana María, 2006. "La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía". *ELUA*. 20, pp. 57-77. DOI 10.14198/ELUA2006.20.03. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2006.20.03>> [26 ago. 2023].

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE). 2005. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. ISBN 8436941233.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS, 2004. "Resolución de 15 de octubre de 2004, por la que se establece el currículo, y una concreción de español como segunda lengua en contexto escolar". *Boletín Oficial de Canarias*. 212, pp. 19064-19131.

CONSEJO DE EUROPA, 2021. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Madrid, Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN 8466716181.

DAVIS, Flora, 2010. *La comunicación no verbal*. Madrid, Alizanza Editorial. ISBN 9788420639543.

DE ARRIBA GARCÍA, Clara y CANTERO SERENA, Francisco José, 2004. "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas". *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 16, pp. 9-21. ISSN 1130-0531. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A>> [26 ago. 2023].

FARKAS, Chamarrita, 2007. "Comunicación gestual en la infancia temprana: una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias en su intervención". *Psykhé*. 16(2), pp. 107-115. DOI 10.4067/S0718-22282007000200009. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009>> [26 ago. 2023].

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M<sup>a</sup> del Carmen, 2015. *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. ISBN 978-84-16133-87-1.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M<sup>a</sup> del Carmen, 2018. "Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares". *Doblele: revista de lengua y literatura*. 4, pp. 140-158. DOI 105565/rev/doblele.45. Disponible en: <<https://doi.org/105565/rev/doblele.45>> [26 ago. 2023].

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M<sup>a</sup> del Carmen, 2019. "The Linguistic and Cultural Atlas of Immigration: Multidisciplinary Research for Spanish Classrooms". *Open*

*Linguistics*. 5, pp. 553–569. DOI 10.1515/opli-2019-0030. Disponible en: <<https://doi.org/10.1515/opli-2019-0030>> [26 ago. 2023].

GARCÍA, M<sup>a</sup> Victoria, MARTÍNEZ, Ana M<sup>a</sup> y MATELLANES, Carolina, 2003. *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. ISBN 8433524337.

GARCÍA LÓPEZ, Pablo, 2016. *La integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: las aulas de enlace*. Trabajo Final de Máster inédito, Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, Universidad de Alcalá.

GARCÍA TURRERO, Lucía, 2022. *La mediación lingüística en 1º de Educación Infantil: propuesta didáctica basada en la comunicación no verbal*. Trabajo Final de Grado inédito. Grado en Maestro de Educación Infantil, Universidad de Castilla-La Mancha.

GARCÍA VELASCO, Cristina, 2017. *Integración de la población inmigrante en las aulas de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid*. Trabajo Final de Grado inédito, Grado en Maestro de Educación Infantil, Universidad de Alcalá.

GIL MADRONA, Pedro, 2005. *Expresión corporal y educación infantil*. Sevilla, Wanceulen. ISBN 9788496382671.

GRAÑERAS, Montserrat, VÁZQUEZ, Elena, PARRA, Antonia, RODRÍGUEZ, Fátima, MADRIGAL, Ana, VALE, Patricia y MATA, Benito, 2007. La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de educación*. 343, pp. 149–176. ISSN 0034-8082 Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11162/68719>> [26 ago. 2023].

HERRERA, Francisco y SANS, Neus (Dir.), 2016. *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*. Madrid, Difusión. ISBN 9788416657421.

KNAPP, Mark, 2007. *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós. ISBN 9788475091853.

LINARES, José Emilio, 2008. "Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa en español, en la región de Murcia". En PASTOR CESTEROS, S. y Marín, S. R., *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)*. Universidad de Alicante, pp. 65-75.

MARTÍNEZ USARRALDE, M<sup>a</sup> José, Carmen, FERNÁNDEZ GARCÍA, María y AYALA DE LA PEÑA, Amalia, 2016. "“Yo acojo, tú agrupas, ella compensa”": Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas". *Revista Complutense de Educación*. 27 (3), pp. 1103–1118. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47547](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47547)

O'REILLY, Anne, PAINTER, Kathleen y BORNSTEIN, Marc, 1997. "Relations between language and symbolic gesture development in early childhood". *Cognitive Development*. 12(2), pp. 185-197. DOI 10.1016/S0885-2014(97)90012-5. Disponible

en: <[https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(97\)90012-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(97)90012-5)> [26 ago. 2023].

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES, 2022. *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Ginebra, Organización Internacional para las Migraciones. Disponible en: <<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>> [26 ago. 2023].

PAVÓN CALLE, Ana, 2015. "Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años". En MORIMOTO, Y., PAVÓN, M<sup>a</sup> V y SANTAMARÍA, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, pp. 1217-1227.

POYATOS, Fernando, 2017. *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. e-ISSN 2530-7606.

QUEROL BATALLER, María, 2022. "La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud". *Culture, Language & Representation/Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, pp. 197-215. DOI 10.6035/clr.6199. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199>> [26 ago. 2023].

TROVATO, Giuseppe, 2016. *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid, Arco-Libros. ISBN 9788476359488

VALLOTON, Claire, 2005. *Effects of symbolic gestures as caregiving tool: Children's social and language development and mother's perceptions and behaviour*. Tesis doctoral. Universidad de California Davis.

VILLALBA, Félix y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Teresa, 2001. *Diseño curricular para la enseñanza de español como L2 en contextos escolares*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades. ISBN 8492352361.

ZABALETA ASIAIN, Leire y BAUSELA HERRERAS, Esperanza, 2017. "Comunicación no verbal en la infancia: estudio comparativo infantes 4 años versus 6 años". *Indivisa, Boletín de Estudios de Investigación*. 17, pp. 9-43. ISSN 1579-3141. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/771/77149969001.pdf>> [26 ago. 2023].

## Anexos

### 1. Ficha actividad 2



Fuente: García Turrero (2022)

### 2. Ficha actividad 3



Fuente: García Turrero (2022)

### 3. Otros poemas pictografiados

A la hora del desayuno  
mis manos tengo que lavar,  
para tomar la comida  
que en la mochila está.



Fuente: García Turrero (2022)

**Vamos al recreo,  
¡qué divertido jugar!  
Me pongo el abrigo  
y a la fila con los demás.**

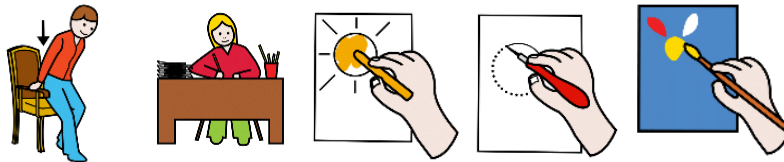


**Jugamos en la arena,  
después al balón,  
me subo al columpio  
y corremos un montón.**



Fuente: García Turrero (2022)

**Nos sentamos en la  
silla,  
vamos a trabajar.**



**Coloreamos,  
picamos,**

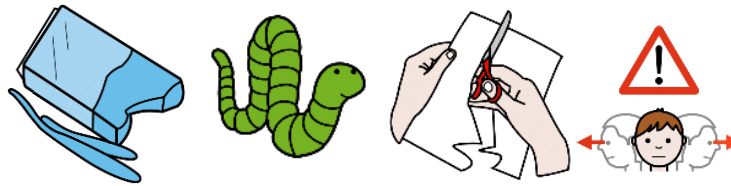
**y con el pincel a  
pintar.**

**Modelamos  
plastilina,**

**un gusano voy a  
hacer,**

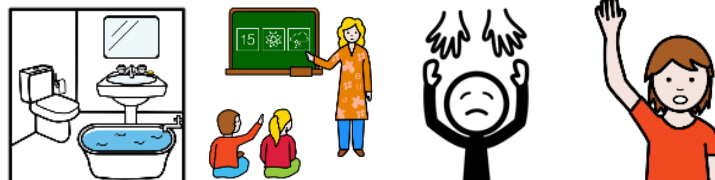
**y al recortar con  
tijeras**

**cuidado he de  
tener.**



Fuente: García Turrero (2022)

**A la hora de ir al baño  
permiso a la seño pediré,  
y cuando necesite ayuda  
mi mano levantaré.**



Fuente: García Turrero (2022)



## **Telenovelas en el aula de ELE: Una propuesta pedagógica para estimular el pensamiento creativo mediante la escritura y actuación de una escena**

Telenovelas in the SFL class: A pedagogical proposal to stimulate creative thinking through writing and scene-acting

**Erik Garabaya Casado**

**Instructor asociado de español. University of Utah**

erik.garabaya@utah.edu

**Jorge Vargas Mutizabal**

**Instructor de español. Rutgers – The State University of New Jersey**

jorge.vargas@rutgers.edu



Erik Garabaya Casado es doctor en Investigaciones Humanísticas por la Universidad de Oviedo. Asimismo, posee los títulos de Máster en Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oviedo y Master of Arts in Spanish Language Pedagogy por la University of Utah. En esta institución ha impartido clases de español como lector y como instructor asociado entre 2020 y 2023. Asimismo, tiene experiencia como maestro de español en Middle School. Entre sus intereses académicos se encuentra la pedagogía del español como segunda lengua, el español como lengua de herencia en Estados Unidos y la pragmática aplicada a la enseñanza.



Jorge Vargas Mutizabal es licenciado en Educación y posee el título profesional de profesor en Comunicación en Lengua Inglesa por la Universidad Austral de Chile. Sus estudios de posgrado los ha realizado en Estados Unidos, centrándose en la enseñanza del español como L2. Es Master of Arts in Spanish Language Pedagogy por la University of Utah y actualmente es estudiante de doctorado en bilingüismo y adquisición de segundas lenguas en la Rutgers University, donde además se desempeña como instructor de español. Sus intereses académicos incluyen el desarrollo morfológico del español como L2 y pedagogía en niveles escolares y universitarios.

## Resumen

En el presente artículo se argumenta la utilidad pedagógica de incorporar el género de las telenovelas a la clase de español como lengua extranjera. Esta iniciativa es ejemplificada mediante el comentario de una unidad didáctica secuenciada y funcional, la cual hemos puesto en práctica en nuestra propia aula universitaria. En este plan de lección, exponemos y justificamos una serie de actividades dirigidas al desarrollo de la competencia cultural en este ámbito concreto de la industria del entretenimiento latinoamericano, tomando como marco didáctico el enfoque por tareas. Asimismo, se trabajan otros objetivos pedagógicos pertinentes a este contexto comunicativo, como la competencia pragmática mediante el uso de expresiones coloquiales, la competencia gramatical con la práctica de los pronombres personales átonos y los modos interpersonal y presentacional a través de la elaboración grupal de un guion y la actuación de una escena o juego de rol.

## Abstract

This article argues about the pedagogical usefulness of the genre of Telenovelas in the Spanish as a foreign language class. This initiative is exemplified by commenting on a scaffolded and functional pedagogical proposal executed in our own university classrooms. In this lesson plan, we detail and justify a series of activities to develop cultural competence in this specific Latin American entertainment industry topic. The task-based instruction approach is used as the didactic framework. Likewise, other pertinent pedagogical objectives are addressed in this communicative context, such as pragmatic competence by using colloquial expressions, grammatical competence with the practice of unstressed personal pronouns, and interpersonal and presentational modes through the group elaboration of a script and the performance of a scene or role play.

## Palabras clave

actividades didácticas, español L2, pragmática, tareas.

## Keywords

learning activities, Spanish as a second language, pragmatics, tasks.

## Introducción

El propósito de este artículo es el de exponer un plan de lección utilizando el género de las telenovelas como el componente cultural sobre el que orbiten las actividades. Por su lenguaje excesivamente coloquial y por describir situaciones y personajes muchas veces histriónicos y caricaturescos, resulta poco común explorar este tema en el aula de español para extranjeros. Sin embargo, creemos que, por su amplísima relevancia cultural, en especial en los países latinoamericanos, resulta imprescindible trabajar esta temática en clase con nuestros alumnos. Por ello, nuestra unidad didáctica trata de explotar los beneficios que este género ficcional puede aportar. Entre ellos, buscaremos incentivar en nuestros estudiantes la escritura creativa, colaborativa y secuenciada, sumado a la práctica comunicativa mediante un juego de rol usando la escena de telenovela que ellos mismos han escrito. Además, se trata de una lección transversal pensada para ocupar partes de dos o tres días lectivos, y no constituir una clase en su totalidad.

Esta lección ha sido puesta en práctica durante varios semestres en nuestras propias clases de español intermedio en la University of Utah y, adicionalmente, fue replicada en una

escuela secundaria de Estados Unidos, con una gran acogida y participación por parte de nuestros estudiantes. De igual modo, ha sido compartida en las conferencias Southwest Conference on Language Teaching (SWCOLT) y American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP), ambas celebradas de manera presencial en 2023, con una entusiasta respuesta por parte de los profesores asistentes. Debido al interés recibido, consideramos que podría resultar provechoso compartir este plan de lección como un artículo didáctico accesible para colegas profesores en otras partes del mundo a quienes pudiera beneficiar. Junto con el aspecto cultural de las telenovelas, también hemos incorporado técnicas docentes derivadas de distintas plataformas en línea, como Google Docs y Google Jamboard<sup>1</sup>, cuya implementación en el aula puede resultar fructífera independientemente del contenido trabajado.

## Fundamentos teóricos

La propuesta pedagógica fue planificada tomando como referencia el enfoque de instrucción por tareas (*task-based instruction*). Esta aproximación didáctica se fundamenta en la realización de una tarea final, que emula una tarea no lingüística que podría efectuar un hablante nativo, apoyándose en una secuenciación de actividades posibilitadoras que integran aspectos que facilitan la interacción, negociación de significados, adquisición incidental del lenguaje, entre otros (Arjonilla Sampedro *et al.* 2008; Lambert *et al.* 2023). Creemos que este es el enfoque más apropiado para crear un guion de telenovela actuado, dado que permite acercarse gradualmente a los aprendientes al tema cultural y gramática objetivo de forma dinámica por medio de una participación activa.

En concreto, los estudiantes son expuestos al género de la telenovela hispanoamericana. Las telenovelas son un producto latinoamericano por excelencia, y algunos países que más destacan en su producción y exportación al mundo son México, Venezuela, Brasil y Colombia (Raimondi 2011: 5). Adrianzén (2001) define este género como un relato de ficción televisado con escenarios que asemejan la realidad, con episodios entrelazados de larga duración y personajes estables movidos por temáticas principalmente sentimentales (25-26). Tradicionalmente, las telenovelas incluyen temas universales comunes en la literatura, destacándose las luchas amorosas entre personajes contrarios (p. ej., el pobre y el rico) con un tono melodramático y en donde se resalta el sufrimiento, causado por otros personajes o por situaciones adversas. No obstante, en la actualidad puede haber influencia de otros géneros, como la comedia y el suspenso. También, se exponen temas culturales y sociales que pueden acercarse a la realidad de la audiencia, pero sin perder su esquema tradicional (Rincón 2008: 49-51). Por responder a motivos y temáticas universalizables, las telenovelas resultan una base ideal sobre la que los aprendientes de ELE pueden trabajar para producir un texto creativo.

En cuanto al componente gramatical, fueron seleccionados los pronombres átonos de tipo oblicuo *lo, la, los, las le, les* y reflexivo *se* para la actividad por su alta frecuencia en verbos del español y relevancia en la enseñanza de ELE desde niveles principiantes. La denominación de átono se debe a que se anuncian sin acento, y los oblicuos pueden ser usados como pronombres de objeto directo o indirecto, p. ej., *¿ves la teleserie nueva? / sí, la veo*. En el ejemplo, *la* es usado como objeto directo en referencia a la *teleserie*; en cambio, los pronombres de tipo reflexivo son correferenciales con el sujeto (Costa 2011: 143-144). Una de las funciones principales de estos últimos es que acompañan a verbos que denotan una acción que recae sobre el mismo sujeto, p. ej., *la actriz se maquilla*, que difiere de *la actriz maquilla a su madre* (Lieberman 2011: 33). En el segundo caso, la acción recae sobre otro individuo, por tanto, no

---

<sup>1</sup> Google anunció que esta plataforma en línea de notas colaborativas dejaría de estar disponible a partir del 1 de octubre de 2024. Algunas alternativas similares que la propia Google propone son FigJam, Lucid y Miro.

se usa el pronombre reflexivo. Otro tipo de uso es para denotar reciprocidad (*se* recíproco) en la que los individuos que participan de una acción lo hacen de forma polivalente, p. ej., *ellos se cuidan*, en donde la acción de cuidarse recae sobre sí mismo y otros (Costa 2011: 144). También, encontramos casos en los que *se* es parte inherente del lexema verbal, por lo que tiene un carácter léxico, tal como en las palabras *quejarse* o *arrepentirse*, p. ej., *El personaje se quejó de la comida diciendo – ¡qué asco!* (Di Tullio 1997: 175).

Más allá del aprendizaje de esta estructura gramatical, el tipo de lenguaje que reflejan las telenovelas —muy coloquial— suele venir acompañado de expresiones con implicaciones pragmáticas útiles para el aprendizaje de ELE. Por ejemplo, la expresión *¡qué asco!* puede ser conectada con la intencionalidad e implicaturas del acto comunicativo (Escandell Vidal 2020: 26), que podría ayudar a los aprendientes a adquirir habilidades pragmáticas para utilizarlas en un contexto comunicativo similar. En la propuesta didáctica que detallamos en este trabajo incorporamos algunas de estas expresiones de manera concreta y contextualizada.

## Objetivos pedagógicos

El ejemplo funcional que desglosamos en este artículo para ilustrar las actividades propuestas corresponde con una clase de español intermedio<sup>2</sup>. Este curso, nombrado con la enumeración SPAN 2010, se ubica como la clase de español del tercer semestre dentro del itinerario general de Lenguas Modernas (*World Languages*), es decir, segundo año de universidad. En concreto, la materia de las telenovelas se encuadra dentro de la Unidad de México, la cual empezamos a mediados del tercer mes de clases. Por lo general, contamos con una población estudiantil de alrededor de 20 alumnos universitarios por aula, mayoritariamente estudiantes angloparlantes estadounidenses de ELE y, en menor medida, hablantes de herencia de español nivel intermedio.

A la hora de articular y describir nuestra lección, hemos tenido muy presente la necesidad de plantear unos objetivos pedagógicos concretos que aumenten la rigurosidad metodológica y eviten distracciones o divagaciones en el aula hacia actividades menos productivas. Por consiguiente, hemos dividido nuestros objetivos en aquellos comunicativos, culturales, pragmáticos y gramaticales que se interrelacionan y son de interés didáctico para el contenido de nuestro curso:

- a) **Objetivos comunicativos:** Los estudiantes escribirán una breve sinopsis de serie de televisión y un guion basado en su propia creatividad y aplicando el contenido visto durante la lección (tarea final).
- b) **Objetivos culturales:** Los estudiantes se acercarán al género de la telenovela como un artefacto cultural de gran popularidad dentro de la industria del entretenimiento latinoamericana.
- c) **Objetivos pragmáticos:** Los estudiantes analizarán algunas expresiones coloquiales populares en su contexto apropiado y las utilizarán en sus propias historias, si lo necesitan.
- d) **Objetivos gramaticales:** Los estudiantes producirán oraciones en el presente usando verbos pronominales y pronombres de objeto directo e indirecto para hablar de acciones cotidianas.

---

<sup>2</sup> Esta nomenclatura se refiere a la división por niveles que recogen los estándares de ACTFL (2012), el marco pedagógico de referencia en Estados Unidos y homólogo del *Marco común europeo* (Consejo de Europa 2002) empleado en Europa y otras regiones del mundo. Aunque resulta difícil encontrar una equivalencia exacta, el nivel intermedio medio-alto se ha comparado con un A2 o B1.1 si lo transferimos a la escala europea (ACTFL 2016).

Como hemos adelantado, dispondremos de nuestras actividades de manera transversal, es decir, no todas en el mismo día, sino dosificadas en varias sesiones (tres distintas, en nuestra propuesta), y no estaremos ocupando la totalidad de estas sesiones en conducir nuestra unidad didáctica. A grandes rasgos, hemos dividido esta lección en tres partes: una parte de preparación en casa, un primer día en la que presentaremos el tema, conduciremos una tormenta de ideas y comenzaremos un primer borrador, y un segundo día en el que profundizaremos en la tarea comunicativa para escribir la escena de telenovela y representarla al final. Desglosamos las partes de nuestra lección transversal de manera más detallada en el siguiente apartado.

## Unidad didáctica

### Actividad de preparación

La primera tarea que nos fijamos ha de ser la de introducir a los estudiantes el tema con el que vamos a trabajar en los siguientes días. Dependiendo del lugar donde se esté impartiendo el curso, de las características de nuestros estudiantes o sus intereses personales, será más o menos necesario profundizar en qué es una telenovela y cuáles son algunos de sus rasgos fundamentales. De cualquier manera, resulta conveniente proveer a los alumnos de un *input* previo con el que iniciarles en el trasfondo cultural de este género de televisión o recuperar aquellos conocimientos de los que ya disponen.

Cómo presentar o definir qué es una telenovela depende en gran medida del instructor y los materiales que mejor se adapten a su modo de enseñar. En nuestro caso, les asignamos como tarea para la casa que lean un breve artículo disponible en la plataforma *Acceso*<sup>3</sup>, un recurso didáctico abierto y gratuito desarrollado por la University of Kansas (Rossomondo s.f.). Este texto cuenta, a nuestro juicio, con una serie de ventajas que hacen que siempre comencemos la unidad con su lectura: tiene una extensión breve —de cuatro párrafos— y resulta comprensible para un estudiantado de nivel intermedio, se enmarca dentro del contexto cultural en el que introducimos esta lección —México—, resalta los términos más importantes de la lectura con glosas en español que clarifican su significado, trata de las telenovelas mexicanas desde una perspectiva histórica en la que incorpora información sociodemográfica interesante y poco conocida, viene acompañado de varias preguntas de comprensión textual al final y, quizás lo más relevante, ofrece tres escenas de telenovelas para que los estudiantes tengan acceso al producto cultural del que se habla en el texto. Una vez leído, les pedimos que nos envíen sus respuestas a las preguntas que les proponemos:

**Paso 1:** Lee el texto de Acceso U4 Almanaque: Las telenovelas. Después, contesta las siguientes preguntas.

- a) ¿A quiénes les gustan las telenovelas?
- b) ¿Cuáles son los subgéneros de las telenovelas?
- c) ¿Cuánto tiempo duran en Latinoamérica?
- d) ¿Quién es Miguel Sabido?
- e) ¿Qué efecto han tenido las telenovelas de Sabido en México? (Menciona los dos beneficios sociales que comenta la lectura).

<sup>3</sup> El artículo en concreto fue creado originalmente por Iris Hauser (s.f.) y puede encontrarse a través del siguiente enlace <https://acceso.ku.edu/unidad4/almanaque/telenovelas.shtml>.

### **Paso 2:** Lenguaje y contenido

Visualiza un fragmento de una telenovela. Puedes narrar uno de los fragmentos disponibles (*available*) en Acceso u otro fragmento de una telenovela que te guste. Otra opción es inventar tu propio fragmento. Después, escribe un título de la telenovela y narra ese fragmento en presente. La narración debe ser un párrafo de 5 oraciones e incluir algunos verbos con el *se* reflexivo, el *se* recíproco y el *se* léxico.

Creemos que, con esta actividad, nuestros estudiantes ya están en condiciones de participar en el aula al día siguiente, ya sea recopilando aquello que han aprendido o comentando las opiniones que les ha generado la lectura y la visualización de las escenas. Asimismo, recuperamos algunos aspectos gramaticales que nuestros alumnos ya conocen de cursos anteriores (pronombres personales y, en concreto, los usos de *se*) y que ejercitaremos en mayor o menor medida en el aula, nos aseguramos de que han comprendido las ideas fundamentales y les iniciamos en el proceso creativo que trataremos de estimular ampliamente con el transcurso de esta lección.

Para concluir con esta primera fase, nos gustaría sugerir algunas alternativas posibles a esta actividad. En primer lugar, se podría trabajar con el texto y las escenas en clase en vez de en casa, lo que ofrece al instructor un mayor control sobre el *input* y el aprendizaje de los estudiantes, si bien exige reservar tiempo lectivo para su realización. En segundo lugar, querríamos reiterar la libertad y flexibilidad que esta primera etapa ofrece al docente, el cual puede seleccionar otros materiales de los que disponga —p. ej., libros de texto, esquemas de actividades de lectura, artículos periodísticos sobre el tema, etc.—, escenas de telenovelas que conozca previamente o incluso anécdotas personales que lo vinculen como consumidor de telenovelas o que reflejen cómo estas son percibidas en su propia cultura, si proviene de un entorno en el que este género es común.

### **Día 1: Introducción, tormenta de ideas y borrador**

Una vez que todos los estudiantes han adquirido un conocimiento al menos incipiente en las telenovelas, ya podemos comenzar a trabajar con ellas en el aula. Nuevamente, esta lección transversal no está diseñada para ocupar todo el día lectivo, sino una parte de varios de ellos. En nuestro caso, reservamos los 25-30 minutos finales de nuestra clase de 50 minutos para la secuenciación de actividades que redactamos en este apartado. La parte inicial de la clase la destinamos a las actividades de calentamiento o *warm-up*, a trabajar el contexto cultural mexicano utilizando otros temas, a practicar los aspectos gramaticales con actividades más estructurales y menos contextualizadas o en otros contextos, revisar los contenidos anteriores o avanzar en los objetivos curriculares que nos hayamos fijado. Por nuestra parte, nos solemos inclinar por repasar los distintos usos del *se* en español, en especial mediante aquellos verbos comunes a la hora de hablar de rutinas (p. ej., *levantarse*, *peinarse*, *lavarse*, etc.).

Una vez que llegamos a la mitad de nuestro tiempo lectivo, retomamos el tema de las telenovelas que hemos empezado a trabajar el día anterior en casa. En una diapositiva o en fichas impresas, les presentamos las siguientes preguntas, acompañadas siempre de imágenes relacionadas —p. ej., fotogramas de telenovelas, imágenes de los actores, etc.— que ayuden a ilustrar y contextualizar la actividad:

En parejas, lean los títulos de las escenas y decidan si usan el *se* reflexivo, recíproco o léxico (3-5 mins.).

1. *Mía se entera* [léxico] *de que Miguel y Sabrina se abrazaron* [recíproco] *en la fiesta.*
2. *Miguel se lastimó* [reflexivo] *la mano tras golpear a Luis.*
3. *Miguel se desmaya* [léxico] *y cae en coma.*
4. *Miguel se pone* [léxico] *celoso de Lucas*
5. *Miguel y Mía se besan* [recíproco] *al final.*

En este caso, el componente gramatical es una excusa para que los estudiantes profundicen en el significado de las oraciones y en algunas de las acciones prototípicas que ocurren en las telenovelas. De igual manera, presentamos algunos verbos que pueden resultar novedosos pero útiles y de alta frecuencia una vez que empiecen a crear sus propias escenas (*enterarse, besarse, ponerse celoso/a...*).

A la hora de corregir esta actividad, avisamos a los aprendientes de que los voluntarios no solo van a leer cada apartado y elegir el tipo de *se* correcto, sino que también van a actuar cada frase. Por ejemplo, para la primera oración, el estudiante puede acompañar la lectura en alto con hacer algún gesto de sorpresa o enfado. Si los alumnos no se sienten cómodos con esta petición —algo bastante habitual al principio—, resulta imprescindible que sea el instructor el que modele la actividad, de la manera más cómica y exagerada posible. Una pequeña broma que nos gusta emplear a medida que corregimos esta actividad es decirles algo como «bueno, chicos, no es necesario que actúen esta última» cuando llega el turno de hablar de la oración número 5 («Miguel y Mía *se besan...*»). La actuación de las oraciones nos permitirá empezar a romper el hielo de cara a la tarea de actuación final, así como comprobar que los estudiantes están entendiendo las frases y el contexto cultural, y reforzando de manera cinestésica su significado.

La siguiente actividad también es de corte eminentemente estructural, aunque nos permitirá empezar a exigir una demanda cognitiva mayor al ser mucho más abierta que la anterior. Nuevamente, conviene acompañar la ficha impresa o la diapositiva con alguna imagen relacionada con el tema de las telenovelas.

En parejas, usen los verbos de la tabla para describir tres acciones que pueden ocurrir en una telenovela. Pueden inventar los nombres de los personajes (3-5 mins.).

entristecerse	alegrarse	besarse
pelearse	deprimirse	olvidarse
enojarse	sorprenderse	morirse
irse	darse cuenta	enterarse
quejarse	arrepentirse	atreverse
maquillarse	divertirse	parecerse
ponerse triste / histérico/a	quejarse	preocuparse

Muchos de los verbos de la tabla ya han sido trabajados anteriormente, aunque no está de más emplear alguna estrategia que ayude a los estudiantes a acceder a su significado más rápidamente (ejemplos, traducciones, imágenes de dichas acciones, etc.). Conviene, por lo tanto, que durante la corrección el profesor se detenga a pedir varios voluntarios para poder ejemplificar tantos verbos como sea posible. Asimismo, y siguiendo la lógica argumentada en la actividad anterior, vamos a pedir nuevamente que los estudiantes no solo lean sus frases, sino que también las actúen.

Una vez recuperado el tema de las telenovelas en las dos actividades estructurales anteriores, vamos a desplazarnos al aspecto cultural de una manera más creativa. Para ello, pondremos en común el conocimiento que nuestros alumnos ya tienen sobre las telenovelas a través de una tormenta de ideas. Recordemos que, para paliar las posibles diferencias entre el conocimiento previo que puedan tener los estudiantes, ya hemos introducido a todos ellos en esta temática gracias a la tarea inicial descrita en la Actividad de preparación.

### La telenovela mexicana

En grupos pequeños, hagan una tormenta de ideas. ¿Cómo son las telenovelas? Dividan sus ideas en tres categorías: personajes, lugares y temas. (3-5 mins.)

Para la fase de corrección de esta actividad, nos gusta dibujar una tabla en la pizarra como la que ilustramos a continuación, en la que anotaremos las ideas que expresen nuestros estudiantes. Incluimos en cursiva varios de los ejemplos comunes con los que solemos encontrarnos:

Telenovelas		
Personajes	Lugares	Temas
<i>ricos, guapos, malos, jóvenes, ancianos.</i>	<i>mansión, casas grandes, playa, instituto, hospital, hotel.</i>	<i>amor, pasión, mentiras, celos, dinero, crimen.</i>

Muchas veces, varias de las palabras que surgen relacionadas con los temas comunes las han buscado expresamente en sus diccionarios y resulta necesario explicarlas —o pedir a los mismos estudiantes que las expliquen— al resto de los compañeros. Esta tabla, generada siempre con las palabras que han sugerido nuestros aprendientes, se mantendrá en la pizarra por el resto del día para que ellos puedan volver a ella cada vez que lo necesiten, e incluso podría resultarles beneficioso al docente tomar una fotografía para poder recrearla al día siguiente.

Para concluir el primer día de esta lección, vamos a presentarles la tarea comunicativa que comenzarán en clase y que concluirán al final del día posterior. En ella, pediremos a los estudiantes que desarrollen algunas ideas preliminares para crear su propia telenovela. De esta forma, podrán plasmar los conceptos practicados en las actividades previas, así como aplicar otro tipo de conocimiento cultural que hayamos visto en nuestra unidad sobre México —como ciudades, destinos turísticos, comida o personalidades—, en la que estamos enmarcando esta lección.



### Su propia telenovela

Un productor de televisión [p. ej., Netflix] les ha contactado para escribir un piloto de una serie nueva. La historia tiene que ocurrir en una ciudad mexicana. Formen grupos de guionistas de 4 personas. Utilicen Jamboard para ordenar sus ideas.

Una vez explicado el contexto de la actividad, pediremos que los estudiantes formen grupos pequeños. En caso de no haber utilizado Jamboard previamente, también deberemos explicar su funcionamiento. Jamboard es una aplicación en línea de Google con la que podemos crear lienzos en blanco para que los estudiantes añadan imágenes, texto o notas adhesivas de colores —pósts o *sticky notes*—. Dentro de un mismo documento podemos añadir lienzos separados para que cada grupo plasme allí sus ideas, así como consultar lo que los otros grupos están haciendo. De igual manera, el instructor puede ir visualizando en tiempo real el trabajo de sus estudiantes, para así detectar posibles errores o comprobar que todos están entendiendo la actividad. En caso de no disponer de la tecnología adecuada o de conexión a Internet, el instructor puede traer varios paneles de cartón y notas adhesivas físicas para recrear esta actividad de manera analógica.

Con el propósito de secuenciar esta parte creativa de la manera más efectiva posible, hemos dividido esta fase en tres subtarefas diferentes, que vamos desvelando a medida que los grupos completan cada uno de los pasos. Reiteramos nuevamente la importancia de acompañar los enunciados con imágenes de telenovelas relacionadas con aquello que les pedimos realizar:

**Paso 1.** Piensen en una sinopsis. ¿De qué se trata la serie? ¿Dónde ocurre? Escriban sus ideas en notas amarillas. (5 mins.)

**Paso 2.** Ahora, piensen en dos o tres personajes principales. ¿Cómo son? Usen notas azules. (5 mins.)

**Paso 3.** Finalmente, escriban un título para su telenovela en una nota verde. (3 mins.)

En nuestra experiencia con esta actividad, nos funciona aprovechar la funcionalidad de Jamboard para pedirles que organicen sus ideas en diferentes colores de notas. De este modo, podrán volver a ellas y entenderlas más rápidamente. También les recomendamos que copien y peguen imágenes de Internet para ilustrar el argumento de su serie (p. ej., posibles localizaciones, actores, objetos, etc.). En general, guardamos uno o dos ejemplos de cursos anteriores para que les sirvan de modelo. Para concluir, emplearemos el tiempo restante en que los grupos presenten de manera breve sus borradores a la clase.

### Su propia telenovela.

- a) Ahora, presenten su telenovela a la clase. ¿De qué se trata?
- b) La clase escucha y da ideas nuevas a los compañeros.
- c) Sigán pensando en su telenovela. ¡Mañana vamos a escribir y actuar una escena en clase!

Nuevamente, aprovechamos que su trabajo está disponible en línea para proyectar su Jamboard en la pantalla, y que de esta forma les resulte más fácil a los grupos exponer su trabajo, así como ayudar a los oyentes a comprender mejor de lo que están hablando. Debido al esfuerzo y empeño que suelen demostrar durante esta actividad, intentamos que todos los grupos tengan

la oportunidad de presentar sus proyectos, aunque dependiendo del tiempo disponible podemos limitarlo a que se ciñan solamente a tres o cuatro ideas fundamentales. Una vez concluido el día, nos despedimos emplazándolos a que continúen pensando en sus telenovelas, puesto que seguiremos trabajando en ellas al día siguiente. Así, les damos la oportunidad de que sigan pensando en ideas nuevas o maduren las que ya han expuesto una vez que estén fuera del aula.

## **Día 2: Escritura de la escena y actuación**

El segundo día de nuestra lección en el aula, como ocurre con el día anterior, no está pensado para ocupar la totalidad del tiempo disponible, sino para ser una parte de este. Aprovecharemos el inicio de la sesión para el calentamiento gramatical o cultural que mejor se ajuste a nuestros intereses didácticos o para aclarar dudas sobre el contenido de clases previas. No obstante, deberemos ser especialmente cuidadosos con el tiempo, puesto que queremos que todos los grupos puedan actuar sus guiones al final del día.

En nuestro ejemplo, un poco antes de la mitad de nuestra clase de 50 minutos anunciamos que vamos a continuar con nuestras telenovelas y les pedimos que se junten en los grupos del día anterior. Les daremos acceso al mismo enlace para que accedan a sus lienzos en Jamboard y dispondrán de algo más de 3 minutos para revisarlos y añadir una o dos ideas nuevas. Esto se plantea con el propósito de que la revisión implique una demanda cognitiva mayor que echar un mero vistazo a las notas que ya habían escrito y, por ende, que la implicación desde el principio sea alta.

### **El episodio piloto (3-4 mins.)**

- a) Con sus grupos, revisen la sinopsis de su serie (no se olviden de localizarlo en una ciudad mexicana).
  - i) título
  - ii) historia
  - iii) lugar
  - iv) 2-3 personajes
- b) Después, añadan 1-2 ideas más.

Una vez que han refrescado la información, procedemos a continuar creando nuestras historias. Siguiendo la mecánica de las notas adhesivas, ahora les pediremos que escriban en una nota rosada un párrafo de tres frases qué es lo que sucede en el primer episodio de su serie. Añadiremos nuestra tabla de verbos pronominales (véase la segunda actividad del Día 1) para que ejerciten el objetivo gramatical a la par que el comunicativo y el cultural. Además, esta actividad les permitirá comenzar a redactar de manera simplificada aquellas acciones que posteriormente trasladarán a un formato guionizado.

### **El episodio piloto (3-5 mins.)**

- a) Ahora, describan en un párrafo de **3 frases** qué ocurre en el episodio piloto (el primer episodio) en una nota rosada.
- b) Usen verbos con se reflexivo/recíproco/léxico.

Una vez que nuestros alumnos han pensado en cómo transcurre el primer episodio de su serie, llega el momento de mostrarles cómo es la estructura básica de un guion.

Personalmente, nos gusta utilizar la escena de la boda del primer capítulo de *Las tontas no van al cielo* (Torres et al. 2008), en la que los prometidos, Patricio y Candy, mantienen una acalorada discusión debido a una infidelidad cometida por el novio. Entregamos la escena transcrita (véase Anexo I) y pedimos a tres voluntarios que interpreten a cada uno de los personajes (Patricio, Candy y el Papá de Candy), y advertimos al resto de que en cierto punto de la lectura del guion todos tendremos que aplaudir y gritar «¡Viva los novios!». Antes de empezar, pedimos a una cuarta persona que lea brevemente el contexto de la escena e instamos a los actores a que interpreten sus líneas de la manera más exagerada y apasionada posible. Con esto, pretendemos crear un ambiente distendido y cómico en el aula y rebajar así su filtro afectivo.

En nuestra experiencia, los estudiantes disfrutan actuando esta escena y los oyentes siguen la representación con mucho interés y humor. Además, el hecho de que todos puedan acceder al guion (ya sea impreso o proyectado en la pantalla del aula) favorece enormemente su comprensión. Una vez concluida la lectura, solicitamos un aplauso para los voluntarios y procedemos a presentarles las siguientes preguntas de comprensión, que contestarán en sus grupos o en parejas.

### La boda de Patricio y Candy (3-5 mins.)

Después de leer la escena, respondan:

- a) ¿Cuántos personajes hay?
- b) ¿De qué se trata la escena?
- c) ¿Qué pronombres personales hay? ¿A qué/quién se refieren?

Para la redacción de esta actividad, hemos optado por un acercamiento de arriba a abajo (*top-down*), en la que los aprendientes parten del significado global del texto para terminar por fijarse en aspectos más concretos. Así, nos aseguramos de que todos han comprendido la escena y reforzamos el *input* gramatical de manera contextualizada. También podemos aprovechar para aclarar dudas sobre el vocabulario o para pedirles que expliquen cómo se imaginan a los personajes y el escenario.

La siguiente tarea será la de visualizar la escena real. Esta dura alrededor de 1 minuto y medio, por lo que podremos repetirla si fuera necesario. Haber leído y trabajado previamente el guion escrito con ellos beneficia enormemente su comprensión una vez que tienen acceso al producto audiovisual, por lo que podremos aprovechar esta actividad para centrarnos en ir un paso más allá. Por ejemplo, podemos incluir las siguientes preguntas de poslectura:

Después de ver la escena, respondan en parejas o en grupos (3 mins.):

- a) ¿Qué ocurre después? ¿Ella **lo** perdona? [para esta actividad podemos mostrarles los segundos posteriores a donde acabó la lectura del guion].
- b) ¿Qué creen que significan las expresiones «¡Cállate!» y «¡Te lo juro!»?

La escena, por su enorme dramatismo, resulta especialmente conveniente para practicar el conocimiento pragmático y los actos de habla con los estudiantes. En relación con esto, hemos escogido que reflexionen acerca de las dos expresiones que incluimos en b), por ejemplo, su significado, su frecuencia en el español hablado en el día a día y en qué tipo de contextos creen que puede ser apropiado utilizarlas. A propósito del mandato «¡Cállate!», nos resulta imposible resistirnos a comentar la anécdota de aquella estudiante que observó lo siguiente: «¡Llevo dos

años estudiando español y no había aprendido a decir *shut up!* [‘¡cállate!’] hasta ahora!». Una situación que ilustra perfectamente cómo el entorno académico y formal de las clases de español tiende a dejar de lado expresiones tan habituales y «necesarias» como estas.

Una vez que los estudiantes ya han disfrutado de un primer acercamiento a un guion cinematográfico básico, llega el turno de presentar la preparación para la tarea final.

### **Nuestro guion de telenovela (10-15 min.)**

En grupos, escriban una escena breve para el capítulo piloto de su serie. Sigán el siguiente modelo:

- 1) Título de la telenovela
- 2) Título de la escena
- 3) Descripción de la escena (dónde, quién, etc.)
- 4) Personaje 1 (diálogo)
- 5) Personaje 2 (diálogo)
- 6) Otros personajes (si los hay)
- 7) Descripción del final de la escena

Llegados a este punto, los estudiantes tendrán la libertad de emplear todo el contenido que hemos trabajado durante estos dos días. De este modo, podrán incluir el uso de expresiones coloquiales —normalmente apropiadas para el tipo de historia que han creado—, verbos pronominales, pronombres de objeto directo e indirecto, y el conocimiento cultural sobre México en general y las telenovelas en particular<sup>4</sup>. De igual modo, se les pedirá que, en la medida de lo posible, se ciñan al formato del guion que les hemos mostrado (de nuevo, véase el Anexo 1), si bien el énfasis de la tarea final está mucho más dirigido al contenido que a la forma. Idealmente, dispondremos de bastante tiempo para que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos y creatividad en la escritura de su escena, aunque deberemos estar pendientes de que todos los grupos puedan actuar sus obras una vez concluida esta etapa.

Para la redacción, les proveemos de un enlace a un documento de Google Docs en el que cada grupo tiene una página distinta para escribir su guion. Entre los beneficios de seguir este método en contraste con emplear una hoja de papel tradicional, nos hemos encontrado con que esta es una manera cómoda para que todos los integrantes del grupo tengan acceso simultáneo al texto, que el instructor pueda observar en tiempo real la redacción del trabajo de todos los estudiantes y que, al momento de interpretarlo ante la clase, podamos proyectarlo en la pantalla y que resulte más sencillo a los observadores seguir el argumento y los diálogos. De la misma manera, el profesor tendrá acceso a los textos de sus estudiantes una vez concluida la actividad, para que así pueda analizar las posibles fortalezas y debilidades e incorporarlas a su evaluación formativa.

Por último, llega el momento de trabajar la competencia presentacional pidiendo que los estudiantes interpreten su escena a la clase. Les daremos alrededor de 3 minutos para prepararse y les sugeriremos que se centren en los siguientes puntos:

---

<sup>4</sup> Los aspectos culturales y valores que se pueden trabajar en el aula, sobre todo en lo relativo a las conexiones interculturales, son muy variados. Por ejemplo, las telenovelas pueden ofrecer reflexiones sobre los roles de género y sociales, actitudes y descripciones machistas, personajes estereotípicos, abuso de fórmulas, tópicos y clichés, así como la presencia o ausencia de individuos racializados en este tipo de historias.

### ¡Actuamos!

Ahora, actuamos nuestra escena delante de la clase. Para prepararse (3 mins.), elijan:

- a) ¿Quién lee el contexto de la serie y de la escena?
- b) ¿Quién lee el personaje 1?
- c) ¿Quién lee el personaje 2?
- d) ¿Quién lee otros personajes (si los hay)?

Afortunadamente, en los semestres en los que hemos planteado esta actividad hemos contado asimismo con el tiempo suficiente para que todos los grupos puedan presentar su trabajo. Igualmente, y puesto que les damos libertad para que ellos mismos elijan los roles que prefieran interpretar, nunca nos hemos encontrado con estudiantes que se aíslen y no quieran participar en mayor o menor medida, sobre todo debido a que suelen sentirse orgullosos de su trabajo y están entusiasmados de poder compartirlo con el grupo. Adjuntamos en los Anexos II y III algunos ejemplos creados por nuestros estudiantes que hemos venido recopilando<sup>5</sup>.

Una alternativa lógica —o complemento— a la presentación al final de clase es la de evaluar la producción de los aprendientes como un proyecto audiovisual. Es decir, emplearemos el tiempo lectivo en la redacción, práctica y sugerencias sobre el guion, para que fuera del aula cada grupo se encargue de grabarlo con su cámara y enviarlo telemáticamente al instructor. Esto puede resultar indicado en clases de instituto con estudiantes con mayor miedo escénico o de sentir ridículo delante de sus compañeros, además de que es una conclusión muy orgánica y evidente dada la naturaleza de la unidad didáctica que hemos detallado. De hecho, así fue cómo adaptamos nuestra lección para una clase de décimo grado (15-16 años). Sin embargo, una desventaja a tener en cuenta es el esfuerzo adicional que puede suponer reunirse fuera del aula, grabar y repetir las tomas, así como montar las escenas con programas de edición de vídeo. Por ello, hemos descartado implementar este proyecto audiovisual como paso final en nuestra clase universitaria, dado que es un nivel educativo en el que los alumnos suelen encontrarse saturados de trabajos tanto dentro como fuera del campus. Con todo, reiteramos que puede ser especialmente factible en el contexto de la educación secundaria.

## Conclusiones

La inclusión de las telenovelas en el aula de español como lengua extranjera conlleva, a nuestro juicio, una utilidad didáctica que merece la pena ser aprovechada. Por un lado, porque supone introducir en clase un aspecto cultural enormemente popular en los países de habla hispana y que, en gran medida, ha moldeado durante décadas el imaginario colectivo de la sociedad latinoamericana. Por otro, porque nos permite diseñar materiales y actividades creativas con las que los estudiantes aprenden a la vez que estimulan y comparten sus habilidades, conocimientos, intereses y pasiones con nosotros y con sus compañeros.

Creemos que, con el desglose y detallado de esta unidad didáctica, hemos expuesto una manera dinámica y divertida de promover la creatividad de los estudiantes y trasladarles a un contexto comunicativo y pragmático más coloquial y cotidiano que al que suelen encontrarse en las clases tradicionales. Esto sin desatender el aprendizaje gramatical ni, mucho menos, el cultural. Asimismo, consideramos que el *scaffolding* o secuenciación de tareas posibilitadoras que hemos enumerado y descrito aquí transportan a los aprendientes de manera gradual y efectiva hacia la consecución de la tarea final, apoyándonos como decimos en el marco pedagógico del enfoque por tareas. Todo ello debido a que somos plenamente conscientes de la

<sup>5</sup> Se han suprimido las imágenes de Internet añadidas por los alumnos a Google Jamboard.

dificultad que entraña escribir e interpretar un pequeño guion en una lengua distinta a la materna, por lo que nos hemos preocupado de que los estudiantes tengan la oportunidad de ejercitar su imaginación y su conocimiento del español de una manera productiva y conciliadora con sus necesidades lingüísticas y socioafectivas.

Con este trabajo, nos gustaría animar a otros profesores a que exploren la propuesta didáctica que hemos presentado en sus propios contextos educativos. Consideramos que los fundamentos planteados cuentan con la suficiente flexibilidad para adaptarse a situaciones muy variadas en cuanto al perfil del alumnado y a las posibilidades logísticas de la institución, y, como mencionamos, a los muchos aspectos socioculturales asociados a las telenovelas; pero también para trabajar con diversos géneros cinematográficos que puedan tener interés curricular. Asimismo, invitamos a realizar una mayor indagación en el guion cinematográfico como género textual y su aplicación didáctica en el aula.

Como recopilatorio, en la Tabla 1 ofrecemos una enumeración de los distintos pasos de la unidad didáctica y una síntesis de sus objetivos y contenido.

Nivel	SPAN 2010. Intermedio (A2 – B1.1)	
	Actividad instructiva	Síntesis de objetivos y contenidos
Tarea preparatoria (en casa o en clase)	Presentación del <i>input</i> cultural	Los estudiantes leerán un texto breve sobre la historia de las telenovelas en México, visualizarán tres escenas de este género de ficción y responderán a preguntas de comprensión.
Día 1 en clase	1. Gramática en contexto	En la primera actividad, los estudiantes deberán leer en parejas cinco títulos de escenas de telenovela con <i>se</i> y decidir si tiene un matiz reflexivo, recíproco o léxico. Después, deberán crear tres oraciones nuevas utilizando los verbos pronominales provistos.
	2. Tormenta de ideas	En parejas o grupos pequeños, los estudiantes escribirán todas las ideas que se les ocurran relativas a estos tres aspectos de las telenovelas: personajes, lugares y temas. El instructor anotará las ideas en la pizarra.
	3. Contexto comunicativo y borrador	Se explica el contexto de la tarea: un productor de televisión quiere estrenar una nueva telenovela mexicana. Los estudiantes se juntarán en grupos de guionistas para desarrollar notas de su argumento, personajes y título. Presentarán a sus compañeros un primer borrador al final y recibirán retroalimentación por su parte.
Día 2 en clase	1. Repaso del día	Los estudiantes se juntarán en los mismos

	anterior	grupos, revisarán el borrador del día anterior y añadirán 1-2 ideas nuevas.
	2. Escritura de escena simplificada	Ahora, los estudiantes resumirán en un párrafo breve qué ocurre en el primer episodio de su serie. Se les animará a que utilicen los verbos pronominales vistos.
	3. Lectura e interpretación de guion	El profesor explica el contexto de una escena de telenovela y solicita actores que interpreten a los personajes. Después, plantea preguntas de comprensión de lectura.
	4. Visualización de escena	Posteriormente, el profesor reproduce la escena que acaban de leer. Los estudiantes trabajan el componente cultural y el pragmático mediante preguntas de comprensión y reflexión.
	5. Escritura de guion en grupos	Los estudiantes se juntan de nuevo en sus grupos para escribir un guion breve sobre su serie. Debe incluir una pequeña introducción y un diálogo entre sus personajes.
	6. Actuación	Se pide a los estudiantes que se preparen para actuar sus escenas. Después, todos los grupos leen/interpretan su guion y reciben retroalimentación del profesor y de los compañeros.

Tabla 1. Desglose del plan de lección transversal

## Referencias bibliográficas

ADRIANZÉN, Eduardo, 2001. *Las telenovelas: cómo son, cómo se escriben*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN 9972-42-428-6.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL), 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Disponible en: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL), 2016. *Assigning CEFR Ratings to ACTFL Assessments*. Disponible en: [https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning\\_CEFR\\_Ratings\\_To\\_ACTFL\\_Assesments.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assesments.pdf)

ARJONILLA SAMPEDRO, A., ATIENZA CEREZO, E., CASTRO CARRILLO, M. D., CORTÉS MORENO, M., GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V., INGLÉS FIGUEROA, M., IRUELA GUERRERO, A., LAHUERTA GALÁN, J., LÓPEZ FERRERO, C., MONTMANY MOLINA, B., PUEYO VILLA, S., PUIG SOLER, F., SÁNCHEZ QUINTANA, N., TORNER CASTELLS, S., VAÑÓ AYMAT, A., WESENAAR, D. y MARTÍN PERIS, E., 2008. Enfoque por tareas, *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en:

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

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. ISBN: 84-667-1618-1.

COSTA, Mercedes, 2011. Los pronombres. En V. ORLANDO, Y. MONTENEGRO, A.C. POLAKOF, C. HIPOGROSSO, C. LEPRE y M. COSTA (Eds.), *Manual de Gramática del Español*. Montevideo: Universidad de la República, pp. 141-149. ISBN 978-9974-0-0784-0.

DI TULLIO, Angela, 1997. *Manual de Gramática del Español. Desarrollos Teóricos. Ejercicios. Soluciones*. 2.ª ed. Buenos Aires: Edicial S.A. ISBN 950-506-286-9.

HAUSER, Iris. Las telenovelas. *Acceso*, Open Language Resource Center [consulta: 27 agosto 2023]. Disponible en: <https://acceso.ku.edu/unidad4/almanaque/telenovelas.shtml>.

LAMBERT, Craig, AUBREY, Scott y BUI, Gavin (Eds.), 2023. *The Role of the Learner in Task-Based Language Teaching: Theory and Research Methods*. Nueva York: Routledge. <https://doi-org.proxy.libraries.rutgers.edu/10.4324/9781003227267>

LIEBERMAN, Dorotea Inés, 2011. *Temas de gramática del español como lengua extranjera una aproximación pedagógica*. 2.ª ed. Buenos Aires: Eudeba. ISBN 978-950-23-1790-8.

RAIMONDI, Marta Mariasole, 2011. La telenovela en América Latina: experiencia de la modernidad en la región y su expansión internacional, *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, 74(1), pp. 1-8.

RINCÓN, Omar, 2008. La telenovela: Un formato antropófago, *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 104, pp. 48-51.

ROSSOMONDO, Amy (Ed.). *Acceso*, Open Language Resource Center [consulta: 27 agosto 2023]. Disponible en: <https://acceso.ku.edu>.

TORRES, E. (Escritor y Creador), VEGA, M. A. (Escritor), OLGUÍN, P. (Escritor), HERNÁNDEZ, R. (Director) y NÁJERA, F. (Director), 2008, 11 de febrero. Episodio 1 (Temporada 1, Episodio 1) [Capítulo de serie de televisión]. En R. OCAMPO (Productora ejecutiva), *Las tontas no van al cielo*. México: Televisa.



## Agradecimientos

Los autores queremos agradecer a nuestros colegas de español intermedio Tim Cannon y Tami Morris del Departamento de World Languages and Cultures de la University of Utah por algunas actividades, apreciaciones y recomendaciones para implementar esta lección. Igualmente, no podemos dejar de mencionar a nuestros estudiantes del curso SPAN 2010 en los semestres de otoño 2021, primavera y otoño de 2022 por su fantástica participación y desempeño en el aula. Por último, agradecemos a los asistentes a nuestras ponencias en AATSP y SWCOLT de 2023, así como a los revisores de esta publicación, por sus productivos comentarios y sugerencias.

## Anexo I. Transcripción del guion

### Las tontas no van al cielo

Nombre de la escena: La boda de Patricio y Candy

Escena 1: Exterior día, boda en un parque.

Candy se enteró (enterarse = *find out*) de que Patricio besó a su hermana. Candy está enojada y se lo explica a su papá. Su papá intenta calmarla. Patricio llega para disculparse.

**Candy**

(a su papá, muy enojada)

Patricio estaba besando a Alicia. ¡Mi hermana!

**Patricio**

Candy lo malinterpretó (*missunderstood*)...

**Candy**

(muy enfadada)

¡Cállate! ¡Cállate! (*shut up!*)

**Papá**

Candy, escúchame. Ahora es tu marido y vas a tener una familia con él.

**Patricio**

Candy, escúchame. Tenemos una vida juntos. Por lo menos dame la oportunidad de explicarte...

**Todos**

(Aplauden)

¡Viva los novios!

**Patricio**

(baila con Candy)

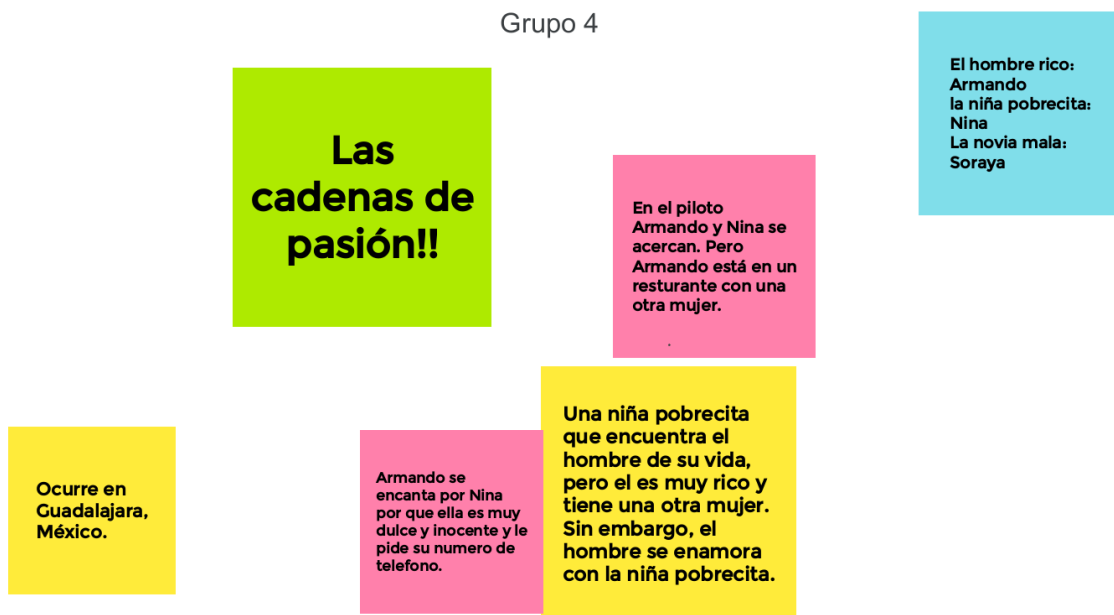
Candy, hemos compartido tantas cosas juntos. Hemos soñado con este momento, tú lo sabes. Hermosa, todo tiene una explicación, no quiero perderte por una estupidez. No quiero perder todo lo que hemos construido por una estupidez. Te lo voy a explicar todo y tú tomas una decisión. Yo voy a respetar tu decisión, pero quiero que me des la oportunidad. Te amo, te amo, sin ti no hay nada, ¡te lo juro! (*I swear!*). Te amo tanto... (Patricio besa a Candy)

**Candy**

(muy enojada)

¡Suéltame! (*let me go!*). ¡No quiero que vuelvas a tocarme! Patricio... yo te amaba...  
¡Eras el amor de mi vida!

## Anexo II. Ejemplo de los estudiantes 1. Google Jamboard y Google Docs



#### Grupo 4

Título de la serie: Las cadenas de pasión

Título de la escena: Cadenas rotas (la descubierta)

#### Descripción

Nina no tiene una mama. Cuando la madre de Soraya se murió, ella encontró una foto de su y otra chica. Detrás de la foto se dice "hermanas bonitas". La chica se parece a Nina. Entonces, Soraya toma el pelo de Nina de su cepillo y tiene prueba de ADN. En los resultados se dice que las dos son hermanas.

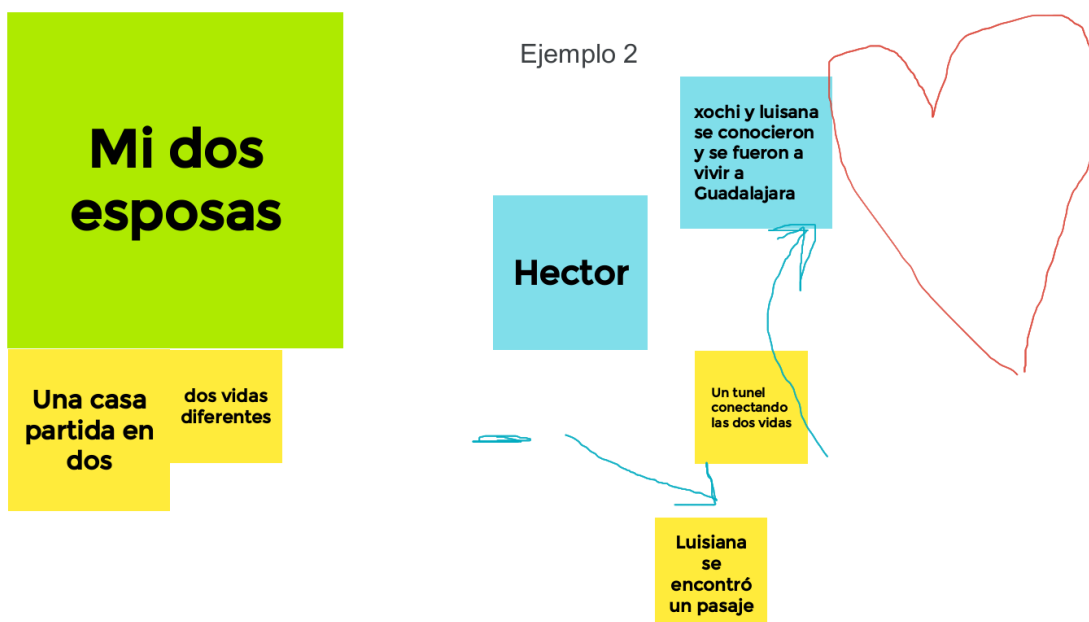
Soraya: Mierda¡Te odio! ¡Armando me ama mas!  
¿Por qué eso tenía que pasar?

Nina: No creo que somos hermanas por eso a él les gusta ambas

Soraya: No el me ama mucho mas y vamos nos casar por que estoy embarazada

Armando: Tranquilo chicas yo amo ambas

### Anexo III. Ejemplo de los estudiantes 2. Google Jamboard y Google Docs



### **Grupo 3**

Título de la serie: Mi dos esposas

Título de la escena: La fin de la mentira

Descripción: Xochi y Luisiana ya conoieron y descubrieron que Hector es casado con las dos mujeres. Hector viene de trabajo a la casa y es sorprendido que Xochi y Luisiana estan juntos.

Xochi y Lusiana dijo "Hola amor"

Hector "QUUUéeeee? Mi amors dejarme explicar"

Xochi "No!"

Luisiana "Como puedes tener un mentira tan grande?"

Hector "Tiene tanto amor para ustedes no puedo escoger?"

Xochi "Por lo menos puedes decir que tienes otra esposa."

Lusiana "Toma una decision"

Hector "Queiro ustedes"

Xochi "Malo decision"

Xochi y Luisiana se disparan a Hector y se van a vivir en Judadlajara.

## **Comprensión de negaciones no transparentes del español en aprendices de español como segunda lengua: estudio exploratorio**

Understanding non-transparent denials of Spanish in learners of Spanish as a second language: exploratory study

**Deliana Moreno Ríos**

Doctoranda en Lingüística Hispánica. Pontificia Universidad Católica de Chile

**Gloria Toledo Vega**

Pontificia Universidad Católica de Chile

Deliana Moreno Ríos es licenciada en Educación con especialidad en Lengua y Literatura y Magíster en Lingüística. Actualmente es candidata a doctora en Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde 2014 es profesora asistente especialista en Lenguaje en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Sus intereses de investigación están relacionados con la gramática española, la negación lingüística y el análisis crítico del discurso. Actualmente trabaja en una explicación del significado y función de la forma recategorizada de “ningún”. Esta investigación tiene como objetivo hacer una propuesta sobre un uso particular de esa forma negativa en español bajo la teoría de la Gramática Discursiva Funcional.

Gloria Toledo Vega es doctora en Lingüística por la Universidad de Valladolid, España. Es profesora de asignaturas relacionadas con la Lingüística Aplicada en el pregrado y postgrado de la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la misma universidad. Sus líneas de investigación son la adquisición de ELE, el desarrollo en ELE, la pragmática en ELE y el desarrollo de LE entre la población inmigrante. Actualmente dirige el Departamento de Ciencias del Lenguaje en la PUC de Chile.

## Resumen

El presente estudio, de carácter exploratorio, se enmarca en la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua (ESL) y aborda la comprensión de negaciones poco transparentes. Los objetivos de este trabajo fueron identificar factores que inciden en la comprensión de expresiones negativas no transparentes en estudiantes de ESL y definir qué tipo de expresiones negativas no transparentes implican mayores dificultades de comprensión para los aprendientes de ESL. Para este fin se empleó un cuestionario de selección múltiple, aplicado a una muestra reducida y heterogénea de 22 participantes, cuyo análisis muestra mayor complejidad en la comprensión de negaciones contiguas, que exigen la comprensión de escalas semánticas y pragmáticas del español.

## Abstract

The present study, of an exploratory nature, is framed in Applied Linguistics to the teaching-learning of Spanish as a second language (SSL) and addresses the understanding of non-transparent negations. The objectives of this work were to identify factors that affect the understanding of non-transparent negative expressions in SSL students and to define what type of non-transparent negative expressions imply greater comprehension difficulties for SSL learners. For this purpose, a multiple choice questionnaire was used, applied to a small and heterogeneous sample of 22 participants, whose analysis shows greater complexity in the understanding of contiguous negations, which require the understanding of semantic and pragmatic scales of Spanish.

## Palabras clave

Adquisición de la lengua, competencia gramatical, español L2, interlengua

## Keywords

Language acquisition, grammatical competence, Spanish L2, interlanguage

## Introducción

Enseñar un idioma implica la enseñanza de habilidades funcionales para la comunicación. En este sentido, la negación es un aspecto fundamental para comunicarse, pues permite refutar, rechazar, anunciar falsedad, declarar ausencia o anunciar oposición, entre otras tantas funciones comunicativas. Ahora bien, en la negación en español todos los niveles del enunciado se comprometen en la expresión. En la oración *No vengas hasta que tenga lista la cena*, se aprecia que la negación en español no siempre equivale gramaticalmente a la versión afirmativa de la idea que se presenta. La versión afirmativa del ejemplo, *Ven cuando tenga lista la cena*, muestra una derivación verbal distinta a la versión negativa, así como el uso de conectores diferentes para vincular las dos cláusulas. En la oración *El tiempo pasó no tan rápido*, se muestra cómo insertar una forma negativa no implica necesariamente un sentido de negación. Estos ejemplos muestran que la construcción de la negación muchas veces sobrepasa los límites del uso de ciertas formas y requiere de la combinación de diversos factores lingüísticos.

Como puede apreciarse, la adquisición de la negación del español como segunda lengua o lengua extranjera<sup>1</sup> presenta desafíos que es necesario reconocer, con el objeto de proponer estrategias que faciliten la enseñanza-aprendizaje de este operador lingüístico. La motivación de este estudio es el reconocimiento de los desafíos que puede implicar la enseñanza de la negación, por lo cual se constituye como una investigación exploratoria que busca señalar las dificultades que pueden tener los aprendientes de ESL en la comprensión de negaciones no transparentes (Sanz, 1996; García Cornejo, 2009). Por no transparentes nos referimos a estructuras que no constituyen la estructura más usual de la negación en español: *operador negativo + verbo u operador negativo + verbo + palabra negativa*, o bien, oraciones donde el sentido negativo se pierde, pese al uso de formas negativas. Son de interés para este estudio expresiones como:

- (1) Por poco no repruebo el curso.
- (2) Con no poco interés, vi cómo se acercaba a mí.
- (3) Le hablé no sin un poco de temblor en la voz.
- (4) ¡Cuántas veces no te lo dije!

En cada uno de los ejemplos, la expresión negativa aporta valores que no son transparentes cuando se piensa en la forma negativa de manera aislada, lo cual puede dificultar la comprensión del sentido de los enunciados entre los aprendientes de español. Al respecto, se podría creer que las diferencias o similitudes de la primera lengua pueden constituir un factor en el desarrollo de la comprensión de estas formas, o que esta competencia se adquiere con mayor facilidad en un contexto inmersivo de ESL y con mayor dificultad en contexto de no inmersión (ELE)<sup>2</sup>. Otra posibilidad sería que, independientemente del contexto de aprendizaje, algunas estructuras negativas serán siempre desafiantes para los aprendientes. Sobre la base de estas hipótesis, esta investigación exploratoria plantea las siguientes preguntas: (1) ¿Qué factores pueden contribuir o perjudicar el desarrollo de la comprensión de expresiones negativas no

---

<sup>1</sup> En este trabajo usaremos frecuentemente el término segunda lengua (SL) en su sentido más amplio. Solo cuando se haga la diferencia explícita entre la adquisición natural (asociada a la SL) y a la enseñanza en contextos formales (asociada a la LE) usaremos los términos segunda lengua y lengua extranjera respectivamente.

<sup>2</sup> Empleamos el concepto de español como segunda lengua (ESL) cuando nos referimos a la adquisición inmersiva de una nueva lengua y el concepto de español como lengua extranjera (ELE), cuando nos referimos al aprendizaje del español en contexto de instrucción formal. En este artículo nos referiremos a ESL también como un concepto más amplio, donde no se especifica el contexto de adquisición y/o enseñanza.

transparentes? y (2) ¿Qué tipos de expresiones negativas no transparentes representan mayor desafío para los aprendientes de español? Para responder estas preguntas se plantean los siguientes objetivos: (1) identificar qué factores contribuyen o perjudican la comprensión de expresiones negativas no transparentes en estudiantes de ESL y (2) definir qué tipo de expresiones negativas no transparentes implican mayores dificultades de comprensión para los aprendientes de ESL. Dentro de las limitaciones de este trabajo cabe señalar que se analiza una muestra reducida, de 22 participantes, y también heterogénea, pues se trata de personas con diferentes lenguas maternas y niveles de español. Aun así, el estudio puede orientarnos respecto a los usos más complejos de negaciones no transparentes, entre no hispanohablantes y a posibles causales de tal complejidad.

## **Marco Teórico**

### **Influencia de la lengua materna (LM) en la SL**

Considerando las formas que diversas lenguas poseen para negar (González y Sánchez, 2022), el mecanismo de transferencia podría jugar un papel en el desarrollo interlingüístico de las expresiones de negación en español como segunda lengua. La transferencia lingüística se entiende como la distribución de formas y significados desde la lengua y cultura nativa a la lengua y cultura extranjera (Lado, 1957). En este sentido, se han realizado observaciones respecto a cómo la LM puede influir en la adquisición de una SL, principalmente en el contexto de aprendizaje del inglés (Tugues, 2018; Rodríguez, 2018; Torrijos, 2010). Tugues (2018) investiga la adquisición de inglés/SL entre hispanohablantes y concluye que la transferencia de la LM es un aspecto importante en el aprendizaje del inglés. Según Tugues, esta transferencia se presenta como una interferencia y asegura que no es una situación que se limite a la adquisición de ILE, ya que ocurre en términos generales (p. 264). Tugues (2018) agrega que la mayoría de los errores que puedan ser ocasionados por la transferencia de una LM serán superados con el uso de la lengua meta y que, por lo tanto, no vale la pena señalar constantemente dichas equivocaciones. Este autor sostiene que la transferencia es parte de un estadio natural en la construcción de una interlengua y que, si bien existe el riesgo de la fosilización de formas, no se trata de una situación inevitable.

La transferencia desde la LM puede ser negativa o positiva (Beltré, 2021). La primera ocurre cuando las estructuras transferidas de la LM a la SL no son equivalentes, y lo contrario cuando las estructuras de ambas lenguas son similares, lo cual facilitaría la adquisición de la SL (p.5). La transferencia negativa tiene un mayor riesgo de fosilización del error; sin embargo, la fosilización no es obligatoriamente el resultado de una transferencia negativa y puede ocurrir en cualquier nivel de lengua (Yang y Xu, 2019).

### **La negación en español**

Si bien la negación está presente en todas las lenguas conocidas hasta ahora, cada sistema cuenta con características propias en la construcción de las expresiones negativas. Como señala Ekou (2013), los gramáticos coinciden en reconocer los distintos elementos de la negación: adverbios, pronombres, adjetivos, etc. (p. 79). En el caso del español, la negación presenta rasgos inherentes, como la forma preverbal *no* como procedimiento común de construcción, palabras negativas de diversa naturaleza, contextos que inducen a la negación, configuración sintáctica propia del operador,



expresiones idiomáticas que la manifiestan y también la posibilidad de enfatizar o atenuar las negaciones (Sánchez López, 1999; RAE, 2010).

Como puede observarse en los siguientes ejemplos ilustrativos, las formas de configuración de una oración negativa en español son variadas:

- (5) No podré ir a la reunión.
- (6) No irá nadie a la reunión de mañana.
- (7) Nadie llegó a la hora pautada.
- (8) Nunca sabré lo que pasó.
- (9) Ningún comentario se ha hecho sobre la noticia.

La forma *no* se considera como la expresión negativa por excelencia, pero no es la única disponible para la negación en español, como se puede ver en las oraciones (7), (8) y (9). Existen palabras negativas que conforman oraciones negativas, pero que también pueden reforzar la negación a partir de la concordancia (Giannakidou, 2020), como es el caso de (6). Estas son expresiones que no plantean incremento en la intensidad o mitigación del valor de la negación, sino que favorecen la integridad semántica y morfológica de la idea negativa que se presenta.

La construcción de una oración negativa en español exige la presencia de una forma negativa antes del verbo, que es “un elemento que afecta a cierto dominio, llamado ámbito o alcance, dentro del cual ejerce determinados efectos.” (RAE, 2010; 923). Los efectos que este elemento produce no son solo semánticos, sino también sintácticos pues condiciona la construcción de la oración.

- (10) No hemos ido a ninguna playa desde hace dos años.

En la negación doble del ejemplo 10 (Camus, 1992), se puede observar la influencia del operador negativo; su alcance genera la concordancia negativa del indefinido “ninguna” y favorece el uso de la preposición “desde”. Es posible comprender el impacto del operador negativo en la construcción de esta oración al verificar que pierde su gramaticalidad y aceptabilidad sin la presencia de “no”. La gramaticalidad y aceptabilidad estaría cuestionada también si se intercambiara la palabra negativa por un equivalente positivo: *Hemos ido a una playa desde hace dos años* (RAE, 2010; 923). A partir de estas consideraciones, es posible afirmar que la construcción de la negación en español es más que la ubicación de una forma negativa en posición preverbal, puesto que puede comprometer gran parte de la estructura.

La construcción de oraciones negativas en español suele presentar una configuración sintáctica reconocible: operador negativo en posición preverbal e imposibilidad de que dos palabras de valor negativo se encuentren antes del verbo. Por otra parte, la aparición de una forma negativa en una posición distinta no genera una negación, sino una estructura negativa de otra naturaleza. Tal es el caso de *Preferimos un camino no tan controversial*, donde la forma negativa actúa sobre el modificador “convencional” sin generar una oración negativa propiamente dicha.

A partir de esto, es posible entender que en el español pueden existir distintos tipos de expresiones negativas (Martí et al., 2016). Incluso se presentan casos en que, a pesar del uso de formas negativas, no se produce una expresión de dicha naturaleza a nivel semántico. Esta es la situación de las negaciones expletivas, atenuadoras y contiguas. La negación expletiva según la RAE (2010) se caracteriza por estar restringida al adverbio *no*, carecer de significación y emplearse con un valor enfático o expresivo (p.939).

La negación atenuadora es propuesta por Lagüéns Gracia y Ortiz Cruz (2021) como una estrategia para mitigar ciertos actos de habla que pueden suponer una amenaza para el destinatario, es el caso de las peticiones, invitaciones o sugerencias, como en los ejemplos (11) y (12).

(11) ¿No tiene una bebida más fría?

(12) ¿No te apetece salir a comer?

La negación contigua es explicada por la RAE (2010) como un tipo de negación en que el foco de la negación se concentra solo en una parte de esta, como muestra el ejemplo (13). En el caso de afectar a la preposición *sin*, se produce una lítote, pues esta forma cuenta con valor negativo, como muestra el ejemplo (14).

(13) Necesitamos no uno, sino dos transcritores para el trabajo.

(14) Pasó la tempestad, no sin llevarse todo a su paso.

Estas expresiones pueden no representar un gran desafío para los hablantes de español como primera lengua; sin embargo, para aprendientes del idioma es una dificultad, por lo que resulta necesario observar cómo enseñar estos contenidos, partiendo de la base de que, como señala Garachana (2008), las estructuras sintácticas de la negación no pueden desvincularse del contexto en el que se producen.

### Enseñanza de la negación del español

La negación en el español forma parte del contenido curricular básico para la enseñanza del idioma. El Instituto Cervantes (2006) incluye, en su plan curricular, las expresiones negativas como parte del inventario de tácticas y estrategias que se enseñan desde el nivel A1 hasta el C2. Para el nivel A1, se plantea el estudio de la negación directa y la negación reiterada. La primera para producir y comprender respuestas negativas a una pregunta con el uso del *no*. La segunda, para negar una declaración realizada previamente. En el nivel A2, se sugiere el estudio de las negaciones reforzadas, tanto por la repetición del adverbio de negación, como por el uso de palabras que la complementan: *El vendedor no ha llegado todavía*. Para el nivel de B1, se propone el estudio de la negación velada y la negación con refuerzos a partir de adverbios, pronombres y vocativos. En el nivel B2, se recomienda abordar el estudio de diversos tipos de negación: confirmativa, reiterada, estresada y artificiosa; y refuerzos de la negación como *no* + indefinido negativo y *no* + *alguno* pospuesto. En el nivel C1, se recomienda el estudio de algunos tipos de negación denominadas: velada, diluida y obviada; además de formas que refuerzan la negación como adverbios, *alguno*, superlativos partitivos y expresiones con *ni*. Finalmente, para el nivel C2 se propone abordar la negación artificiosa y la negación irónica doblada; para los refuerzos de la negación se propone el uso de estructuras con valor comparativo, frases hechas, modismos, negaciones indirectas y expresiones que niegan sin negar.

La lengua materna de los aprendientes de español puede jugar un papel en la transferencia lingüística ya sea, positiva (porque coinciden las estructuras de la LM y la SL) o negativa, porque las estructuras meta no son parte del repertorio de la LM de los aprendientes (Liceras, 1992; Santos, 1993; Fernández, 1997).

## Metodología

La naturaleza de esta investigación es de carácter exploratorio, pues su interés central es identificar cuáles son las posibles dificultades que pueden enfrentar los aprendientes de ESL en la comprensión de formas de negación poco transparentes del español. Para alcanzar este objetivo se propone un estudio que analiza las variables de la LM, el nivel de español y el contexto de aprendizaje: inmersión en país de habla hispana (SL) o aprendizaje en país no hispanohablante (LE), además del tipo de negación, como variable dependiente de las otras tres. Para esto se realizó un cuestionario a 22 estudiantes de ESL, cuya descripción se resumen en la Tabla 1. La muestra no pretende ser representativa de las variables de LM, nivel o contexto, pero sí explorar las dificultades que presentan las negaciones menos transparentes en ELE, y entregar una orientación respecto a las variables a considerar en la enseñanza de las negaciones en ELE. Esta investigación no atiende a ámbitos específicos como el trabajo de Martí y Taulé (2018) sobre la negación en distintos dominios, sino que apunta al uso oral informal de formas de negación en conversaciones cotidianas.

	L1	Inglés			Portugués			Árabe	Polaco	Ruso	Griego	Francés
	Nivel	A2	B2	C1	A1	B2	C1	B2	B1	C2	B2	B1
Contexto	SL		3	6								
Aprendizaje	LE	1	2		1	2	1	1	1	1	1	1

Tabla 1: Estudiantes de español como L2 encuestados

Si bien es cierto que la muestra es reducida, los datos extraíbles de ella pueden ser orientativos y permitir un acercamiento a la comprensión de las estructuras de interés, a partir de los porcentajes obtenidos y que se muestran en los gráficos a continuación.

El cuestionario, aplicado a los 22 informantes, tiene 15 preguntas, de las cuales cinco corresponden a datos de interés acerca de los participantes y 10 atienden a la comprensión de la negación contigua, negación expletiva y frases hechas con negaciones. Se seleccionaron estas negaciones bajo un criterio de dificultad, puesto que su interpretación requiere un esfuerzo de comprensión relacionado con la expresión completa más que con la forma negativa aislada. Cada una de estas preguntas cuenta con dos partes: el contexto y la expresión en uso (ver Apéndice). El informante debe interpretar, en un cuestionario de selección múltiple, cuál alternativa se relaciona mejor con la negación subrayada.

Para la aplicación del cuestionario se hizo un muestreo por conveniencia, en el cual se contactaron aprendientes<sup>3</sup> de ESL de los cursos de español/SL que se realizan en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Estos informantes respondieron un cuestionario elaborado en *Google Forms*, que fue previamente aplicado a algunos aprendientes en Chile, para su validación. Los aprendices en contexto de no inmersión (ELE) fueron contactados gracias a las redes sociales; grupos de Facebook de estudiantes de distintos países. Si bien el nivel de respuestas no fue alto (22 informantes), este muestreo puede indicar una tendencia respecto a las dificultades de los no hispanohablantes con ciertas formas de negación poco transparentes.

<sup>3</sup> Nos referimos a aprendientes a quienes estudian en contexto de inmersión (ESL) y a aprendices a quienes estudian en contexto de no inmersión (ELE).

## Análisis y resultados

Para el análisis se presentarán las respuestas a las preguntas 6 a 15 (las cinco preguntas anteriores corresponden a datos acerca de los informantes). En esta discusión, atenderemos a los objetivos planteados en este trabajo: (1) indicar factores que inciden en la comprensión de las negaciones no transparentes en ESL y (2) definir las expresiones más complejas para la comprensión de los aprendientes de ESL. El objetivo del cuestionario es que el informante, a partir del contexto, pueda determinar el significado que considera más cercano a la expresión de negación que plantea cada pregunta, expresión que fue subrayada para su mejor identificación. La pregunta 6 fue una de las que tuvo mayor dispersión en las respuestas (ver Gráfico 1). En ella se presenta una negación contigua, caracterizada como lítote. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 trabajan juntos y hace poco tuvieron una presentación oral frente a toda la empresa. Se reúnen para conversar un poco acerca de su experiencia.*

- *Hablante 1: Escuché muy buenos comentarios acerca de tu intervención ¿Qué tal te sentiste al inicio de la presentación?*
- *Hablante 2: Creo que al final todo salió bastante bien. La verdad, al inicio, comencé a hablar, no sin miedo de que algo pudiera salir mal.*

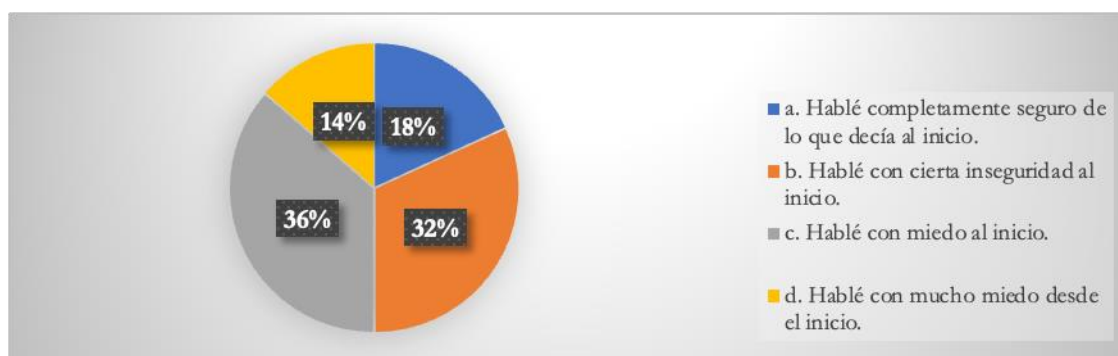


Gráfico 1: Pregunta 6. Elaboración propia

Considerando el objetivo 1, se observa que de los 15 encuestados que seleccionaron las respuestas (b) o (c), ocho estudiaron en contexto de no inmersión y 7 en un país de habla hispana, con lo cual se infiere que el contexto de aprendizaje no tiene mayor influencia en la comprensión correcta de las alternativas b, en primer lugar, y c, en segundo. En el 32% que no se acerca a la comprensión de la expresión puede influir la variable de nivel o la transferencia de la L1. Para determinarlo, se presentan los Gráficos 2 y 3. A partir de los datos expuestos, parece plausible considerar que las habilidades de comprensión de este tipo de formas se pueden alcanzar gracias al nivel de estudio y un contacto extendido con el idioma.

Las expresiones que contienen una lítote expresan una afirmación a partir de la negación del contrario que se desea afirmar y que tiene intención atenuadora (RAE, 2010). Por lo anterior, en relación con el objetivo 2, parece natural el predominio de las respuestas (b) y (c); aquellos que optaron por la respuesta (c) tuvieron en cuenta la lógica de la expresión; mientras que los que eligieron (b) consideran además la intención atenuadora del hablante.

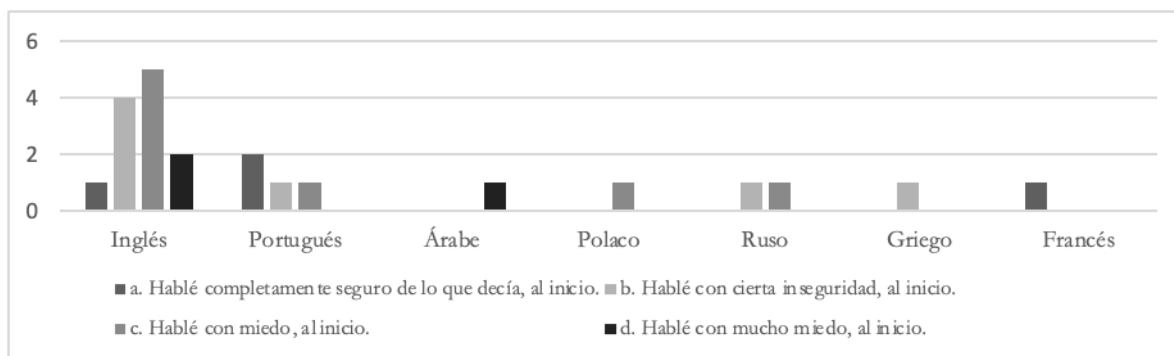
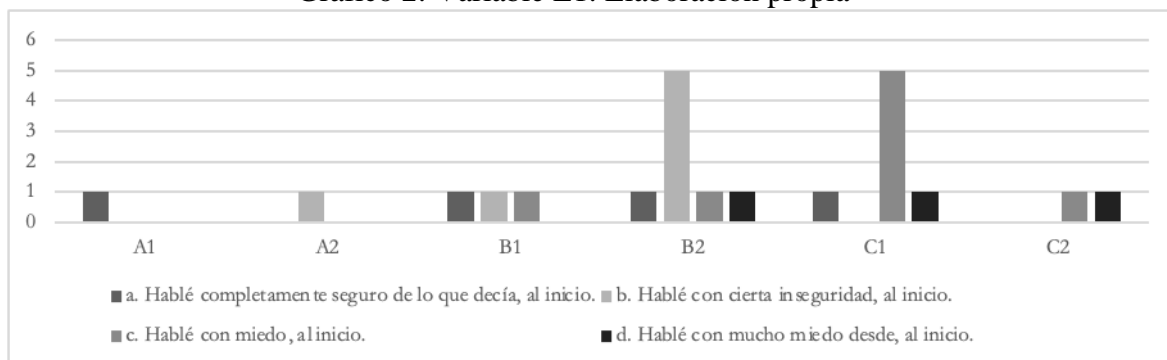


Gráfico 2: Variable L1. Elaboración propia



Cuadro 3: Variable nivel de L2. Elaboración propia

En la pregunta 7 también se presenta una negación contigua, en la que se niega un adverbio de cantidad y se introduce una dimensión escalar. Lo anterior requiere la comprensión de una gradualidad semántica, que se logró bastante bien en este caso, como muestra el Gráfico 4. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 trabajan juntos y hace poco tuvieron una presentación oral frente a toda la empresa. Se reúnen para conversar un poco acerca de su experiencia.*

- *Hablante 1: ¿cómo estuvo la asistencia? No he revisado aún los registros.*
- *Hablante 2: asistieron no pocas personas, contrario de lo que creía.*

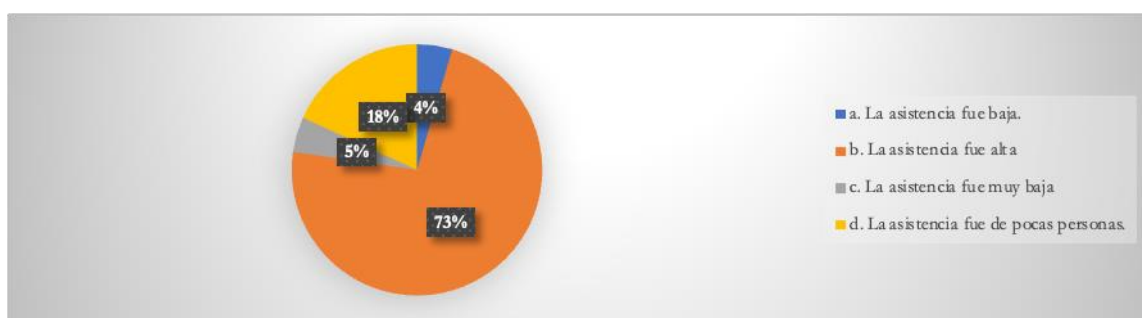


Gráfico 4: Pregunta 7. Elaboración propia

La pregunta 7 muestra un alto porcentaje de respuestas acertadas (73%), que corresponde a los aprendices de los niveles B1 en adelante, sin influencia observable de su L1 o del contexto de aprendizaje que puedan atender al objetivo 1. Respecto al objetivo 2, este tipo de negación no plantea demasiadas dificultades a los aprendientes de ESL.

En la pregunta 8 se evalúa la comprensión de una negación contigua que tiene influencia sobre un cuantificador, que a su vez influye en un adverbio, también con una dimensión escalar: *Contexto: hablante 1 y hablante 2 son conocidos de hace tiempo que no se veían desde hace un periodo largo. Hablante 1 ve a hablante 2 en la calle con un problema mecánico en su auto.*

- *Hablante 1: Qué mal. Realmente no sé nada de mecánica, creo que lo mejor que puedes hacer es llamar a un mecánico profesional.*
- *Hablante 2: Sí, eso quiero, pero mi teléfono no tiene carga.*
- *Hablante 1: Oh, yo no he traído el mío. Pero si quieres vamos a mi casa, así cargas tu teléfono y llamas al mecánico. Vivo no muy lejos de aquí.*

El Gráfico 5 muestra que, al igual que en la pregunta 7, un porcentaje bastante alto de los encuestados demuestran una comprensión acertada; sin embargo, hay que considerar que el 100% de quienes seleccionaron esta opción (a) corresponden a los niveles B y C. Consecuentemente, y atendiendo al primer objetivo de investigación, vemos que, nuevamente, la variable de nivel se impone a las de L1 y contexto de aprendizaje. En relación con el objetivo 2, vemos que este tipo de negación tampoco implica mayores problemas para los aprendientes de esta muestra.

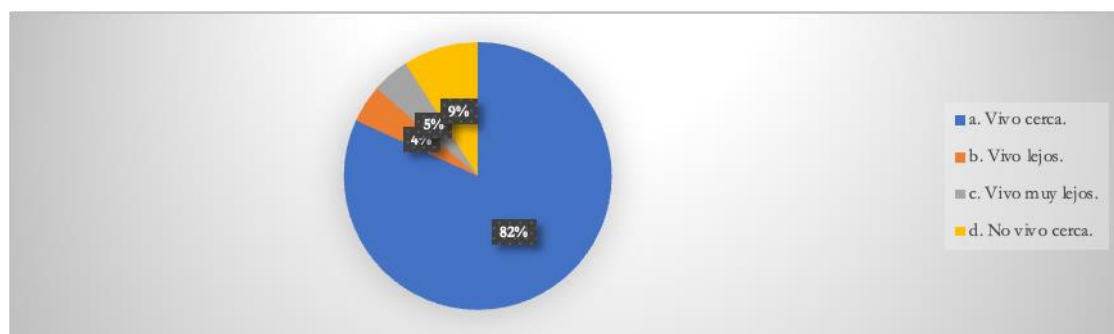


Gráfico 5: Pregunta 8. Elaboración propia

En la pregunta 9 se evalúa la comprensión de las frases que actúan como locuciones. Este tipo de formas requiere el conocimiento de ciertos contextos comunicativos. En este caso, la forma negativa no actúa como negación en su valor semántico: *Contexto: hablante 1 y hablante 2 son compañeros de estudios. Hablante 2 le prestó a hablante 1 los apuntes de una clase a la que este no había podido asistir.*

- *Hablante 1: Tus apuntes me fueron de mucha ayuda. No sé qué hubiese hecho sin ello. Te agradezco mucho la amabilidad.*
- *Hablante 2: No hay de qué.*

Como muestra el Gráfico 6, el 82% de los encuestados comprende la naturaleza de esta expresión y no confunde el sentido de esta por efecto de la negación. Entre los encuestados que seleccionaron la opción (d), se encuentran aprendices de todos los niveles y hablantes de diversas L1, lo que ratifica estudios como los de Ellis (1992, 2015) según los cuales las expresiones formulaicas se aprenden rápidamente como unidades léxicas no analizadas, desde los niveles más bajos de una L2. En respuesta a los objetivos del estudio, vemos que no hay factores atribuibles a la comprensión de esta expresión, la cual no genera mayores problemas en ESL. De cualquier forma, para una

respuesta más fiable sobre el objetivo 1, es necesario trabajar con una muestra más numerosa y homogénea.

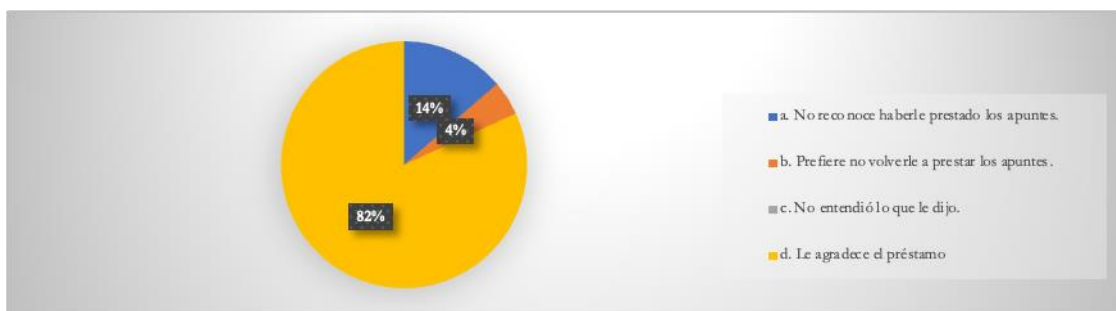


Gráfico 6: Pregunta 9. Elaboración propia

En la pregunta 10, se presenta una forma negativa expletiva, que no tiene un valor negativo real; su función es enfatizar una idea. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 son compañeros de estudios. En una evaluación reciente, hablante 1 fue la nota más alta en su clase y todos están muy sorprendidos.*

- *Hablante 1: Fue una prueba difícil, pero hice mi mayor esfuerzo. Me da mucha alegría que haya valido la pena.*
- *Hablante 2: Me imagino que fue mucho sacrificio ¡Cuánto no habrás estudiado para lograr esa calificación!*

El gráfico 7 muestra que los estudiantes que seleccionaron la respuesta correcta varían en su L1 y en su nivel de ELE. No obstante, al observar a quienes no acertaron, vemos que cuatro de seis aprendieron español en contexto de no inmersión. En consecuencia, y en relación con el objetivo 1, puede sugerirse que la comprensión de negaciones expletivas podría tener que ver con el *input* auténtico y el contexto que se obtiene en el aprendizaje inmersivo. Por otra parte, la mayoría de los informantes comprendieron el sentido de la expresión, lo cual evidencia que tenían las habilidades pragmáticas suficientes para advertir el valor semántico de la negación expletiva y que esta expresión implica más dificultades si los aprendientes no han recibido *input* auténtico.

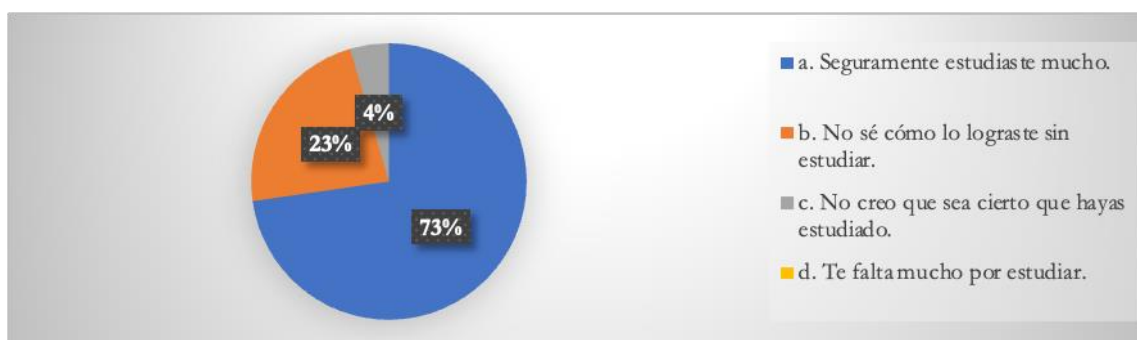


Gráfico 7: Pregunta 10. Elaboración propia

En la pregunta 11 también se evalúa la capacidad de comprender negaciones expletivas pues en este caso se usa la negación con intención enfática sin valor negativo semántico. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 son amigos y quedaron de encontrarse en*

un parque para conversar. Hablante 1 ve que hablante 2 llega al lugar de encuentro con mucho sobresalto.

- Hablante 1: ¡Oye! ¿qué pasó? ¿estás bien?
- Hablante 2: Venía caminando tranquilamente, al cruzar la calle un auto apareció no sé de dónde, por poco no me atropella.

El Gráfico 8 muestra que el 95% de las respuestas fueron acertadas, sin importar el nivel de lengua ni la lengua materna de los aprendientes en este estudio. Cabría suponer que la posición canónica de la negación ayuda a la interpretación correcta en este caso. Dado esto, aquí encontramos más bien un facilitador de la comprensión de expresiones negativas no transparentes.

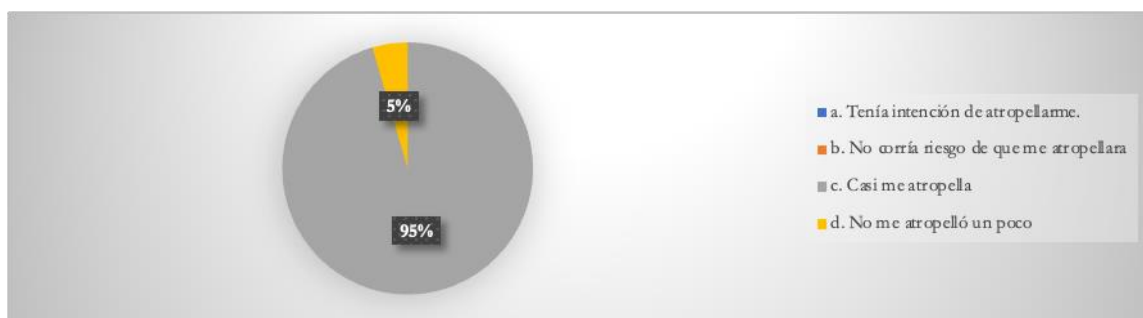


Gráfico 8: Pregunt 11. Elaboración propia

En la pregunta 12, igualmente se presenta un enunciado para evaluar la comprensión de expresiones con negación expletiva. *Contexto: Un grupo de trabajadores en protesta ubican en la entrada de la empresa en la que trabajan, sin dejar pasar a nadie. La directiva de la institución solicita que se retiren y el portavoz de los trabajadores da su respuesta.*

*Portavoz: No nos vamos hasta que no nos den respuesta a nuestras peticiones.*

Como se aprecia en el Gráfico 9, el 86% de los aprendientes encuestados seleccionaron la opción correcta. Entre estos informantes se aprecia diversidad de L1 y ninguna influencia de la variable contextual, con lo cual no se identifican factores incidentes en la selección, como tampoco mayores dificultades en la comprensión de este tipo de expresiones.

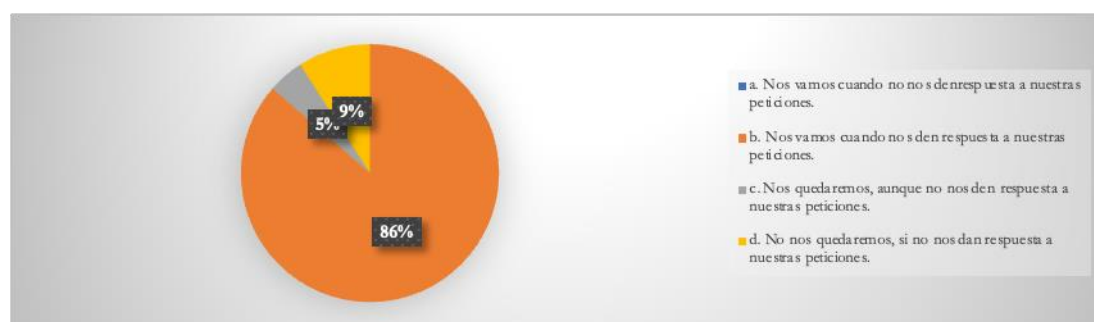


Gráfico 9: Pregunt 12. Elaboración propia

En la pregunta 13 se evalúa la habilidad para comprender frases no tan usuales que se deben interpretar como códigos de cortesía y que en este caso incluye una forma



negativa sin dicho valor: *Contexto: Dos amigas están en el cine viendo una película y una de ellas abre una bolsa de papas fritas.*

*Amiga 1: oye, ¿me das un poco de tus papas?*

*Amiga 2: ¡Saca no más!*

En cuanto a la pregunta 13, si bien es cierto que la mayoría de los informantes comprendieron el significado pragmático de la frase, un alto porcentaje no pudo lograr una comprensión satisfactoria, siendo esta la expresión que presentó más dificultades para los aprendientes. La revisión de las características de los aprendientes, mostró que, de 10 que no acertaron en su respuesta, 8 estudiaron en contexto de no inmersión. El contexto de enseñanza-aprendizaje aquí parece tener un efecto en la comprensión de este tipo de formas convencionalizadas en la comunidad meta (Chile), que forman parte de la comunicación cotidiana, pero que difícilmente se enseñan en contexto de aula.

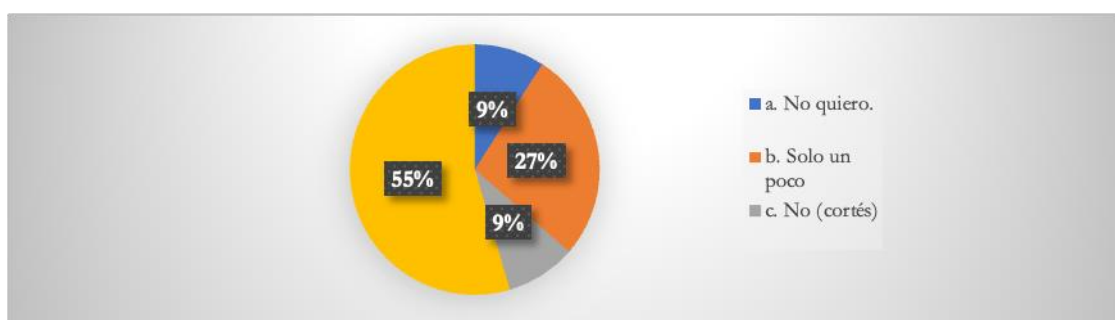


Gráfico 10: Pregunta 13. Elaboración propia

En la pregunta 14 también se presenta una expresión escalar gracias a la negación. Se trata de una oración contigua que establece una relación directa con una forma de carácter afirmativo.

*Pregunta 14: Contexto: Dos amigos conversan de la experiencia de viaje de otro amigo cercano.*

*Hablante 1: ¿Pudo aprovechar el tiempo de la visita?*

*Hablante 2: Según lo que me dijo, no mucho.*

El 100% de los informantes comprendió el significado de la expresión, incluso aquellos con los niveles más bajos. En efecto, este es el caso más transparente de negación en el cuestionario (posición canónica junto a adverbio), por lo cual no sorprende el 100% de acierto; en otras palabras, no hay factores que incidan en la comprensión de esta expresión, la cual tampoco presenta dificultad para los aprendientes.

En la pregunta 15 también se evalúa la comprensión de una negación contigua y escalar. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 se conocen desde hace mucho tiempo y han pasado una temporada sin verse. Ambas personas se encuentran casualmente en un supermercado.*

*Hablante 1: ¡Hola! ¡Qué bueno verte de nuevo! Me habían dicho que te mudaste muy cerca de aquí y quería escribirte. ¡Qué casualidad que nos encontremos!*

*Hablante 2: ¡Hola! Sí, que bueno. Sí, recientemente me mudé a un nuevo lugar, pero no tan cerca de acá en realidad.*

El 77% de los informantes acertó en su respuesta, como muestra el Gráfico 11. Un 9% se inclinó por una interpretación en la que la forma negativa tiene una influencia sobre el adverbio de cantidad, pero para avanzar en la escala semántica, en vez de retroceder en ella. En otras palabras, ese 9% interpretó esta alternativa como una negación metalingüística, en vez de descriptiva. En este caso los informantes solo consideraron la influencia de la negación en la palabra contigua y no en el núcleo del sintagma al que pertenece.

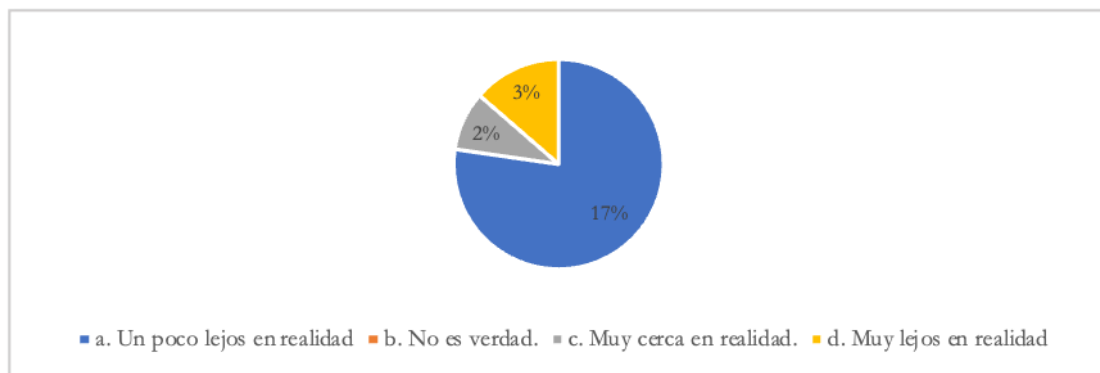


Gráfico 11: Preguntar 15. Elaboración propia

Un 14%, en tanto, interpretó que la influencia de la forma negativa en el adverbio de cantidad produce un adverbio que expresa mayor cuantía y que tiene influencia en el adverbio locativo que funciona como núcleo de la cláusula para expresar el contenido contrario a este.

La selección de una u otra alternativa no marca una relación tan fuerte con alguna de las variables que se han considerado en los objetivos de este estudio, por lo que este tipo de interpretaciones parece ser un desafío para cualquier aprendiz de español como L2. De cualquier forma, un muestreo más numeroso podría esclarecer mejor, tanto los factores que determinan la selección (nivel de SL o lengua materna), como el carácter más o menos comprensible de este tipo de negación en particular.

## Conclusiones

La negación es un universal lingüístico, ya que no se conoce de lengua alguna que opere sin la negación. Esto podría permitir que en el aprendizaje de una L2 se puedan transferir ciertos conocimientos básicos que serán de ayuda para la adquisición del nuevo idioma. Más allá de la configuración típica de las cláusulas negativas, en español existen estructuras que hacen uso de la negación con formas poco transparentes; negaciones contiguas, expletivas y frases hechas.

Bien es cierto que para la comprensión de negaciones es importante haber adquirido ciertas habilidades lingüísticas, también es necesario haber desarrollado habilidades pragmáticas. En la encuesta realizada, los ítems que resultaron más complejos para los aprendientes fueron aquellos que suponen habilidades de comprensión semántica y pragmática. Sobre esta última, la comprensión del contexto sintáctico y también de habla (Garachana, 2008) son cruciales para comprender el significado de las negaciones. La habilidad semántica más desafiante no se refiere al contenido léxico, sino a las habilidades para establecer relaciones escalares entre diferentes cuantificadores. Este tipo de dificultades se dieron en los estudiantes, independientemente del nivel, el contexto de aprendizaje y su L1. Desde un punto de

vista didáctico, la enseñanza de las negaciones asociadas a contextos bien detallados es muy importante para favorecer la comprensión y posterior uso de estas formas entre los aprendientes de ELE.

El contexto de aprendizaje jugó un rol importante en la comprensión de frases hechas y negaciones expletivas. La interacción y el input real parecen claves, lo que representa un desafío para quienes no estudian en inmersión. Al respecto, habría que revisar la naturalidad del input que reciben los aprendices no inmersos en contextos hispanohablantes. En efecto, varias formas de negación que aquí hemos revisado, quizás por su propia complejidad o por su uso más bien oral, no suelen incluirse en libros de texto. Sería conveniente un estudio detallado respecto a los textos de estudio y el acceso a input en contextos de no inmersión, para confirmar esta idea preliminar respecto a la influencia del input.

Si bien no es posible generalizar los resultados de este trabajo, ya que se trata de una muestra reducida y heterogénea, este artículo sí puede orientarnos respecto a quienes mostraron mayor dificultad en la comprensión de las expresiones negativas no transparentes. Al respecto, aquellos con menor nivel de español, independientemente de su L1 y del contexto de aprendizaje, fueron quienes tuvieron más complicaciones para comprender las negaciones no transparentes. En consecuencia, se estima que el avance de nivel es importante en la comprensión de estas estructuras y que se requiere un mayor esfuerzo, en todos los niveles, para la comprensión de frases hechas, ya que este tipo de estructuras son parte de la comunicación más espontánea presente en situaciones más accesibles en contextos inmersivos.

Respecto a los tipos de negaciones en la comprensión de los informantes, las contiguas resultaron ser las más complejas, pues exigen la comprensión de escalas semánticas y pragmáticas del español. Es el caso de *no muy cerca*, equivalente a *lejos*, donde la negación actúa sobre la escala semántica que propone *cerca*, expresando el significado contrario. A la vez, es necesario entender que en el caso de *no muy cerca*, *muy* tiene un valor pragmático pues está tratando de atenuar la idea de la lejanía. En otro tipo de expresiones como *no demasiado lejos*, se aplica solo una escala pragmática, en la que se intenta igualmente atenuar la idea de la lejanía para expresar *un poco lejos*. Cuestiones como estas, naturalmente, representan dificultades en la interpretación de las expresiones por parte de los aprendientes de español SL/LE y, desde el punto de vista didáctico, es importante tenerlas en cuenta para la enseñanza del español.

Se sugiere la enseñanza explícita y contextualizada de estas formas, para la adquisición funcional más eficaz; es decir, semántica y pragmática, de las negaciones no transparentes en español. No obstante lo señalado, es recomendable replicar este trabajo considerando muestras con grupos homogéneos respecto a su lengua materna y a sus niveles de español, y con una mayor y equilibrada cantidad de informantes por cada subgrupo, para poder extraer conclusiones fiables. De cualquier manera, creemos haber propuesto un tema de análisis interesante y una metodología abierta para posteriores estudios sobre las negaciones no transparentes.

## Referencias bibliográficas

BELTRÉ, A. 2021. Influencia de la Sintaxis del español en el Aprendizaje de inglés. *International Journal of New Education*, (7). Disponible en: <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/10256>

CAMUS, B. 1992. “Negación doble y negación simple en español moderno. *Revista de Filología Románica*”, IX, pp. 63-101.

EKOU, W. 2013. “Análisis contrastivo de la negación gramatical en español y en agni morofué”, *Revista Hermeneus*, XV, pp. 67-84

ELLIS, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters. ISBN 1853591351

ELLIS, R. 2015. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. ISBN: 9780194422048

FERNÁNDEZ, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa. ISBN: 84-7711-138-3

GARACHANA, M. 2008. Cuestiones pragmáticas sobre la negación. *RedELE Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, XII. Disponible en: [https://www.academia.edu/2490119/Cuestiones\\_pragm%C3%A1ticas\\_sobre\\_la\\_negaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/2490119/Cuestiones_pragm%C3%A1ticas_sobre_la_negaci%C3%B3n)

GARCÍA CORNEJO, R. 2009. “La negación y las palabras negativas *nunca, ninguno, nada y nadie*: una reinterpretación”. *Verba XXXVI*, pp. 353 – 395.

GIANNAKIDOU, A. 2020. Negative Concord and the Nature of Negative Concord Items, en DÉPREZ, V. y M. ESPINAL, *The Oxford Handbook of Negation*. Oxford University Press, pp. 458 – 479.

Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Disponible en: [https://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/aprender\\_espanol/plan\\_curricular\\_instituto\\_cervantes.htm](https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm)

GONZÁLEZ, R. y SÁNCHEZ, C. 2022. *La negación en contraste*. Madrid: Arcolibros, Colección El español en contraste. ISBN: 978-84-7133-878-5

LADO, R. 1957. “Sentence structure”. *College Composition and Communication*, VIII(1), pp. 12-16.

LAGÜÉNS GRACIA, V. y ORTIZ CRUZ, D. 2021. “La enseñanza de la negación”, en ROBLES ÁGUILA, S. *Investigación y transferencia en ELE. Pragmática: estrategias para comunicar* Anaya ELE, pp.195-208.

LICERAS, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor. ISBN: 84-7774-864-0

MARTÍ, M. y TAULÉ, M. 2018. “Análisis comparativo de los sistemas de anotación de la negación en español”, *Proceedings of NEGES 2018: Workshop on Negation in Spanish* p. 23-28.

MARTÍ, M.; TAULÉ, M.; NOFRE, M.; MARSÓ, L.; MARTÍN-VALDIVIA, M.; JIMÉNEZ-ZAFRA, S. 2016. “La negación en español: análisis y tipología de patrones de negación”, *Procesamiento del Lenguaje Natural*, LVII, pp. 41-48.

RAMÓN TORRIJOS, M. 2010. “Effects of Cross-Linguistic Influences on Second Language Acquisition: A Corpus-Based Study of Semantic Transfer in Written Production”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, pp. 147-159.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), 2010: *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.

RODRÍGUEZ, C. T. 2018. “The influence of the Spanish language in the learning of English for secondary education students”, *Entre Línguas*, IV(2), pp. 251-267. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732353>

SÁNCHEZ LÓPEZ, C. 1999. La negación en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2561-2634. ISBN: 84-239-7917-2

Santos, I. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis. ISBN 84-7738-073-2

SANZ, B. (1996). *La negación en español*. Salamanca: Colegio de España, Colección español lengua extranjera. ISBN 10: 848640858X\_

TUGUES, C. 2018. “The influence of the Spanish language in the learning of English for secondary education students”. *Revista EntreLinguas*, IV(2), pp. 251-267.

YANG, Q., & XU, Y. 2019. “English Teaching Reform in Local Undergraduate Colleges Based on Interlanguage Fossilization”, *Theory and Practice in Language Studies*, IX(3), pp. 313-318.

## ¿Alguien puede pensar en los niños? Cuando nuestros estudiantes son niños y, además, son hablantes de español como lengua de herencia: retos y desafíos en su proceso de enseñanza y aprendizaje

Can anyone think of children? When our students are children and, in addition, they are speakers of Spanish as heritage language: challenges in their teaching and learning process

**María Paula Boada Ángel**  
**Doctoranda. Universidad de Salamanca**  
boada.angel.mariap@usal.es



Licenciada en español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad de Salamanca y con doctorado en curso en la línea de investigación “Variedades geográficas y sociales del español (dialectología, sociolingüística)” de la misma universidad. Se ha desempeñado como co-profesora de español en el International Spanish Language Academy en Minnesota, Estados Unidos. También ha trabajado como profesora de ELE para niños en Jump on languages, además de impartir clases de conversación en español para adultos jóvenes. Sus áreas de interés son: la sociolingüística, los estudios del español como lengua de herencia, las políticas lingüísticas familiares, la adquisición y mantenimiento del español en la diáspora, entre otras.

### Resumen

El objetivo de esta comunicación es llamar la atención sobre las características de los aprendientes más jóvenes del español como lengua de herencia (LH); es decir, niños entre los 3 y los 12 años. Pretendemos, además, poner en consideración algunos retos y desafíos que podrían enfrentar aquellos profesores que imparten clases a dicha población, para finalmente presentar una propuesta didáctica con estrategias y actividades que hemos implementado en el pasado, en la enseñanza de español a niños

hablantes de herencia de forma *online*, las cuales consideramos pueden llegar a ser muy útiles hoy en día, sobre todo, cuando la enseñanza virtual forma parte, ya, de nuestras prácticas cotidianas.

## Abstract

The purpose of this article is to draw attention to the specific characteristics and needs of the youngest learners of Spanish as a heritage language in the United States, children between the ages of 3 and 12. In addition, we intend to consider some of the challenges that teachers who teach this population may face. Finally, we will present a didactic proposal with strategies and activities that we have implemented in the past to teach Spanish to heritage-speaking children online. And that, we believe, can become very useful today, especially when virtual teaching is already part of our daily practices.

## Palabras clave

Español para niños, inmigración, sociolingüística, plataformas virtuales

## Keywords

Spanish for children, immigration, sociolinguistics, virtual platforms

## Introducción

Cuando se habla de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y español lengua de herencia (LH) en los Estados Unidos, son muchos los estudios que se enfocan en aprendientes adolescentes, adultos y profesionales que buscan aprender esta lengua con fines específicos. Muchas veces, sin embargo, la enseñanza de español a las poblaciones más jóvenes, los niños entre los 3 y los 12 años, queda fuera del foco de atención de la investigación en torno al español como lengua de herencia.

Si bien es cierto que en la enseñanza del español en los Estados Unidos (país en el que se lleva a cabo nuestra investigación), se evidencia que cada día los programas de inmersión en español o *dual language programs*, “that provide grade-level content and literacy instruction to all students through two languages—English and a partner language” (Kennedy & Medina 2017:1), cobran más relevancia en escuelas primarias y en esquemas de educación inicial, la enseñanza de español en la mayoría de instituciones no discrimina entre aprendientes cuya primera lengua es el inglés, de aprendientes cuya lengua materna es el español (Potowski: 2015; Burgo: 2018).

Hay que destacar, pues, que estos aprendientes criados en un hogar en el que se habla una lengua diferente al inglés (en este caso español) (Valdés: 2000) y que hablan o, por lo menos, entienden dicha lengua tienen perfiles y necesidades muy diferentes a las de los aprendientes de español que son angloparlantes nativos; ya que, muchos de estos niños son, además, bilingües en algún nivel de la LOTE <sup>1</sup>(Language other than English) y en inglés.

---

<sup>1</sup> Como consecuencia de un considerable incremento en el uso de lenguas diferentes al inglés (LOTE) dentro de la población estadounidense, a partir del año 1890 el *United States Census Bureau* empezó a incluir en sus encuestas preguntas relacionadas con la lengua o lenguas que hablaban los encuestados; con el objetivo de usar los datos

En este sentido, se debe mencionar que, cuando hablamos de lenguas diferentes al inglés, nos referimos a aquella lengua o lenguas que se usan o son aprendidas por los estudiantes en el hogar, no a lenguas extranjeras a las cuales se tiene acceso a través de programas educativos (Dietrich y Hernández: 2022b). Por consiguiente, tanto profesores como administradores se enfrentan a retos y desafíos totalmente distintos a los que se pueden evidenciar en un aula de enseñanza exclusiva de español como lengua extranjera.

De modo que nos parece pertinente presentar un artículo en el que se pongan de manifiesto las características propias de esta población de aprendientes que, consideramos, podría estar fuera del marco de muchas investigaciones y de políticas lingüísticas tanto estatales como regionales. Esto, con el fin último de dar una visión global del alumnado con el que podrían llegar a encontrarse en sus aulas quienes se preparan para enseñar español en contextos transnacionales como el de Estados Unidos.

## Español en Estados Unidos

El español en los Estados Unidos no es un tema reciente. Si se analiza la trayectoria de esta lengua desde una perspectiva histórica, se podrán evidenciar ciertos hitos que han marcado la historia de la lengua española en dicho país, así como la vida de quienes la hablan como primera lengua (L1), segunda lengua (L2) o lengua de herencia (LH).

En este sentido, cabe destacar que la historia del español en los Estados Unidos se remonta a la época de la colonización. Con la llegada de los europeos, el español se convirtió en la lengua dominante en zonas del suroeste de América del Norte. Sin embargo, a causa de las guerras y disputas por los diferentes territorios y de tratados como el de Guadalupe Hidalgo, en el que México cedió parte de su nación a los Estados Unidos, el español dejó de ser la lengua dominante y el inglés se convirtió en el idioma oficial “de facto” de todo el país (Showstack: 2018).

Del mismo modo, con la Primera Guerra Mundial y con el objetivo de lograr la “americanización” del territorio estadounidense, la política *english only* (Fuller y Leeman: 2020) se aplicó en las escuelas, de forma tal que los estudiantes que hablaban español en el contexto escolar recibían una penalización por no cumplir con la política monoglósica gubernamental. Como consecuencia, se abrió una brecha entre blancos angloparlantes y entre individuos cuya lengua nativa y familiar fuese ajena al inglés; en su mayoría migrantes de otras regiones de América y del mundo.

No obstante, en los años sesenta y setenta, con la puesta en marcha de los movimientos por los derechos humanos, se dio visibilidad a la lucha por la aceptación social y los derechos de los latinos, lo que permitió que el español se convirtiese en una lengua simbólica y parte de la identidad de los individuos de origen hispano (Showstack, 2018). No obstante, con el transcurso de los años, la brecha entre americanos blancos y los latinos sigue siendo evidente, con la consiguiente racialización de los miembros de la comunidad latina, fenómeno que Rosa y Flores (2015) definen como:

How the white gaze is attached both to a speaking subject who engages in the idealized linguistic practices of whiteness and to a listening subject who hears and interprets the linguistic practices of language-minoritized populations as deviant based on their racial positioning in society as opposed to any objective characteristics of their language use (p. 151).

---

recolectados en la creación de políticas y la toma de decisiones legales y financieras, que permitieran ayudar a aquellos niños y jóvenes en edad escolar cuyo nivel de competencia en inglés no cumpliera con los estándares de los distritos (Dietrich y Hernández: 2022a).



Es evidente, pues, que este tipo de prácticas discriminatorias, no solo son producto de la proliferación de discursos que van en contra de la diversidad cultural y lingüística, en los que se alega que la pluralidad de lenguas podría poner en riesgo la unidad de la nación, sino que también son el resultado de la estigmatización de la cual son objeto los migrantes latinos; debido a factores como: el color de piel, posición económica, formación académica y usos de variedades lingüísticas consideradas “no estándar” o de “poco prestigio”.

En efecto, a pesar de que a lo largo de la historia haya habido una conexión directa entre el español y los Estados Unidos, y, aun cuando, según el último censo llevado a cabo en dicho país en el año 2021, la cantidad de residentes latinos o sujetos que se identifican como tal ronda los 62 millones de personas (American Community Survey: 2021), Estados Unidos sigue promoviendo políticas de minorización del español y de otras lenguas propias de grupos étnicos minoritarios. Así pues, son muchas y diversas las dificultades que enfrentan en planos como el lingüístico, político y económico aquellos sujetos que tienen origen hispano o que migran a territorio norteamericano en búsqueda de un futuro mejor.

### **Programas de inmersión o *dual language programs***

Históricamente, las políticas lingüísticas estadounidenses han estado dirigidas, no solo al mantenimiento del inglés como lengua mayoritaria y dominante, sino también a la obstaculización de cualquier medida que pusiera en tela de juicio la monoglosia de la lengua inglesa. No obstante, debido a la globalización y al inicio de grandes movimientos migratorios, el Departamento de Educación de los Estados Unidos se ha visto abocado a incluir programas bilingües enfocados en la enseñanza de diversas lenguas. Así, en 1970, y como resultado de la legislación de los derechos civiles, se desarrollaron programas bilingües con los que se buscaba brindar igualdad de oportunidades educativas a ciudadanos, en su mayoría latinos, cuyo nivel de competencia en inglés no fuese destacable (García, 2011).

No obstante, el objetivo de dichos programas, más allá de educar estudiantes bilingües en inglés y en su lengua de herencia (LH), era que la lengua minoritaria se fuese perdiendo con el transcurrir de la educación formal. En consecuencia, a finales del siglo XX se empezaron a implementar leyes restrictivas en Estados como California, Arizona y Massachusetts, en los que para los años 2000 la norma preponderante en las aulas era la de *english only* (Crawford: 2004).

Para el año 2001 el gobierno de George Bush instauró el acto denominado “*No child left behind*”(NCLB) cuyo objetivo primordial fue que ningún estudiante, sin importar su procedencia o nivel de competencia en inglés, se quedase sin acceso a la educación. Trece años después, con unos objetivos estrechamente relacionados con la ley NCLB, en el 2015 el gobierno de Barack Obama firmó la ley “*Every Student Succeeds*” (ESS), en la que cada Estado ganaba mayor autonomía al momento de implantar políticas, presupuestos y evaluación de sus programas; esto sin olvidar su meta de garantizar el éxito, la equidad y el acceso a la educación de todos los jóvenes y niños residentes en los Estados Unidos (Office of Elementary and Secondary Education: 2020)

Como resultado de las leyes antes mencionadas, el Departamento de Educación empezó a implementar los llamados “*dual language programs*”, cuyos objetivos se presentan de la siguiente manera:

Dual language programs vary in structure and implementation but share three common goals for students: (1) to develop bilingualism and biliteracy, based on high levels of proficiency in two languages (English and a partner language); (2) to achieve academically at grade level or better in both languages; and (3) to develop an understanding and appreciation of multiple cultures, with positive cross-cultural attitudes toward fellow students, their families, and the community (Lindholm-Leary: 2007; Torres-Guzman et al.: 2005; Howard et al.: 2007; Alanís & Rodríguez: 2008; Block: 2011; Paciotto & Delany-Barmann: 2011; Parkes & Ruth: 2011; Rodríguez & Alanís: 2011)

Programas con los que se busca brindar oportunidades para que los niños y jóvenes, sin importar si han sido educados en casa en una LOTE o si han migrado recientemente a los Estados Unidos, y no tienen conocimiento del inglés, puedan tener las mismas posibilidades de ascenso académico, profesional y social que cualquier otro individuo, brindándoles una formación en dos lenguas; en este caso, español e inglés.

En este sentido, hay que destacar también que, según el “2021 canvass of dual language and immersion (dli) programs in us public schools” publicado por American Councils Research Center (ARC), se estima que en el año 2021 Estados Unidos contaba con un total de 2936 programas de inmersión o de instrucción mixta en español. Número que llama la atención, ya que, desde la última actualización del directorio de dichos programas, publicado por el *Centre for Applied Linguistics* (CAL) las escuelas duales en español rozaban las 448 en 37 Estados; lo que deja en evidencia un claro aumento en la creación de instituciones con un enfoque de educación bilingüe.

### **Aprendientes de español (LH) con edades entre los 3 y los 12 años**

Como mencionamos anteriormente, según los datos arrojados por el Censo llevado a cabo por el American Community Survey en el año 2021, la cantidad de latinos residentes en los Estados Unidos va cada día en aumento y presenta cifras que no dejan de aumentar desde hace ya varias décadas. Por tanto, los procesos educativos han tenido que transformarse y reinventarse, en muchos casos, para poder brindar el acceso básico a la educación de calidad a cada uno de los niños y jóvenes que se encuentran en edad escolar y que residen en este país norteamericano.

Así, con la implementación de los *dual language programs*, han quedado en evidencia algunas particularidades del estudiantado que accede a este tipo de clases y que, en consecuencia, tiene características diferentes a las que puede tener un estudiante de español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (ELE). De modo que, nos parece necesario poner de manifiesto una serie de términos que son necesarios para comprender las problemáticas con las que se podría encontrar un profesor de español en el contexto transnacional que presenta los Estados Unidos.

Se debe destacar, pues, que en los programas de inmersión o de educación dual en escuelas primarias en los Estados Unidos, nos podremos encontrar con dos tipos de estudiantes: en primer lugar, hallaremos alumnos que aprenden el español como L2 o ELE; es decir, el objetivo de recibir educación en una escuela bilingüe es añadir una segunda lengua su repertorio lingüístico. Y, por otro lado, tendremos también estudiantes, que se caracterizan por ser niños o jóvenes que ya han aprendido o tienen unas bases de español que vienen desde el hogar o de sus países de origen y que, por tanto, asisten a estos programas duales con el fin, no solo, de mantener su lengua de herencia sino que, además, buscan aprender inglés para poder sobrevivir e integrarse en el país de acogida.

Además, las clases podrán estar conformadas por grupos de estudiantes heterogéneos en lo que respecta a procedencias, nivel sociocultural y bagaje lingüístico.

Por consiguiente, se denominarán clases mixtas “ que tienen tanto aprendices de español como L2 como aprendices de LH o hispanohablantes nacidos en el extranjero (hijo de un padre y/o una madre nacidos en el extranjero)” (Burgo, 2018, p.11).

Ahora bien, llegados a este punto y después de haber mencionado a los aprendices de español LH reiteradamente a lo largo de este artículo, las preguntas que muchos podrían estar haciéndose son: ¿Qué es un aprendiente hablante de herencia? y ¿qué lo diferencia del resto de la clase? Pues bien, para responder estas cuestiones será necesario que nos remitamos a Beaudrie, S., Ducar, C. & Potowski, K. (2014) quienes definen a dichos alumnos de la siguiente manera: “Includes only those individuals who have developed some proficiency in the heritage language due to exposure during childhood. These individuals may be able to understand the HL but not speak it, they may be able to speak but not read or write in their HL, or they may have proficiency in all areas” (p. 47)

En primer lugar, es posible que los aprendientes hayan recibido una educación inicial en casa en español y, como resultado, tengan una mayor y mejor competencia en la comprensión y/o producción oral que el resto de sus compañeros quienes, por primera vez, se acercan al español como L2. En segundo lugar, dado que el español, en muchas ocasiones, ha sido aprendido sin una instrucción formal; es decir, a través del contacto estrecho con sus familias, comunidades, medios de comunicación, manifestaciones culturales y tradicionales; las posibilidades de que estos alumnos desconozcan o tengan conocimientos muy básicos acerca de las normas y reglas de la lengua se incrementan, por lo que habilidades como la lectura y la escritura suelen suscitar mayor dificultad en dicha población.

Cabe destacar, sin embargo, que estas particularidades no suelen encontrarse de manera generalizada en todos los estudiantes de la clase, puesto que estas dependen en muchos casos de sus trayectorias de vida, contextos socioculturales, socioeconómicos, las ideologías y creencias que tienen sus padres con respecto al uso del español en casa y, aún más importante, las condiciones en las que tanto ellos como sus familias migraron a los Estados Unidos.

## Retos y desafíos en el aula

En las clases de español mixtas, en las que tenemos estudiantes de español LH y L2, pueden ser muchos los retos y desafíos que como profesores nos vienen a la mente, pero si a esto le agregamos el hecho de que nuestros estudiantes sean niños, podríamos agregar otro nivel de dificultad a una clase, de por sí, ya heterogénea y diversa.

Encontramos, en primer lugar, como menciona Silva-Corvalán en Potowski (2015) “la competencia lingüística de estos individuos es un *continuo bilingüe* [...] que se define como un continuo de habilidades lingüísticas y estrategias comunicativas que un individuo posee en cada idioma y que suelen variar según el interlocutor, el tema y el ambiente” (p. 26) Las clases con niños estarán mediadas, pues, por el continuo bilingüe de cada uno de nuestros estudiantes, por lo que será necesario prestar atención a las fortalezas y debilidades de cada estudiante y así lograr una mejor gestión de la clase.

En segundo lugar, el componente afectivo que como se reconoce en el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas (2002):

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los

valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (p. 103)

Dicho componente tendrá un rol primordial, ya que, enseñar español a niños y adolescentes hablantes de herencia, que en la mayoría de los casos provienen de familias migrantes, que han llegado a los Estados Unidos en condiciones precarias y, en algunos casos, a través de medios poco convencionales; traerá consigo ciertas inseguridades, miedo y rechazo hacia la lengua, puesto que en un contexto en el que las políticas antiinmigración son altamente restrictivas, el hecho de hablar una lengua que no es oficial en el país de acogida trae consigo estigmas que podrían verse reflejados en la clase a través de dificultades para aprender, desenvolverse y aceptar la LH.

A este respecto hay que agregar, también, que los profesores deberemos ser muy cuidadosos en el momento de corregir a los estudiantes, ya que como se mencionó antes, muchos de estos niños y jóvenes provienen de comunidades muy diversas y, en ocasiones, minorizadas, por lo que aumentan las posibilidades de que la variante que hayan aprendido o empezado a aprender en el hogar sea de “poco prestigio”. Con lo cual, será importante no tachar de incorrecto o hacer burlas de las palabras y formas que empleen los aprendientes sino que, por el contrario, el proceso de enseñanza y aprendizaje debería ser aditivo y en conjunto; es decir, en lugar de suprimir las formas aprendidas en casa, en cada clase se debería dar el espacio para conocer, compartir y aprender de la diversidad del español y sus variantes a través de los conocimientos previos que tiene cada alumno. Tal y como menciona Potowski (2015) “ la meta no debe ser eliminar la variedad coloquial que hablan los alumnos, sino mostrarles que, en determinados contextos, se habla y se escribe de forma diferente” (p. 28).

## Propuesta didáctica

A continuación, tras considerar de manera muy breve el contexto de la educación bilingüe y de la realidad de algunos de los aprendientes de español LH, nos proponemos presentar tres actividades que han sido diseñadas para niños, estudiantes LH, de entre 3 y los 11 años y que han sido llevadas a cabo en el año 2021 en clases individualizadas impartidas a través de la plataforma *Zoom*. No obstante, estas pueden ser adaptadas de manera tal que se puedan llevar a cabo en aula tradicional.

La actividad número 1, puede plantearse para dar inicio al curso escolar, o como introducción a una clase de cualquier tipo y como calentamiento para el resto de la sesión. Así, considerando que la mayoría de los nombres suelen incluir vocales y consonantes de uso frecuente, el propósito de la actividad será, no solo que los aprendientes puedan hablar del origen de sus nombres y así crear un ambiente de comunidad dentro del aula, sino que también será un buen inicio para poder identificar los conocimientos de la lengua que tiene cada alumno.

<b>Actividad 1</b>	Mi nombre ( <a href="#">Anexo 1</a> )
<b>Edad</b>	3 a 4 años
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes con respecto al español.</li><li>2. Analizar qué destrezas necesitan reforzar los estudiantes.</li><li>3. Crear un ambiente de comunidad.</li></ol>
<b>Destrezas</b>	Destreza oral
<b>Descripción</b>	Para esta actividad, cada estudiante recibirá su nombre impreso en

	<p>una hoja de papel, el tamaño de las letras deberá ocupar toda la hoja, con el fin de que los estudiantes puedan dibujar dentro de cada letra. Luego, el profesor le pedirá a cada estudiante que diga su nombre, después, a través de preguntas sencillas, le preguntará si sabe si este tiene un significado, si alguien de su familia se llama así y si es común en su contexto, país o comunidad. Posteriormente, el profesor empezará a nombrar las vocales y cada niño deberá ver si está en su nombre, de ser así el estudiante tendrá que pensar si conoce o recuerda alguna palabra en español que empiece con dicha vocal y tendrá que hacer un dibujo dentro de la letra que corresponda. Al final de la clase, cada estudiante deberá compartir con el resto de la clase, cómo su nombre ganó color y formas.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impreso con el nombre de los estudiantes.</li> <li>- Colores, rotuladores y/o pinturas.</li> </ul>

Con respecto a la actividad 2, se plantea como forma de juego para desarrollar al final de una clase o como cierre de una temática específica; en este caso, los animales y el uso del presente. Así, se busca que los estudiantes interactúen con sus demás compañeros, pongan a prueba lo que han aprendido en clase y que a través del juego practiquen los temas que se han abordado.

<b>Actividad 2</b>	Veo, veo (diversas temáticas) ( <a href="#">Anexo 2</a> )
<b>Edad</b>	6 a 9 años
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adquirir vocabulario relacionado con los animales.</li> <li>2. Practicar la expresión escrita.</li> <li>3. Desarrollar la expresión oral.</li> <li>4. Trabajar la estructura gramatical del presente.</li> </ol>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrezas orales.</li> <li>- Destrezas escritas.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad puede ser desarrollada en pequeños grupos o toda la clase. El maestro enseñará a los estudiantes una imagen en la que a primera vista se pueden identificar infinidad de sucesos, objetos, animales y/o personas. En una primera parte del ejercicio, los estudiantes deberán observar cuidadosamente la imagen y luego deberán hablar de los detalles que encontraron en ella y que llamaron su atención. Posteriormente, el profesor planteará 5 niveles de dificultad que se irán aplicando a medida que avance el juego. Los niveles son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿qué sonido emite este animal?</li> <li>2. ¿cómo se llama el animal?</li> <li>3. ¿cómo se escribe?</li> <li>4. Escribe una oración en la que incluyas el animal que has encontrado.</li> <li>5. Elige una situación, una persona y un animal para crear una historia.</li> </ol> <p>Así pues, el docente elegirá uno de los animales que se encuentran</p>

	en la foto y dirá “veo, veo un/una...” y enseñará una imagen de lo que deben encontrar. De modo que, los aprendientes tendrán que hallar, lo más rápido posible, dicha figura y el primer estudiante que la encuentre deberá superar el primer nivel de dificultad de la prueba y, a medida que vaya avanzando el juego, tendrá que desarrollar las pruebas de los niveles sucesivos.
<b>Materiales</b>	Imágenes como: buscando a Wally o <i>Hidden pictures</i> .

Finalmente, planteamos la actividad número 3 la cual consideramos, no solo podría funcionar para trabajar temas gramaticales, como los usos de los tiempos del pasado, vocabulario, ortografía, producción oral, comprensión y producción escrita, sino que, además, con ella se podrá generar un espacio en el que los estudiantes sientan que sus vidas son importantes, que son escuchados y que en el aula pueden encontrar un lugar seguro para expresarse y aprender; puesto que, son estos aspectos fundamentales del componente afectivo de la enseñanza de lenguas extranjeras y clave, también, en el momento de llevar a cabo una clase para niños. Tal como se citó a Stevick 1980 en Arnold 2006 “el éxito en el aprendizaje depende de lo afectivo. Los factores afectivos son tan importantes para el aprendizaje de una lengua porque pueden facilitar u obstaculizar los procesos cognitivos” (p. 1)

<b>Actividad 3</b>	¿quién soy yo? ( <a href="#">Anexo 3</a> )
<b>Edad</b>	10 a 12 años
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar la comprensión escrita.</li> <li>2. Conocer acerca de la vida de personajes importantes de la historia.</li> <li>3. Aprender los usos del presente del indicativo y del pretérito perfecto simple.</li> </ol>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrezas orales (habla y escucha)</li> <li>- Destrezas escritas (escritura y lectura)</li> </ul>
<b>Descripción</b>	Esta actividad será un continuo de actividades, ya que en primer lugar se propondrá la lectura de tres o cuatro libros de la línea: “¿quién fue ...?“, con diferentes personajes que han marcado el curso de la historia, para luego llevar a cabo una pequeña discusión alrededor de las vidas de los personajes que se han leído. En segundo lugar, en una sesión posterior, se propondrá a los estudiantes que diseñen una línea de tiempo en la que respondan a la pregunta: “¿quién soy yo?”. Así, tal como leyeron en el libro de los personajes famosos, podrán exponer de forma organizada y creativa algunos de los momentos más relevantes de sus vidas y que, posteriormente, presentarán al resto de la clase.
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libros “¿Quién es/fue...?”</li> <li>- Impreso línea de tiempo</li> <li>- Colores, marcadores, pegamento, tijeras, etc.</li> </ul>

## Conclusiones

Tal como se ha presentado a lo largo de este artículo, las clases de español lengua de herencia para niños, podrían llegar a considerarse un mundo en sí mismas. Son, pues, estas clases tan diversas y particulares como cualquier otra clase, pero tienen la singularidad de que el alumnado está empezando, hasta ahora, el recorrido por el mundo del aprendizaje, la vida y el conocimiento.

En consecuencia, consideramos que esta es una población llena de potencial para que tanto docentes, investigadores, instituciones y gobiernos, centren su atención y sus fuerzas en desarrollar espacios de aprendizaje en los que los niños y jóvenes puedan compartir sus expectativas, conocimientos previos, combatir sus miedos y continuar con el aprendizaje del español; y que, a pesar, de lo que muestren las estadísticas, la lengua del país de acogida no termine reemplazando la lengua de herencia.

## Bibliografía

ACS (American Community Survey), 2021. United States Census Bureau. Disponible en: <https://data.census.gov/table?q=Hispanic+or+Latino&tid=ACSDT1Y2021.B03003> [20 abr. 2023]

American Councils for International Education, 2021. The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report. Disponible en: <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf> [20 abr. 2023]

American Councils for International Education, 2021. Canvass of dual language and immersion (dli) programs in us public schools. Disponible en: [https://www.americancouncils.org/sites/default/files/documents/pages/2021-10/Canvass%20DLI%20-%20October%202021-2\\_ac.pdf](https://www.americancouncils.org/sites/default/files/documents/pages/2021-10/Canvass%20DLI%20-%20October%202021-2_ac.pdf) [10 abr. 2023]

ARNOLD, Jane, 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press. ISBN 9788483230770.

ARNOLD, Jane, 2006. Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Centro virtual del Instituto Cervantes. Antologías*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm) [20 abr. 2023]

BEAUDRIE, Sarah., DUCAR, Cynthia. & POTOWSKI, Kim, 2014. *Heritage language teaching: research and practice*. McGraw Hill Education. ISBN: 1259518280

BURGO, Clara, 2018. *Clases Mixtas: L2 y lengua de herencia. Cuadernos de didáctica en español/LE*. Madrid, Arco/Libros S.L. ISBN 9788476359815

Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [1 mayo 2023]

CRAWFORD, James, 2004. *Educating English Learners: language diversity in the classroom*. 5 ed. Bilingual Education Services. ISBN 9780890759998

DIETRICH, Sandy. & HERNÁNDEZ, Erik, 2022a. Language Use in the United States: 2019. American Community Survey Reports. Disponible en: <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2022/acs/acs-50.pdf> [25 mayo 2023]

DIETRICH, Sandy. & HERNÁNDEZ, Erik., 2022b. Nearly 68 Million People Spoke a Language Other Than English at Home in 2019. Disponible en: <https://www.census.gov/library/stories/2022/12/languages-we-speak-in-united-states.html> [5 abr. 2023]

ESTER, J. de Jong, 2013. “Policy Discourses and U.S. Language in Education Policies” *Peabody Journal of Education*. 88:1, pp. 98-111. DOI: 10.1080/0161956X.2013.752310. Disponible en: <https://www.shankerinstitute.org/sites/default/files/de%20Jong%20%282013%29%20policy%20discourses.pdf> [5 mayo 2023]

FULLER, Janet. & LEEMAN, Jennifer, 2020. *Speaking Spanish in the US*. The sociopolitics of language 2<sup>nd</sup> ed.. Multilingual Matters. ISBN 9781788928274

FLORES, Nelson. & ROSA, Jonathan, 2015. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*. N° 85 (2) 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149> Disponible en: <https://blogs.umass.edu/jdrosa/files/2015/01/HER-Undoing-Appropriateness.pdf> [1 mayo 2023]

GARCÍA, Ofelia, 2011. “The translanguaging of Latino kindergarteners”, en POTOWSKI KIM & ROTHMAN JASON. *Bilingual Youth*. Pp. 33-55. Disponible en: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/biltranslanguagingkind.pdf> [30 mayo 2023]

HARTMAIER, Karin P, 2021. Overview of U.S. Foreign Language Education Policy. *McNair Scholars Research Journal*: Vol. 14, Article 6. Pp. 45-61. Disponible en: <https://commons.emich.edu/mcnair/vol14/iss1/6> [3 abr. 2023]

KENNEDY, Barbara. & MENDINA, José, 2017. Dual Language Education: Answers to Questions From the Field. *Center for Applied Linguistics*. Disponible en: <https://www.cal.org/publications/dual-language-education-answers-to-questions-from-the-field/> [5 mayo 2023]

POTOWSKI, Kim, 2015. *Fundamentos de la enseñanza de español a hispanohablantes en Estados Unidos* (2da ed.) Madrid, Arco/Libros S.L. ISBN 8476356196

POTOWSKI, Kim, 2018. *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (1st ed.). Routledge. ISBN 9780367580698

SHOWSTACK, Rachel, 2018. “Spanish Identity among Latin@s in the Us” en POTOWSKI KIM *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (1st ed.). Routledge. Pp. 92-106. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/305333199\\_Spanish\\_and\\_Identity\\_among\\_Latins\\_in\\_the\\_US](https://www.researchgate.net/publication/305333199_Spanish_and_Identity_among_Latins_in_the_US) [20 dic. 2022]



RUMBAUT, Rubén. G., & MASSEY, Douglas, 2013. Immigration and Language Diversity in the United States. *Daedalus*, 142(3), pp. 141–154. Disponible en: [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_00224](https://doi.org/10.1162/daed_a_00224) [7 abr. 2023]

VALDÉS, Guadalupe, 2000. Introduction. In Spanish for native Speakers. *AATSP professional development series handbook for teachers K-16*. Volume 1. New York. Harcourt College, pp. 1-20.

STEVICK, Earl, 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley. Newbury House. ISBN 9780883771471

U.S. Department of Education Office of English Language Acquisition, 2015. *Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices*. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED601041.pdf> [5 mayo 2023]

WHITE, Lauren, 2012. “English-Only policy and belief in the United States” *Honors Theses and Capstones*. 21. Disponible en: <https://scholars.unh.edu/honors/21> [8 mayo 2023]

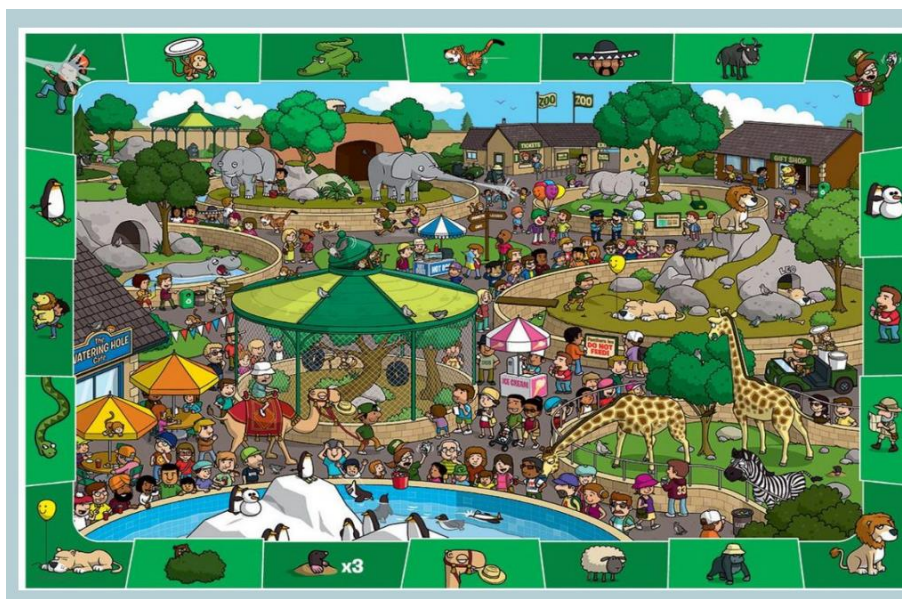
## Anexos

### Actividad 1 ( Mi nombre)

**MI NOMBRE ES:**

M A T E O

### Actividad 2 (Veo, veo)








## VEO, VEO

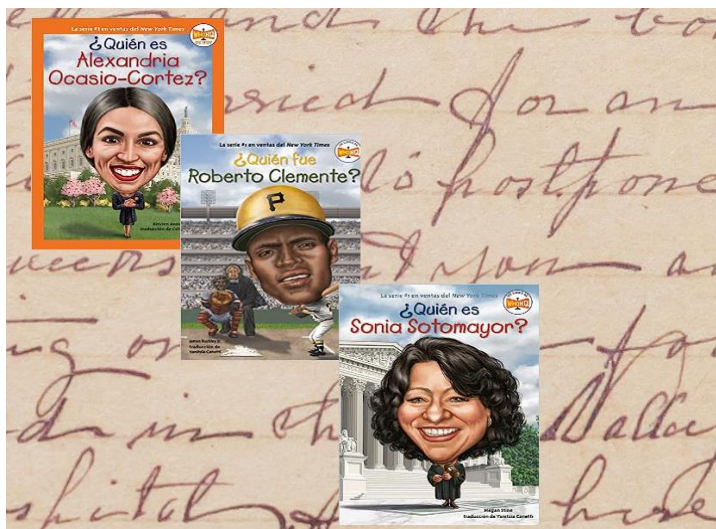
### INTRUCCIONES

1. Observa la imagen con atención.
2. Presta atención a la foto que te enseñará la profesora.
3. Encuentra el animal o persona, lo más rápido que puedas.
4. Si fuiste el primero en encontrarlo, deberás seguir las instrucciones en los niveles de dificultad.

### NIVELES DE DIFICULTAD

-  ¿qué sonido emite este animal?
-  ¿cómo se llama el animal?
-  ¿cómo se escribe ?
-  Escribe una oración en la que incluyas el animal que has encontrado
-  Elige una situación, una persona y un animal para crear una historia

### Actividad 3




¿Quién es...?

- ¿Dónde nació? ¿En qué año nació?
- ¿En qué ciudad creció?
- ¿De qué país eran sus padres?
- ¿Qué estudia o estudio?
- ¿En dónde vive ahora?
- ¿Cuál es/fue su trabajo?
- ¿A quién ayuda o ha ayudado?
- ¿Qué le gusta?

## Linea del Tiempo

¿Quién eres tú?

1. Utiliza como modelo las historias que hemos leído en clase.
2. En la plantilla "línea de tiempo" organiza los momentos más importantes de tu vida. Incluye fecha y lugar de nacimiento, datos sobre tu familia, barrio, amigos, gustos y cualquier cosa que sea importante para ti y que consideres puede ser interesante para el resto de tus compañeros.



## **Mapeo bibliográfico de la enseñanza del español como LE por grecoparlantes**

Mapping Review of Teaching Spanish as FL by Modern Greek speakers

**Gabriella David**

**Doctoranda. Universidad de Salamanca**

[gabriella@usal.es](mailto:gabriella@usal.es)



Gabriella David es graduada en Filología Hispánica, con dos másteres oficiales, el primero en “La enseñanza de español como lengua extranjera” (MUSALE) y el segundo, con el que ha obtenido el premio extraordinario de su promoción, las TIC en educación: Análisis y Diseño de Procesos, Recursos y Prácticas Formativas, ambos por la Universidad de Salamanca. Actualmente es doctoranda en el Departamento de Lengua Española de la misma universidad, con una investigación en curso sobre gramática contrastiva entre griego y español. Lleva a cabo un análisis de errores morfosintácticos producidos por estudiantes grecCHIPRIOTAS. Ha trabajado como profesora en varias academias de español en el extranjero. Actualmente trabaja en las Instituciones Estatales de Formación en Chipre y ejerce como traductora política.

### **Resumen**

Este estudio tiene la intención de realizar un primer estudio para describir el estado actual de la producción científica de la enseñanza y aprendizaje de ELE por hablantes grecoparlantes entre los años 2000 y 2022, mediante una lista de atributos hemerográficos caracterizando la investigación a nivel temático, metodológico, muestral y documental. Para cumplir con el objetivo se ha realizado un estudio exploratorio con estadísticos descriptivos. La muestra estuvo conformada por 81 documentos científicos, recopilados de 5 bases de datos: HispadoC; Google Académico; Dialnet; EKT y de forma manual. El mapeo permitió revelar el área lingüística; la categoría gramatical; la base de datos; el autor; la tipología documental y la metodología más prolífica. Asimismo, se identificaron los documentos que tienen como muestra hablantes grecCHIPRIOTAS.

## Abstract

This study is an initially attempt to describe the current state of scientific production in the teaching and learning of Spanish as a foreign language by Modern Greek speakers between 2000 and 2022, by providing a list of journalographic attributes characterising the research at the thematic, methodological, sampling and documentary levels. In order to meet the objective, an exploratory study with descriptive statistics was carried out. The sample consisted of 81 scientific documents, collected from 5 databases: Hispadoc; Google Scholar; Dialnet; EKT and manually. The mapping revealed the linguistic area; the grammatical category; the database; the author; the documentary typology and the most prolific methodology. Documents with Cypriot-Greek speakers as sample were also identified.

## Palabras clave

Revistas, lingüística contrastiva, lingüística aplicada, metodología, TIC.

## Keywords

journals, contrastive linguistics, applied linguistics, methodology, ICT.

## Definición del mapeo bibliográfico

Un mapeo bibliográfico o un estudio cartográfico es un método que puede llevarse a cabo para obtener una visión general de un área de investigación concreta. Se puede denominar también como método bibliointegrativo (Mejia-Velarde & Salazar-Alvarez, 2018) o un estudio exploratorio de literatura (Vera La Torre, 2005).

El mapeo suma todas las publicaciones que existen en las bases de datos de un determinado estudio en un tiempo concreto. Las técnicas de mapeo en la revisión de la literatura son útiles al principio de una revisión sistemática de la literatura, como una herramienta de tormenta de ideas y contextualización, por ello muchos autores lo denominan estudio científico preliminar (García-Peñalvo, 2019; Grant & Booth, 2009; Kitchenham et al., 2011).

Desde una perspectiva más general, el mapeo de literatura en otras ciencias es una tendencia, como, por ejemplo, en informática (Moher et al., 2009); ingeniería civil (Budgen et al., 2008); o en psicología (Vera La Torre, 2005). No obstante, muchos autores en años posteriores advirtieron la emergencia de la realización de los mapeos en todas las ciencias.

En tal sentido, ofrecer un panorama de literatura de una temática específica es necesario por el aumento exponencial de datos informacionales en nuestra sociedad del conocimiento. Una sociedad que se caracteriza por *el volumen, la variedad, la velocidad y la veracidad*. El primero se refiere a la cantidad de la información, el segundo hace alusión a la diversidad de la información, el tercero apunta al dinamismo de la sociedad y su forma rápida de satisfacer necesidades con un click y, por último, la veracidad y la validez de la información son algunos asuntos que se cuestionan estas últimas décadas (Malvicino & Yoguel, 2017).

Por esta razón se necesita hacer *visible* y de manera explícita el proceso de investigación. El proceso del mapeo sistemático tiene zº como objetivo identificar,

valorar y sintetizar investigaciones, principalmente de carácter primario. Según García-Peñalvo (2019), el mapeo de literatura puede ser un estudio en sí mismo, o bien, conformar una etapa temprana de una revisión sistemática. Esta importancia se entiende mejor con la reflexión de Richard Hamming en 1968 en su libro *Turning Award Lecture* como se citó en Kitchenham & Chartes (2007) donde dice lo siguiente:

“[...]Una de mis principales quejas sobre el campo de la informática es que, mientras que Newton podía decir: "Si he visto un poco más lejos que otros, es porque me he subido a hombros de gigantes", yo me veo obligado a decir: "Hoy nos subimos a los pies de los demás". Quizás el problema central al que nos enfrentamos en toda la informática es cómo vamos a llegar a la situación en la que construyamos sobre el trabajo de otros en lugar de rehacer gran parte del mismo de una forma trivialmente diferente. Se supone que la ciencia es acumulativa, no una duplicación casi interminable del mismo tipo de cosas.”

Con el objetivo de delimitar la definición del mapeo de literatura es necesario hacer hincapié su distinción con el estudio de metaanálisis y revisión sistematizada de la literatura. La primera es una técnica que combina estadísticamente los resultados de estudios cuantitativos para proporcionar un efecto más preciso de los resultados, un ejemplo de ello es el trabajo de Alexopoulou, & Santos Gargallo, 2021, en el que establecen la trayectoria con comentarios extensivos y analíticos. Para que un metaanálisis sea válido es necesario que todos los estudios incluidos sean suficientemente similares. Esto incluirá características como la población estudiada, la intervención explorada y la comparación realizada. Y lo que es más importante, requiere que la misma medida o resultado se mida de la misma manera en los mismos intervalos de tiempo.

Por otro lado, la revisión sistematizada<sup>1</sup> o la establecida revisión bibliográfica describe materiales publicados que proporcionan un examen de la literatura reciente o actual. Los artículos de revisión pueden abarcar una amplia gama de temas con diversos niveles de exhaustividad y amplitud basados en análisis de la literatura que pueden incluir resultados de investigación (García-Peñalvo, 2019). Sin embargo, la literatura sistematizada trata de una descripción muy amplia, por lo que resulta difícil generalizar. Es típicamente narrativa con preguntas de calidad muy focalizadas, además, no suele ser gráfica y tabular.

Al contrario, el mapeo bibliográfico determina y categoriza la bibliografía existente identificando las lagunas en la bibliografía de investigación con gráficos y figuras sin tener comentarios narrativos y analíticos como el metaanálisis y la revisión de literatura (Grant & Booth, 2009).

## Mapeo bibliográfico y enseñanza de lenguas extranjeras

En el ámbito de la investigación académica, la enseñanza de idiomas extranjeros ha sido durante mucho tiempo objeto de estudio. Esta composición profundiza en el intrincado tejido de los estudios de revisiones en el contexto de idiomas extranjeros, ampliando sobre su importancia, aplicabilidad e implicaciones para los educadores de idiomas en todo el mundo. A través del uso de revisiones de mapeo de literatura se esfuerza por

---

<sup>1</sup> Existe diferencia entre revisión sistemática y sistematizada. Las revisiones sistemáticas son exclusivamente métodos estadísticos de resultados de investigaciones cuantitativas que se fijan en las Ciencias de la Salud. Al contrario las revisiones sistematizadas se establecen en otros campos distintos de la salud, como en las ciencias sociales (García-Peñalvo, 2019).

obtener una comprensión profunda de los aspectos multifacéticos de la enseñanza de español, especialmente estudios que se refieren a la tecnología.

Como se ha dicho anteriormente, el mapeo de literatura es algo emergente en la producción científica. Existen numerosos mapeos de literatura recién publicados sobre las tecnologías y la enseñanza de lenguas: (Dai & Ke, 2022; Jabbari & Eslami, 2019; Jiang et al., 2022; Kumar & Goundar, 2023; Shahrol et al., 2020).

Existen mapeos que llevan el prisma en un componente específico de la lingüística aplicada y examinan los estudios de investigación relacionados con los alumnos autistas en el aprendizaje del inglés como lengua adicional para esbozar posibles agendas de investigación e informar a los educadores sobre temas actuales (Muharikah et al., 2022). De modo similar, otros estudios realizan estudios exploratorios bibliointegrativos para categorizar trabajos que se relacionan con la prácticas y reflexiones de los profesores de lenguas extranjeras (Anani Sarab & Mardian, 2022).

Se puede sustentar que estos estudios son todos de la enseñanza de la lengua anglosajona y su mayoría se relaciona con *las nuevas tecnologías*. Un estudio similar al presente es el mapeo sobre la enseñanza y la adquisición de la lengua china, en el que se puede decir que resulta ser un mapeo más generalizado que el resto de los estudios. Parece que la razón de este fenómeno es la alta demanda como lengua extranjera que tiene el inglés frente al chino (Chan et al., 2022).

Resumiendo lo expuesto, el mapeo de la literatura mejora la práctica basada en evidencia, avanza el desarrollo profesional, identifica brechas y tendencias de investigación. Con todo, existe *una notable falta de revisiones de mapeo completas en este campo* y destaca la necesidad urgente de su implementación en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera. Pues, no hemos encontrado mapeos bibliográficos específicos para la enseñanza del español, ni mucho menos en ELE con alumnado grecoparlante.

En todo caso, se observa que el interés en países grecoparlantes está aumentando (Zerva, 2012). Por esta razón, es crucial llevar a cabo el presente trabajo en relación con la enseñanza del español a hablantes grecoparlantes, considerando el estatus minoritario del griego moderno como lengua.

## Metodología y procedimiento

Este apartado estará compuesto por los pasos a seguir a lo largo de toda investigación. Así, con el fin de iniciar el presente trabajo previamente, se ha diseñado un fichero en el procesador de texto Microsoft Excel, en el cual han sido extraídos y ordenados en columnas los datos de cada uno de los documentos. En primer lugar, cabe resaltar que durante todo el trabajo el principal asistente bibliográfico ha sido Zotero, un gestor de referencias bibliográficas, libre, abierto y gratuito desarrollado por Center for History and New Media de la Universidad George Mason. Este asistente de investigación nos servirá para recopilar referencias, datos e información para ser procesados como bibliografía. Este programa ofrece cuatro funcionalidades: colecciones, etiquetas, elementos relacionados y búsquedas guardadas.

El procedimiento seguido para extraer la información fue tanto manual como automático. Nuestro campo de investigación es muy delimitado, ya que su búsqueda se centra en los estudios que enlazan con la enseñanza y el aprendizaje de español por alumnos grecoparlantes. Hemos delimitado la búsqueda colocando las palabras claves con los operadores adecuados (AND, OR, NOT) y añadiendo los filtros que rige el

apartado de los criterios de exclusión e inclusión. Cabe destacar que, cada base de datos o motor de búsqueda tiene distinto funcionamiento de filtros.

A continuación, se detallarán aspectos como las preguntas de investigación planteadas para dar respuesta a nuestra necesidad informativa. Asimismo, se explicará el procedimiento de los criterios de exclusión e inclusión, los términos y, por último, las bases de datos que hemos elegido para dar respuesta a nuestras preguntas de mapeo.

### Preguntas de investigación

Empezamos por fijar las preguntas de investigación adecuadas que se quieren contestar con el análisis. La redacción de estas preguntas está relacionada con las necesidades informativas que requiere este campo en concreto, por lo tanto, las preguntas de esta investigación son las siguientes (*Mapping Questions*):

- MQ1: ¿Cuántos estudios fueron publicados a lo largo de los años?
- MQ2: ¿Cuáles son los autores más prolíficos en el área?
- MQ3: ¿Cuál es la tipología que predomina sobre este tema?
- MQ4: ¿Cuál es la base de datos que arroja más documentos sobre esta temática?
- MQ5: ¿Hay producción científica sobre la enseñanza del español como LE por alumnos con Lengua Materna (LM) grecocipriota?
- MQ6: ¿En qué rama de lingüística se refleja el interés de los documentos?
- MQ7: ¿Qué metodologías han sido realizadas para llevar a cabo los estudios?
- MQ8: ¿Qué categoría gramatical tiende a estudiarse en el ámbito?
- MQ9: ¿Cuál es la competencia comunicativa que más interesa?

Como hemos explicado anteriormente, el objetivo del Mapeo es tener una apreciación global del área de investigación e identificar cantidad de los resultados disponibles, así como la frecuencia de publicación en el tiempo para ver las tendencias temáticas.

En las cinco primeras cuestiones se da una visión global de lo que se ha publicado, dónde y cuándo sobre el alumnado grecoparlante del español como LE, durante el periodo 2000-2022 años. Las últimas cuatro preguntas se contestarán después de haber leído los artículos, puesto que se refieren al contenido de los documentos encontrados y no a su tipología. Es conveniente mencionar que cada trabajo publicado tiene diferente objetivo de investigación. Unos centran sus estudios en la gramática contrastiva otros en el léxico, la traducción, la memoria, y otros en la fonética, etc. Incluso es posible que encontremos estudios que se ocupan a otras ramas de lingüística como sociolingüística y psicolingüística. Además, los objetivos de los trabajos son distintos, sus metodologías también difieren bastante. Se puede encontrar metodologías compartidas con el ámbito de psicología, como la medición de la motivación o la memoria, pero también metodologías que son propias de la lingüística teórica. En todo caso, la investigación en ELE es polifacética, hay que distinguir los catálogos de materiales didácticos con los trabajos académicos de investigación.

### Fuentes: Bases de datos y motores de búsqueda

Cruz Piñol (2015), en la siguiente cita resume el problema de las bases de datos en la investigación en ELE reiterando la escasez de revisiones sistemáticas o informaciones, en general, sobre “dónde y cómo buscar”:



“[...]localizar los trabajos académicos en una especialidad tan transversal como el ELE es una labor compleja. Y es que si bien es cierto que la producción científica es cada vez mayor y que en las últimas décadas se han puesto en marcha iniciativas que han contribuido al reconocimiento académico del ELE, también lo es que quien se dispone a iniciar una investigación sigue teniendo problemas para saber qué se ha publicado sobre el asunto que va a explorar.”

Existe la necesidad de distinguir entre los estudios que nacen de la observación de las aulas, es decir, los trabajos académicos de investigación y los catálogos de materiales didácticos o comentarios en un foro de docentes. En resumen, las bases de datos a las que acuden los investigadores no son las mismas que a las que acuden los profesores de ELE.

Por lo tanto, en esta investigación hemos incluido bases de datos generales como *Dialnet* y *Google Académico*, una base de datos específica -*Hispadoc*- que recopila todas las publicaciones científicas que existan sobre el español como objeto de estudio. El repositorio nacional de Grecia (*EKT*) y también hemos incluido *la búsqueda manual* para intentar realizar una búsqueda menos automática. Estas bases de datos nos brindarán las comunicaciones en congresos (ponencias); tesis doctorales; artículos de revistas indexadas<sup>2</sup>.

1. En primer lugar, Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es/>) es un portal de la Universidad de la Rioja que es un sistema abierto de información en castellano. Es el repositorio que engloba 1319 revistas en apartado de Filología y centenas de tesis y ponencias. Asimismo, Dialnet es el 2º portal del mundo -y el 1º en Europa- de contenidos científicos según el CSIC (Robres Medel, 2015).
2. En segundo lugar, con el mismo razonamiento incluimos Hispadoc (<https://hispadoc.es/>) el sistema de información de referencia nacional e internacional sobre publicaciones científicas y de divulgación que centran sus investigaciones en el idioma español como objeto de estudio (Robres Medel, 2015).
3. Centro Nacional de Documentación (EKT) – Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (<https://www.ekt.gr/>) el repositorio nacional, que recoge, entre otras cosas, las tesis que se han llevado a cabo en todas las universidades griegas. Se ha optado este repositorio por su estrecha relación con las preguntas de investigación. El presente trabajo tiene una investigación delimitada para los estudiantes grecoparlantes.
4. En cuarto lugar, la utilización de un motor de búsqueda general que es Google Académico (<https://scholar.google.es/schhp?hl=es>) ha sido imprescindible. Nos permitió añadir artículos de revistas, ponencias, tesis doctorales, pre-impresiones que no se localizan en las revistas señaladas. A través de esta búsqueda, hemos tenido acceso a artículos que estaban depositados en el Repositorio Institucional de documentos de Zaragoza (Zaguan) <https://zaguan.unizar.es/>; en el Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante (RUA) <http://rua.ua.es/dspace/>; en el Dipòsit Digital de Documents de la UAB (DDD), repositorio de la Universidad autónoma de Barcelona <https://ddd.uab.cat/?ln=es>.
5. Por último, se ha buscado información de manera manual, la que jugó un papel importante para nuestra investigación: tesis no publicadas, artículos que hayan estado en revistas que no están indexadas con las bases de datos recomendadas

<sup>2</sup> Las revistas que cumplen con los criterios de la evaluación científica, editorial y documental establecidos para entrar a formar parte del Índice Bibliográfico Nacional – IBN Publindex.

por la bibliografía (Cruz Piñol, 2014, 2015; Robres Medel, 2015). Para concretar, en la parte manual se incluyen los trabajos encontrados por revistas específicas como la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL), (<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/index> ). La revista redELE, una publicación periódica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España especializada en la enseñanza de Español Lengua Extranjera (ELE) (<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/portada.html>). Se ha pretendido buscar documentos en el Centro Virtual Cervantes, en el cual se presenta la colección de publicaciones de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/) . Asimismo, se ha hecho una búsqueda en la revista electrónica MarcoELE dedicada a la Didáctica del Español como Lengua Extranjera que surge con el deseo de poner a disposición de los profesores de español material específico en su área <https://marcoele.com/>.

### Ecuaciones de búsqueda

En el contexto de las bases de datos académicas, las ecuaciones de búsqueda se utilizan para expresar de la forma más exacta las necesidades de información. Se componen de las palabras claves y de los operadores que articular la relación entre ellas. Los operadores que se han obtenido para este trabajo se utilizó booleanos (OR, AND, NOT) y símbolos reservados (comillas y paréntesis).

Más adelante, se detalla la fórmula de búsqueda, es decir, todos los términos con los operadores utilizados para la búsqueda concreta. Seguidamente después se contextualiza la búsqueda con los temas relacionados con ELE y estudiantes grecoparlantes.

Tabla 1. Ecuación de búsqueda en español

TEMA	Formula de búsqueda
<b>Objetivo principal</b>	“Enseñanza y aprendizaje de español” OR (“español como lengua extranjera” OR “español”) AND (grecoparlantes OR “estudiantes de L1 griego moderno” OR “alumnos con lengua materna griega”) NOT “griego antiguo”
<b>Contexto</b>	“Lingüística aplicada” AND “Enseñanza de español como Lengua Extranjera” OR “ELE” OR “adquisición de lenguas extranjeras” NOT “filología clásica”

Tabla 2. Ecuación de búsqueda en inglés

TOPIC	SEARCH ECUATION
<b>MAIN TARGET</b>	"Teaching and learning Spanish" OR ("Spanish as a foreign language" OR "Spanish") AND (Greek speakers OR "Modern Greek L1 learners" OR "Greek mother tongue learners") NOT "Ancient Greek".
<b>CONTEXT</b>	“Applied linguistics” AND “Teaching Spanish as a Foreign language” OR “TSFL” “Acquisition of foreign languages” NOT "classical studies”

### Criterios de inclusión y de exclusión

Una vez que fijadas las preguntas de investigación, se establecen los criterios de inclusión y de exclusión con el fin de seleccionar los estudios pertinentes en función de los objetivos de este trabajo. Cabe destacar que, los documentos consultados han sido de acceso abierto. Por acceso abierto a la literatura científica (*Open Access, OA*) se

entiende su libre disponibilidad en Internet, permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, impresión, distribución o cualquier otro uso legal de la misma, sin ninguna barrera financiera. Ya en Europa, proyectos financiados con fondos públicos deben depositarse en acceso abierto en un repositorio unánime. En España, la llamada Ley de la Ciencia de 2011 obliga a poner en acceso abierto los resultados de la investigación con fondos de los presupuestos generales del Estado, en el artículo 37 aclara que:

“Los agentes públicos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e innovación impulsarán que se haga difusión de los resultados de la actividad científica, tecnológica y de innovación, y que los resultados de la investigación, incluidas las publicaciones científicas, datos, códigos y metodologías, estén disponibles en *acceso abierto*.” (RD 99/2011, de 28 de enero)

Por un lado, según el Informe del Instituto Cervantes *El español: una lengua viva* (2019), después del inglés, el español es la segunda lengua en la que más documentos de carácter científico se publican. Esta información se ha tenido en cuenta en los criterios de inclusión y exclusión, incluidas las dos lenguas con mayor producción científica. No obstante, se ha incluido el idioma griego que, a pesar de su carácter minoritario, su relación con el tema de investigación y la base de datos seleccionada (EKT) hace necesaria su inclusión.

Es imprescindible justificar la selección del determinado período de 2000-2022. A partir de los ejemplos de otros mapeos bibliográficos el período elegido difiere en cada estudio, en este trabajo se estudia un tiempo relativamente largo: 22 años, desde el 2000 hasta 2022. Se ha decido empezar la investigación desde ese año porque algunas de las bases de datos que se han elegido no se crearon antes del año 2000. Otros mapeos bibliográficos acotan el periodo entre cuatro años (Dicheva et al., 2015); otros en ocho (Barbosa & Alves, 2011); o nueve (Hooper et al., 2013). Estos estudios tienen un periodo corto porque disponen de otros mapeos anteriores a ellos. Al contrario, el presente trabajo no ha sido precedido por otro mapeo bibliográfico, por ello, los años estudiados son mayores de diez. De igual modo, nos basamos en mapeos que recopilan estudios publicados en un periodo de tiempo largo (Hallinger & Kovačević, 2019; Poucher et al., 2020).

Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
Los documentos están escritos en español o en griego o en inglés	Los documentos que no están escritos en español, griego e inglés
El título, el resumen y las palabras claves son relativas al tema de investigación	Se excluyen documentos duplicados. Se eliminaran aquellos resultados comunes para evitar duplicidades.
Solo se tienen en cuenta los documentos publicados 2000- 2022	Se excluyen documentos fuera del periodo determinado 2000-2022
Incluidos documentos que se centren en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera	Excluidos documentos que se relacionan con el griego antiguo o la literatura clásica o moderna (se espera encontrar muchos estudios con esta índole)
Documentos que tengan como objeto de estudio la contribución a la enseñanza y el aprendizaje de español a grecoparlantes	Se excluyen documentos no relevantes. Artículos que no se relacionan con la enseñanza/aprendizaje de ELE por grecófonos.
Se incluyen actas de congreso; jornadas o talleres; capítulos de libros; artículos de revista; ponencias y libros	Se excluyen manuales didácticos; periódicos; conversaciones de los docentes en los foros; chats;

## Criterios de valoración

Los criterios de valoración permiten seleccionar los trabajos que tienen relación con las preguntas de investigación. Se trata de un conjunto de criterios o preguntas de calidad que únicamente pueden responderse leyendo el resumen (García-Peñalvo, 2019). Este apartado es imprescindible para los trabajos que disponen de mucha bibliografía, ahí es donde los investigadores descartan estudios que no tienen rigor o citas suficientes. Ha de quedar claro que en el presente estudio no tomaremos en cuenta la posición del cuartil que ocupan las revistas, pero sí estableceremos dos preguntas claves para la valoración de los estudios. Estas preguntas nos servirán de gran ayuda a la hora de la recopilación manual y la búsqueda en Google Académico.

Tabla 4. Aseguramiento de calidad

Atributo para valorar	Pregunta de calidad	Descripción	Puntuación
Calidad del contenido	1. ¿El artículo responde a las preguntas de investigación? 2. ¿Tiene <i>International Standard Serial Number</i> ISSN?	1. Se evalúa si los artículos responden a nuestras preguntas de investigación. 2. A cada libro se le asigna una cadena alfanumérica única internacional que sirve para identificar datos básicos del objeto	No/Sí
Calidad temática	¿El estudio contribuye a la enseñanza y el aprendizaje de ELE por estudiantes con L1 Griego Moderno (GM)?	Se revisa si el estudio tiene como objeto de investigación la enseñanza de español a aprendices grecoparlantes.	No/Sí

## Resultados e información extraída

Después de haber realizado todos los pasos del protocolo en las cinco bases de datos que se han elegido, se obtuvieron los estudios potenciales que servirían para contestar las preguntas formuladas. A partir de ellos, estos datos se filtraron a través de los criterios de exclusión e inclusión mencionados en el apartado anterior. Al final, se recuperaron *80 documentos*.

Este estudio siguió el proceso de revisión sistemática sistemático establecido por Page et al. (2020). El diagrama de flujo exige un alto nivel de detalle de los informes en las revisiones sistemáticas y los metaanálisis. Una parte integral de la descripción metodológica de una revisión es un diagrama de flujo. Como se puede observar en la figura 1, se identificaron 3102 publicaciones en total.

El primer filtro que utilizamos es la eliminación de los duplicados con el que conseguimos eliminar 2563 documentos. Muchos artículos o ponencias están publicadas en varios sitios, así que eliminaríamos los documentos que están repetidos. Luego, se han eliminado los documentos automáticamente por los filtros que se han añadido en la tabla 1, seguidamente, se suprimen los informes de la Unión Europea que con las palabras clave aparecen en los resultados. Adicionalmente, como se visualiza en la figura 1 en el apartado “screening” se prosigue excluyendo artículos que no tenían relación con el tema según lo que dicen los resúmenes. Los estudios en los que no se obtienen el texto completo se excluyen en el apartado “Reports not retrieved”, que significaría “Informes no recuperados”; en nuestro caso se excluyeron 8 estudios.

Después de revisar todos los documentos en la etapa de selección de texto completo para verificar su legibilidad, se ha ingresado el número total de documentos

que se han excluido en el cuadro titulado "Reports excluded " con los motivos enumerados.

Es importante mencionar que no todos los recursos disponen de los filtros y la posibilidad de reconocer los operadores. Por ejemplo, en la búsqueda avanzada del Google Académico se ofrece la posibilidad de excluir palabras, pero no la opción de acotar el número de los resultados según su temática. En cambio, Dialnet e Hispado después de la búsqueda simple, nos ofrecen la opción de acotar según la materia (lingüística, adquisición de lenguas extranjeras, etc.). Además, en la base de datos del Centro Nacional de Documentación en Grecia (EKT) no dispone de la opción de acotar en general, tampoco en la búsqueda manual. En la última, el proceso de búsqueda es con el buscador de las propias revistas específicas en la enseñanza de español como lengua extranjera mencionadas en el apartado de las fuentes.

Más abajo veremos un diagrama de flujo también denominado como flujograma, es decir, la representación gráfica de un proceso que muestra el número de registros identificados, incluidos y excluidos, y los motivos de las exclusiones. Hay diferentes plantillas disponibles según el tipo de revisión, en este estudio se ha seguido la guía de PRISMA 2020 para nuevas revisiones sistemáticas que incluyeron búsquedas en bases de datos y registros por Page et al. (2020).

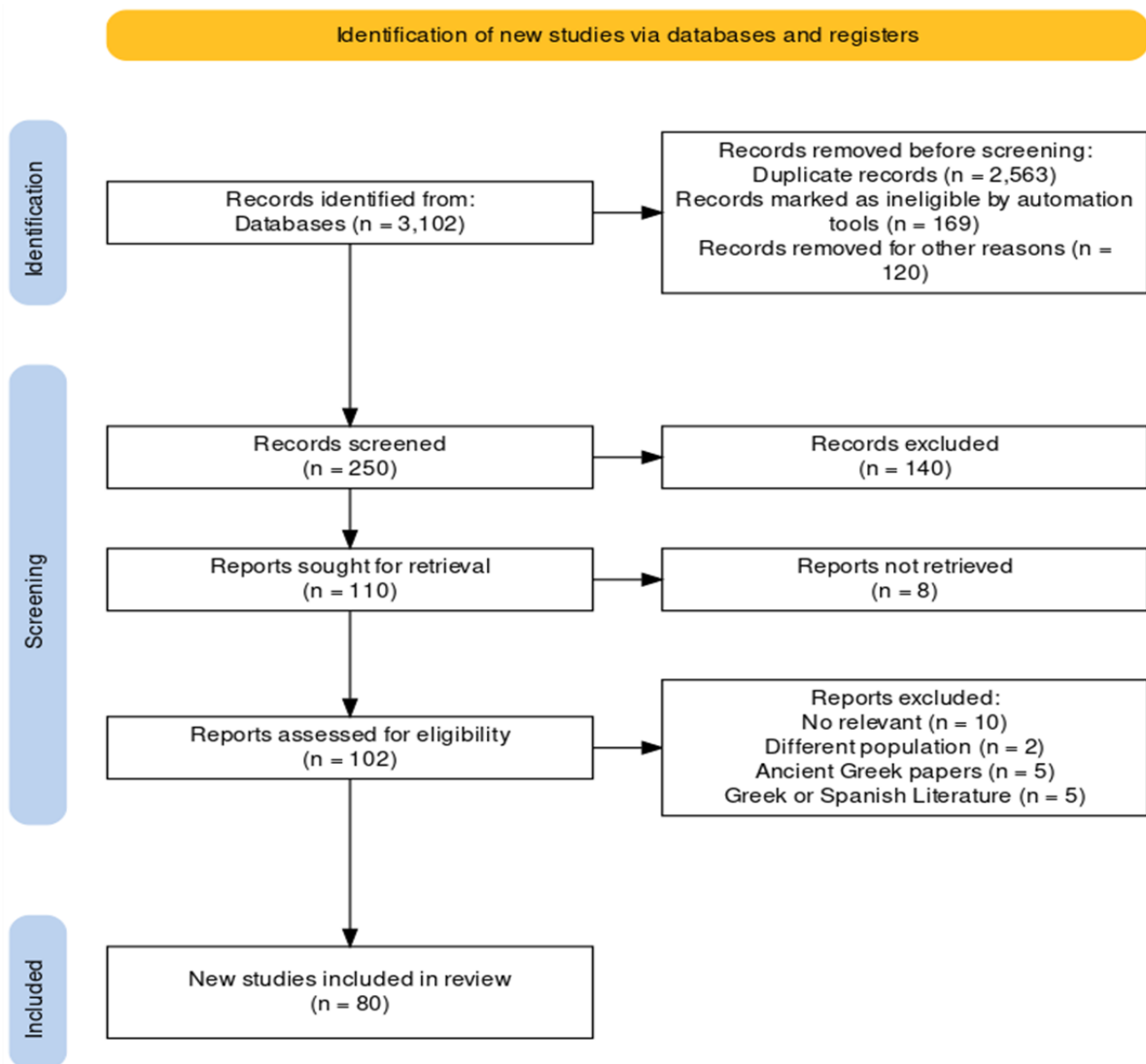


Figura 1: Diagrama de flujo PRISMA 2020. Elaboración propia con la guía de Page et al. (2020)

**MQ1: ¿Cuántos estudios fueron publicados a lo largo de los años?**

En la figura 2, podemos observar la producción científica sobre los trabajos publicados entre griego y español desde 2000 hasta 2022. En efecto, la figura 2 representa un panorama cronográfico de la producción científica sobre ELE por grecoparlantes. Como observamos entre el año 2011-2012 y 2018 fueron los años más productivos, destacando que el 2018 cuenta con 9 estudios en total. Cabe mencionar también que el 2022 tenemos un ligero repunte de publicaciones hasta 6%.

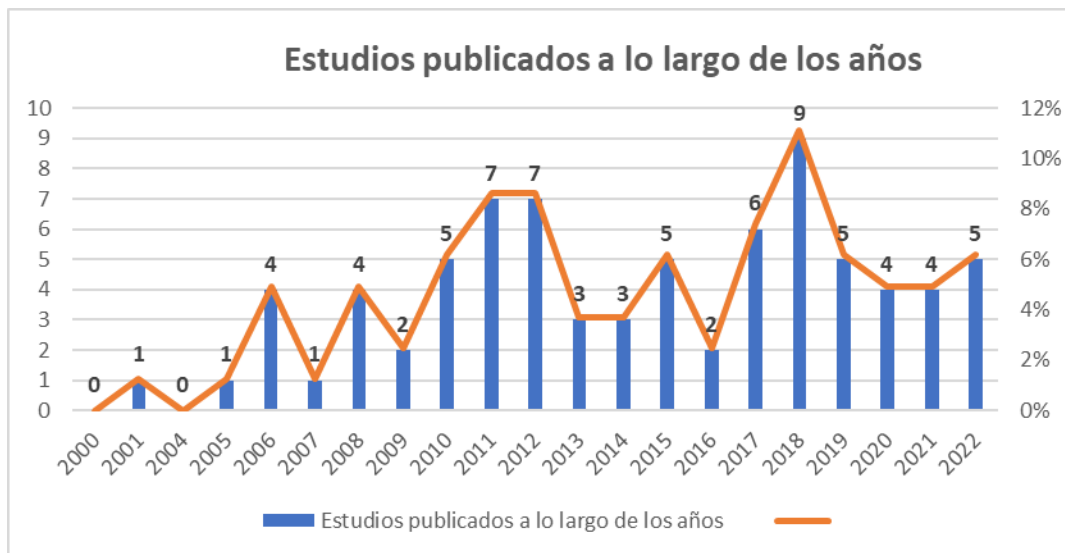


Figura 2: Estudios que fueron publicados a lo largo de los años

**MQ2: ¿Cuáles son los autores más prolíficos en el área?**

En la figura 3 se ilustran los once autores que más destacaron respondiendo la pregunta 2 de este mapeo bibliográfico. Es conveniente afirmar que hemos encontrado 33 autores, y algunos de ellos, aunque no estén en los ocho más productivos, llevaron a cabo estudios muy relevantes con muestra significativa de alumnos grecoparlantes (Georgopoulos, 2017; Giannakou & Sitaridou, 2022; López García & Andreou, 2017; Mitatou, 2016; Salapata & Alexopoulou, 2020; Tegou et al., 2021).

Destacamos entonces ocho autores: Leontaridi de la Universidad Aristotélica (AÜth) 21%; Angélica Alexopoylou 16% y Kiriaki Palapanidi 15% de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas (EKPA) son las autoras que más aparecen en la búsqueda. Sus estudios se centran en gramática; sintaxis; sociolingüística; y, en general, en la interlengua de los aprendices griegos. Seguidamente después tenemos a Natividad Peramos Soler (AÜth) 10% y Cristóbal Lozano (Universidad de Granada) 9% que centra su estudio en los pronombres; por otro lado, tenemos a Isaac Gómez Laguna (Universidad de Zaragoza) 7% que estudia las preposiciones moneléticas del español y griego; Adamantía Zevrá (Universidad de Sevilla) 6% ofrece un panorama situacional del español en Grecia y tiene publicaciones sobre el componente pragmático de la competencia sociolingüística de los estudiantes grecoparlantes (Zevra 2021).

A continuación, tenemos a Panagiota Margaza de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) que analiza los sujetos elípticos de alumnos grecoparlantes que adquieren la lengua española; María Victoria Soulé de la Universidad Tecnológica de Chipre (TEPAK), por su parte, se dedicó en estudiar modelos temporales y la percepción de los estudiantes hacia artefactos digitales. Por último, tenemos a Alberto

Rodríguez Lifante de la Universidad de Alicante que dedicó sus publicaciones en la motivación como variable afectiva en aprendices griegos e Irene Mavrou (Universidad Antonio de Nebrija) que, a través de la expresión escrita, estudió la complejidad cognitiva, la memoria y la precisión lingüística de los aprendices griegos. A estos dos últimos se les atribuye un porcentaje del 3%.

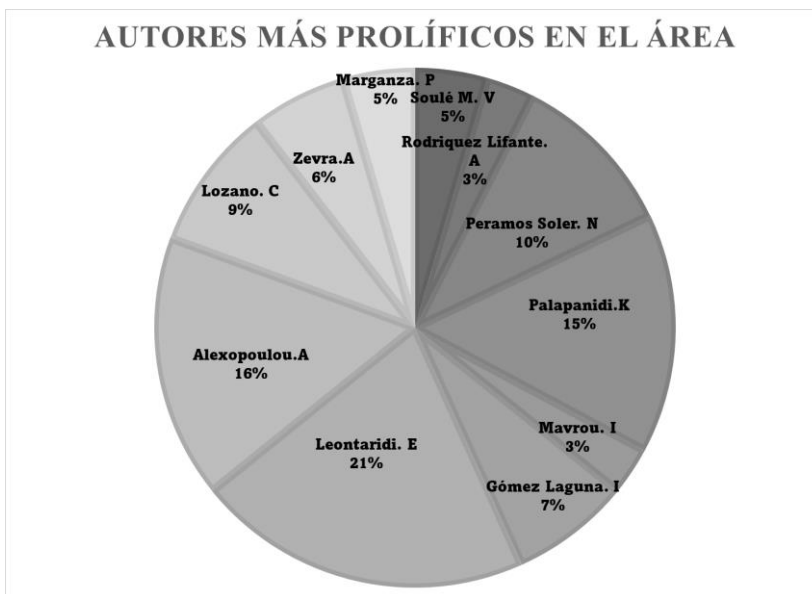


Figura 3: Autores más prolíficos en el área

**MQ3: ¿Cuál es el tipo de documento que más predomina sobre este tópico?**

En lo que respecta a los tipos de documentos utilizados, se puede visualizar en la figura 4 que el “artículo de revista” lleva un porcentaje de 49% es el tipo de documento. Sin embargo, disponemos un amplio número de tesis doctorales 21% dedicadas al mundo de la interlengua del español en estudiantes grecófonos, de igual modo comunicaciones en conferencia 20%.

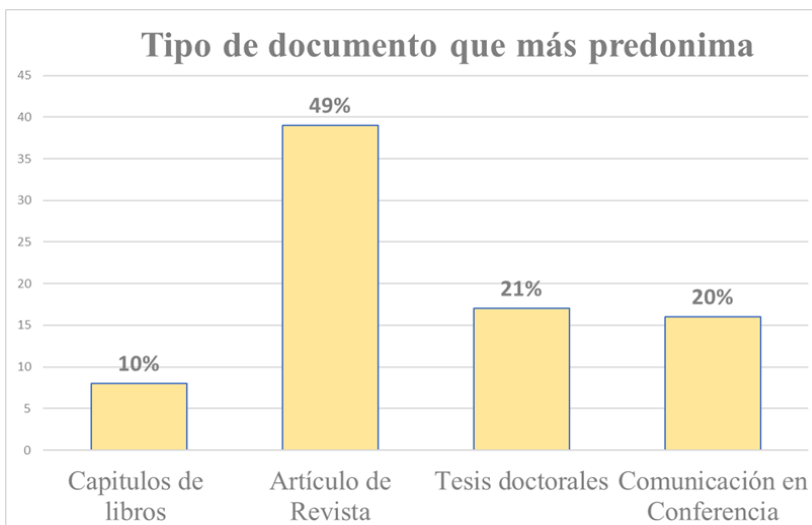


Figura 4: tipología documental de las publicaciones

#### MQ4: ¿Cuál es el tipo de documento que más predomina sobre este tópico?

A continuación, en la figura 5 se contesta la cuarta pregunta de la investigación. Como podemos ver, la base de datos que ofrece más documentos es Dialnet que recoge el 39% de los estudios que nos interesan. A continuación, le sigue el motor de búsqueda Google académico con un porcentaje de 20%. En ello se recogen los estudios de Instituciones Universitaria.

El repositorio nacional de documentos de Grecia (EKT) nos ofreció un 18% de los resultados y la mayoría de los documentos en ello han sido tesis doctorales y conferencias. Como se ha mencionado anteriormente, se han seleccionado cuatro revistas específicas para buscar de manera manual documentos que no se han conseguido recuperar en el resto de las bases de datos. La base de datos HispadoC recogió un 10% de los documentos.

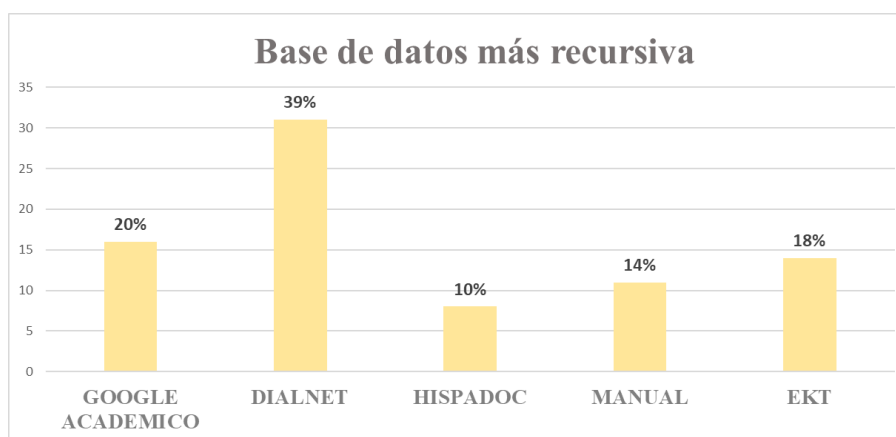


Figura 5: Base de datos en la que se encuentra la mayor producción científica en el área

#### MQ5: ¿Hay producción científica en Chipre sobre español como lengua extranjera?

Esta pregunta de investigación pretende encontrar si hay producción científica en Chipre sobre español como lengua extranjera, la respuesta es que solo hemos encontrado siete estudios de lengua materna grecochipriota.

Desde el punto de análisis de errores gramaticales, tenemos dos estudios (Andreou & López-García, 2016; López García & Andreou, 2017) en los cuales se estudia la expresión escrita de alumnos griegos-chipriotas de español como lengua extranjera en los niveles B1.2 y B2.1 y A1-B1. En cuanto a los estudios que se fijan en las diferencias aspectuales y temporales de los sintagmas verbales tenemos de nuevo dos (Soulé, 2012; Soulé & Granda, 2015). Nos encontramos con un estudio que mide variables extralingüísticas como la motivación (Makri, 2020) y otro que mide el rendimiento mediante el aprendizaje con un artefacto digital (Soulé, 2021). Por último, dentro del marco de las Actas de las Jornadas que se realizan en la Universidad de Chipre (UCY) se publicó un estudio de fonética articulatoria, donde se hizo hincapié en la realización de las oclusivas sonoras (hoy en día las denominaríamos aproximantes) por hablantes grecochipriotas (Makri, 2015).

Como se puede ver en la figura 6, existen una mayor producción científica en estudios que se relacionan con la gramática.



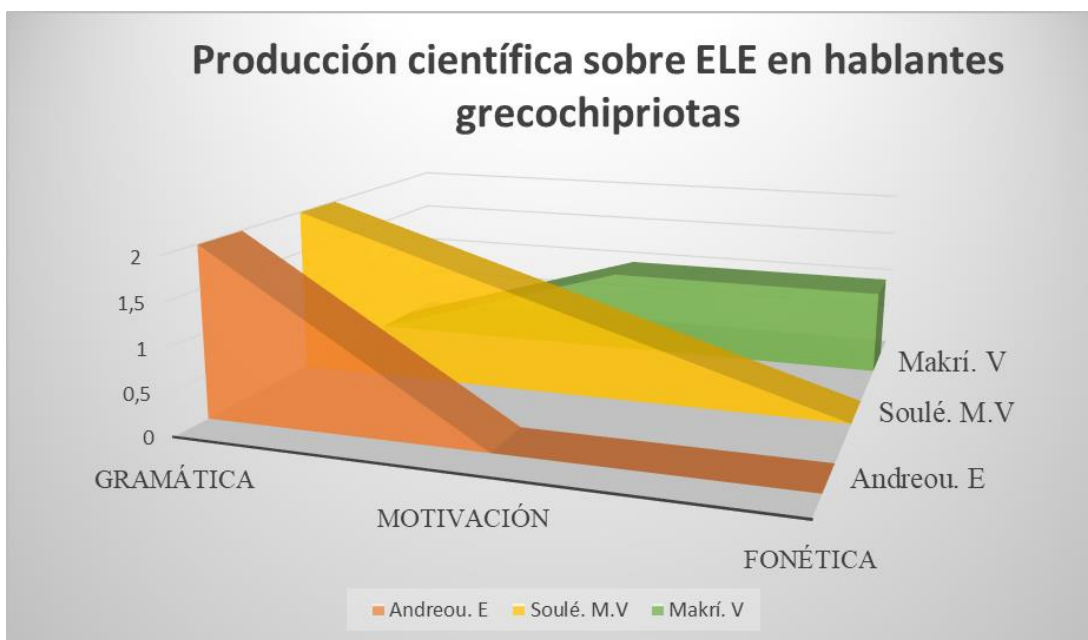


Figura 6: Producción científica sobre ELE y estudiantes grecochipriotas

**MQ7: ¿En qué rama de lingüística se refleja el interés de los documentos?**

Hemos dividido las ramas de lingüística en seis categorías. Estudios que se relacionan con la semántica son los que estudian la precisión léxica; la formalidad; los falsos amigos o trabajos con la etiqueta “palabras”. Investigaciones que se relacionan con morfosintaxis son las estrictamente gramaticales y estudios que se sitúan en el campo de pragmática son todos los que se centran en los enunciados, entonación, percepción e interpretación (también formalidad y cortesía). En cuanto a la categoría extralingüística, se entiende como exterior a la lengua que ayuda a la desambiguación de palabras y frases. Por último, la fonética son los estudios que se relacionan con la pronunciación y la realización de los fonemas en español por alumnos grecoparlantes.

La investigación en la morfología tiene un porcentaje 31% y mayoritariamente se fusiona con el estudio de la sintaxis 21%. Un porcentaje significativo de trabajos 24 % estudia el aprendizaje del español por grecoparlantes desde punto de vista semántico. Como queda patente en la figura, un 15% se les atribuye a los trabajos extralingüísticos. Es esperable encontrar trabajos que se ocupen con la pragmática, comunicación no verbal, la situación histórica; cultural; social, etc.

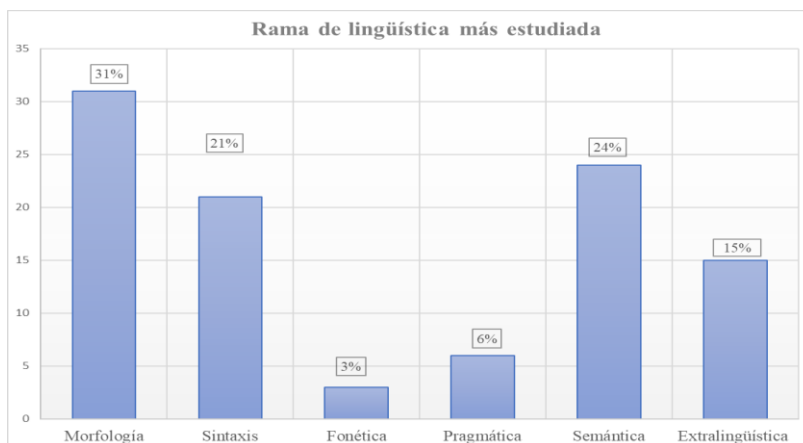


Figura 7: Rama lingüística más estudiada

**MQ8: ¿Qué tipo de investigaciones han sido realizadas para llevar a cabo los estudios?**

Empezamos con el análisis contrastivo al que se le atribuye un porcentaje de 27%. El análisis contrastivo nace de la preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores y del interés didáctico por prevenirlos. Dentro de esta categoría se incluyen los trabajos que realizan una descripción formal de las lenguas en cuestión y hacen una comparación de las diferencias y las semejanzas. Los trabajos con metodología transversal son abundantes 20%, estos trabajos son observacionales que analizan datos de variables recopiladas en un periodo de tiempo sobre una población muestra. Aquí se encuentran los estudios del análisis de errores; los estudios que tienen como instrumento de investigación la encuesta para medir percepción; satisfacción de los alumnos o los profesores.

Los exploratorios 14% son los trabajos que no formulan hipótesis y examinan un tema o problema de investigación poco estudiado, que no ha sido abordado antes. Los descriptivos 14%, en cambio, buscan especificar las propiedades importantes del alumnado grecoparlante en un determinante momento. Por otro lado, tenemos trabajos que han optado por una metodología frecuente desde el punto de vista educativo que es la metodología cuasiexperimental 8%, a esta categoría pertenecen los trabajos de motivación o los que quieren validar alguna aplicación didáctica.

Por último, 8% es el porcentaje de las propuestas didácticas especializadas para el alumnado y 7% el de los análisis de la disponibilidad léxica, es decir, los estudios de lexicoestadística.

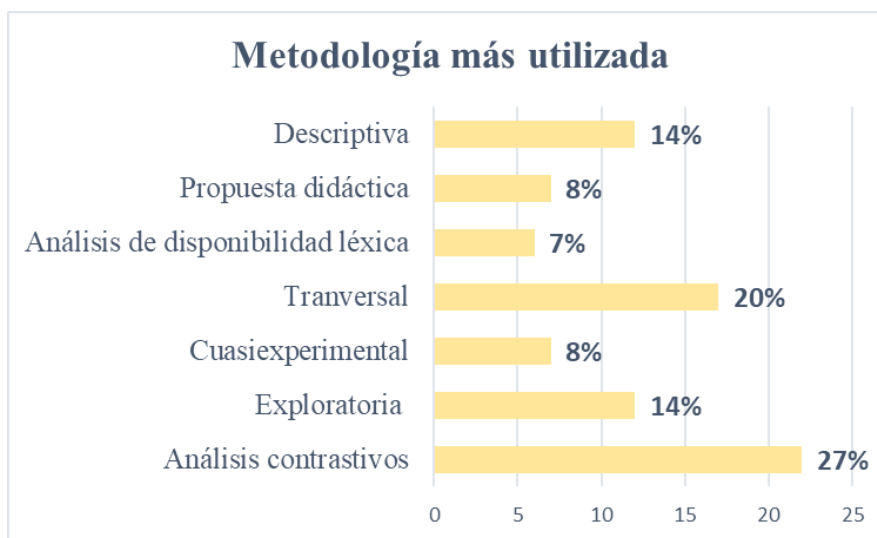


Figura 8: Porcentaje de la metodología utilizada en las investigaciones

**MQ9: ¿Cuál es la competencia comunicativa que más interesa?**

La competencia comunicativa que más interesa en el ámbito es la gramática, con un porcentaje de más de la mitad de la media de los estudios 59%. La discursiva incluye la coherencia y cohesión de los textos producidos por los estudiantes y métodos de flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación. A La discursiva se le atribuye un 22% que también se puede considerar un porcentaje muy alto. La competencia estratégica se trabaja junto a la discursiva en los documentos

encontrados, documentos que tratan solo de estrategia tienen un porcentaje del 11%. La competencia sociolingüística es escasa solo tiene un 7%, son estudios que tienen que ver con propuestas didácticas en un determinado grupo de la sociedad.



Figura 9: Competencia comunicativa más estudiada

### Conclusiones

Recapitulando en este mapeo bibliográfico de literatura se ha seguido la metodología propuesta por los autores relevantes en el campo de las revisiones sistemáticas (Budgen et al., 2008; García-Peñalvo, 2019; Kitchenham et al., 2009; Kitchenham & Chartes, 2007). Además, con el fin de llevar a cabo el primer mapeo bibliográfico de estudios en ELE y grecoparlantes nos hemos basado en protocolos y procedimientos de mapeos de otras disciplinas (Barbosa & Alves, 2011; Dicheva et al., 2015; Hallinger & Kovačević, 2019; Hooper et al., 2013; Poucher et al., 2020; Vera La Torre, 2005; Yañez Figueroa et al., 2016).

Es importante reiterar que el objetivo de este trabajo no es contar las citas de cada documento o evaluar atendiendo a los cuartiles en los que se quedan posicionadas las revistas. El objetivo es llevar a cabo un estudio exploratorio y localizar los documentos que pueblan el mapeo relacionado con el aprendizaje del español por hablantes grecoparlantes. Por consiguiente, se ha realizado una búsqueda en las siguientes bases de datos: Dialnet; Hispador; El Centro Nacional de Documentación y Contenidos Electrónicos (EKT) y el motor de búsqueda Google Académico. Se determinó la serie de términos (ecuación de búsqueda) y el periodo 2000-2022.

Con lo que se ha expuesto en los resultados, se pueden presentar ciertos datos que pueden aportar información acerca del *estado de la producción científica relacionado a ELE y hablantes con L1 Griego Moderno*. Una vez recopilados y excluidos los documentos se han identificado 80 documentos de interés. La mayoría de ellos son artículos de revista y tesis doctorales. Asimismo, Dialnet y Google Académico son las fuentes con más resultados. Los años de mayor producción son 2011-12 y 2018. Obviamente, el vacío de producción después del año 2019 se explica con la pandemia.

Un primer aspecto a tener en cuenta es que gran parte de los artículos publicados son de corte morfológico, sintáctico y semántico; creándose la necesidad de realizar más

estudios pragmáticos, es decir, de investigar los enunciados en el contexto y su realización correcta por los estudiantes. Además, los estudios sobre fonética son minoritarios, esto hace reflexionar que, a pesar de haber semejanzas entre el griego y el español en la fonética (vocales y consonantes), la pronunciación, en cuanto a la prosodia, puede que no tenga tantas similitudes.

Otro fenómeno encontrado es que gran parte de los estudios tienen un enfoque de lingüística contrastiva con predominio del análisis contrastivo de corte teórico analizando las diferencias entre dos sistemas lingüísticos. Por su parte, los métodos descriptivos-explorativos tienen un porcentaje relevante tanto y como lo tienen los estudios transversales. Desde luego, se echan en falta estudios cuasiexperimentales; propuestas didácticas específicas para el alumnado y trabajos de disponibilidad léxica.

Con respecto a las categorías gramaticales, tenemos con un mayor porcentaje el paradigma verbal enfocándolo en las características de tiempo y aspecto del verbo. También el sintagma nominal (sustantivos, adjetivos) y los pronombres son un campo que incitan los autores. De igual manera, las preposiciones.

Un aspecto a destacar, es el nivel de producción científica, en el caso de una muestra dialectal de una población grecoparlante. Esta es la muestra que habla grecochipriota que es el dialecto del griego moderno hablado en la isla de Chipre. Los trabajos que encontramos con la muestra grecochipriota son siete.

Finalmente, la competencia comunicativa que más se trabaja en las propuestas didácticas o en los objetivos de los estudios con vista a su aplicación es la competencia gramatical. Del mismo modo, se ha podido observar que la competencia discursiva en los artículos se ve reflejada sobre todo en la expresión escrita (formal/informal). No obstante, no se han encontrado muchos documentos que trabajen la competencia sociolingüística y la estratégica.

### **Limitaciones del estudio y orientaciones para futuras investigaciones**

A lo largo del desarrollo de este trabajo se han asumido una serie de limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, los artículos analizados son los pertenecientes a las bases de datos indicadas, por lo que, seguramente podrían existir otros artículos de interés en otras bases de datos que, al no estar agregados en las seleccionadas, no se ha podido proceder en su análisis.

En segundo lugar, no se muestra un análisis exhaustivo de los hallazgos de los trabajos en sí, por lo que en un siguiente paso sugeriríamos profundizar en ello a través de una revisión sistemática o metaanálisis. Otro punto a destacar, es la división de las categorías, hemos tenido mucha dificultad a la hora de dividir las metodologías, ya que nuestro objetivo ha sido general y exploratorio y la lingüística aplicada tiene muchas ramas. Por eso mismo, las metodologías se han medido junto con los enfoques.

Por último, al llevar a cabo este estudio nos hemos encontrado con documentos que se relacionaban mucho con el griego antiguo, literatura de la antigua Grecia, traducciones y diccionarios. Esta amplia gama de temas difiere bastante de nuestra temática, que es la enseñanza de español como lengua extranjera. Por lo tanto, realizaríamos alguna modificación en los términos de búsqueda con el objetivo de obtener mejores resultados.

En síntesis, la investigación realizada sobre la enseñanza del español a estudiantes griegos revela un ámbito fascinante pero limitado del tema. La escasez de documentos de investigación puede atribuirse al hecho de que el griego es un idioma minoritario, a diferencia del inglés, que recibe mayor atención en los estudios de adquisición del lenguaje. Como resultado, la literatura disponible se centra principalmente en las

diferencias de morfología y sintaxis. Sin embargo, es crucial reconocer la necesidad de investigar otros aspectos de la adquisición del lenguaje, como la fonética, la pragmática y las influencias culturales. Al ampliar el alcance de futuras investigaciones, podemos obtener una comprensión más completa de los desafíos que enfrentan los estudiantes griegos al aprender español y desarrollar metodologías de enseñanza más efectivas adaptadas a sus necesidades lingüísticas específicas.

## Referencias bibliográficas

ALEXOPOULOU, Angélica; GARGALLO, Isabel Santos. Metaanálisis de las tesis doctorales de análisis de errores en la interlengua española a lo largo de tres décadas (1991-2019). *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2021, no 32, p. 1-36.

ANANI SARAB, Mohammad Reza; MARDIAN, Fatemeh. Reflective practice in second language teacher education: a scoping review. *Journal of Education for Teaching*, 2022, p. 1-17.

ANDREOU, Eleftheria, et al. Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1. 1. *Revista Fuentes*, 2016.

BARBOSA, Olavo; ALVES, Carina. A systematic mapping study on software ecosystems. 2011.

BUDGEN, David, et al. Using Mapping Studies in Software Engineering. En *Ppig*. 2008. p. 195-204.

CHAN, Jessica, et al. Learning and teaching Chinese as a foreign language: A scoping review. *Review of Education*, 2022, vol. 10, no 3, p. 3370.

CRUZ PIÑOL, Mar Cruz. Balance tras quince años orientando a estudiantes de lingüística en el uso de tecnologías para la investigación. En *Comunicación, cognición, cibernétic@: actas*. Ana Díaz Galán, 2014. p. 423-432

CRUZ PIÑOL, Mar Cruz. Base de dades per conèixer (i fer conèixer) la investigació en ELE. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 2015, vol. 1, p. 78-101.

DAI, Chih-Pu; KE, Fengfeng. Educational applications of artificial intelligence in simulation-based learning: A systematic mapping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022, p. 100087.

DICHEVA, Darina, et al. Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of educational technology & society*, 2015, vol. 18, no 3, p. 75-88.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José. Revisiones y mapeos sistemáticos de literatura. 2019. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2586725>

GEORGOPOULOS, Athanasios. Anaphora resolution in the interlanguage of Greek and English learners of Spanish: A corpus study. *Studies in Greek Linguistics*, 2017, vol. 37, p. 239-252.

GIANNAKOU, Aretousa; SITARIDOU, Ioanna. (In) felicitous use of subjects in Greek and Spanish in monolingual and contact settings. *Glossa: a journal of general linguistics*, 2022, vol. 7, no 1.

BOOTH, A. Systematic reviews of health information services and systems. *Health Information and Libraries Journal*, 2001, vol. 18, p. 60-3.

HALLINGER, Philip; KOVAČEVIĆ, Jasna. A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 2019, vol. 89, no 3, p. 335-369.

HOOPER, Barbara, et al. An international systematic mapping review of educational approaches and teaching methods in occupational therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, 2013, vol. 76, no 1, p. 9-22.

INSTITUTO CERVANTES: El español: una lengua viva. Informe 2019. *Madrid*, 2019, Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_19/informes\\_ic/p05.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/informes_ic/p05.htm)

JABBARI, Nasser; ESLAMI, Zohreh R. Second language learning in the context of massively multiplayer online games: A scoping review. *ReCALL*, 2019, vol. 31, no 1, p. 92-113.

JIANG, Michael Yi-chao, et al. A scoping review on flipped classroom approach in language education: Challenges, implications and an interaction model. *Computer Assisted Language Learning*, 2022, vol. 35, no 5-6, p. 1218-1249.

KITCHENHAM, Barbara, et al. Systematic literature reviews in software engineering—a systematic literature review. *Information and software technology*, 2009, vol. 51, no 1, p. 7-15.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart M. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. 2007.

KUMAR, Bimal Aklesh; GOUNDAR, Munil Shiva. Developing mobile language learning applications: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 2022, p. 1-21.

LÓPEZ GARCÍA, M. P., & ANDREOU, E. (2017). La Expresión Escrita en Alumnos Griego-Chipriotas de Español: Análisis de Errores en los Niveles B1. 2 y B2. 1.

MAKRI, Viki. Dificultades fonéticas de los chipriotas que aprenden español como lengua extranjera. *Actas de las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre, Nicosia: Centro de Lenguas-Universidad de Chipre*, 2015.

MAKRI, Viki. (2020). *La autoestima como factor afectivo en la enseñanza de ele* (inédito). Universidad de Salamanca. Facultad de Filología. Departamento de Lengua Española.

MALVICINO, Facundo; YOGUEL, Gabriel. *Big data: avances recientes a nivel internacional y perspectivas para el desarrollo local*. CIECTI, 2017.

MEJIA VELARDE, Richard Jhuniór; ALVAREZ, Giuliana Salazar. Producción científica del movimiento conductual en revistas peruanas indexadas: un estudio bibliointegrativo. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 2018, vol. 4, no 3, p. 163-175.

MITATOU, Zafeira, et al. Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 2016.

MOHER, David, et al. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement (reprinted from *annals of internal medicine*). *Physical therapy*, 2009, vol. 89, no 9, p. 873-880.

MUHARIKAH, Afifah; LI, Minglin; ROBERTS, Jacqueline. A Scoping Review of Teaching and Learning of English as an Additional Language among Autistic Individuals. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 2022, vol. 19, no 2, p. 1-35.

PAGE, MJ; MCKENZIE, JE; BOSSUYT, PM; BOUTRON, I; HOFFMANN, TC; MULROW, CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery* 2021; 88:105906. doi: 0.1016/j.ijssu.2021.105906

REAL DECRETO 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado, 10 de febrero de 2011. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-9617#a37>

ROBRES MEDEL, Óscar. Hispadoc, portal de referencia de las investigaciones sobre la lengua española. *Belezos: Revista de cultura popular y tradiciones de La Rioja*, 2015, no 27, p. 88-91.

POUCHER, Zoë A., et al. Thinking through and designing qualitative research studies: A focused mapping review of 30 years of qualitative research in sport psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2020, vol. 13, no 1, p. 163-186.

SALAPATA, Panagiota; ALEXOPOULOU, Angélica. Estudio comparativo sobre el uso de recursos metadiscursivos en corpus de hablantes nativos y no nativos grecófonos de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 2020, vol. 14, no 29, p. 33-56.

SHAHROL, Siti Julia Mohd, et al. A Systematic Literature Review on teaching and learning English using mobile technology. *International Journal of Information and Education Technology*, 2020, vol. 10, no 9, p. 709-714.

SOULÉ, María Victoria, et al. Distribución de los Pretéritos Indefinido e Imperfecto de Indicativo en narraciones de aprendientes de E-LE greco-chipriotas. *Biblioteca virtual redELE*, 2012.

SOULÉ, María Victoria. Students' attitudes towards digital artefact creation through collaborative writing: the case of a Spanish for specific purposes class. *Tertiary education language learning: a collection of research*, 2021, p. 47.

SOULÉ, María Victoria; GRANDA, Beatriz. ¿Qué gramática aplicar para la enseñanza de la distinción imperfecto e indefinido? *Pedro Jesús Molina Muñoz & María del Mar Cuadra Arance (Eds.)*, 2015.

TEGOU, Ioanna; ANAGNOU, Evaggelos; KIOULANIS, Spiridon. Las necesidades de formación de los profesores de español en centros privados de lenguas extranjeras un caso de estudio griego. *El Español por el Mundo*, 2019, no 2, p. 291-310.

VERA LA TORRE, José Luis. Estudio exploratorio: aporte al conocimiento psicológico a través de publicaciones científicas. *Liberabit*, 2005, no 11, p. 103-117.

YAÑEZ-FIGUEROA, José Antonio; RAMÍREZ-MONTOYA, María Soledad; GARCÍA-PEÑALVO, Francisco J. Systematic mapping of the literature: social innovation laboratories for the collaborative construction of knowledge from the perspective of open innovation. En *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. 2016. p. 795-803

ZERVA, Adamantía. La enseñanza del español en Grecia: las relaciones interpersonales. *La enseñanza del español en Grecia*, 2021, p. 1-166.



## **Estrategias de negociación para deducir el significado y uso pragmático de chilenismos**

Negotiation strategies to deduce the meaning  
and pragmatic use of Chileanisms

**Gloria Toledo-Vega**

**Profesora asociada. Pontificia Universidad Católica de Chile**  
gtoledo@uc.cl

**Catalina Aceituno**

**Investigadora. Diplomado ELE, Pontificia Universidad Católica de Chile**  
cdaceituno@uc.cl

**Karla Neculqueo**

**Investigadora. Programa Formación Pedagógica. Pontificia Universidad Católica de Chile**

Gloria Toledo Vega es doctora en Filología por la Universidad de Valladolid, máster en ELE de la Universidad de Nebrija (España) y magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es directora del Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), profesora asociada de la Facultad de Letras PUC, donde imparte clases en las áreas de Lingüística Aplicada en pregrado y posgrado, y es coordinadora académica del programa de Diplomado de Especialización en Español como L2/LE. Sus investigaciones tienen que ver con el desarrollo del español entre inmigrantes haitianos en Chile y la relación entre adquisición y desarrollo de lenguas adicionales e inmersión sociocultural.

Carla Neculqueo es profesora de Lengua y Literatura y licenciada en Letras Hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su investigación se enfoca en la adquisición y desarrollo del español como lengua adicional en la escuela chilena.

Catalina Aceituno es licenciada en Letras con mención en Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile y diplomada en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Complementa su trabajo como docente en talleres académicos de lenguaje (PACE UC) y como escritora aficionada.

## Resumen

Este artículo, enmarcado en la pragmática intercultural, estudia la negociación del significado de expresiones idiomáticas chilenas entre informantes angloparlantes e hispanohablantes no chilenos. La negociación se hizo mediante una entrevista que luego se transliteró y se analizó en cuanto a la selección de turnos, las estrategias de negociación empleadas y el uso (in)adecuado de cada unidad fraseológica. Los resultados muestran un uso muy similar de las estrategias para la negociación, sin mayores diferencias entre hispanos y angloparlantes. También se observan similares problemas en el uso, respecto a unidades que resultaron complejas para ambos grupos de informantes.

## Abstract

This article, framed in Intercultural Pragmatics, studies the negotiation of the meaning of Chilean idiomatic expressions between English-speaking informants and non-Chilean Spanish-speakers. The negotiation was done through an interview that was later transliterated and analyzed regarding the selection of turns, the negotiation strategies used and the (in)adequate use of each phraseological unit. The results show a very similar use of negotiation strategies, with no major differences between Hispanics and English speakers. Similar problems are also observed in the use, regarding units that were complex for both groups of informants.

## Palabras clave

Pragmática, conversación, interculturalidad, estrategias

## Keywords

Pragmatics, conversation, interculturality, strategies

## Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha ido en aumento durante los últimos 10 años, pasando de 11,3 millones de estudiantes en el 2010 a más de 23 millones en la actualidad, distribuidos en diferentes partes del mundo (Instituto Cervantes, 2021).

En este escenario, y teniendo en cuenta el incremento de los movimientos migratorios, los componentes sociocultural y pragmático son dos de los aspectos que más interés han generado entre los investigadores de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En efecto, para aprender una lengua es necesario comprender los referentes culturales que impactan en el comportamiento lingüístico de una comunidad. Este aprendizaje facilita el acceso a la realidad local, en tanto que capacita al aprendiente, desde la experiencia individual previa y la actual experiencia de inmersión, para construir y negociar significados en diversas situaciones comunicativas (Kecskes, 2016). Lo anterior ocurre en las conversaciones orales informales, donde el uso del lenguaje coloquial puede dificultar la comprensión del significado de determinadas unidades fraseológicas idiosincrásicas, así como el uso pragmático de estas. Para la comprensión metafórica de estas fraseologías no basta el conocimiento léxico de las palabras que las componen, ya que en ellas subyacen imágenes y esquemas mentales

complejos, ligados al modo en el que cada sociedad codifica el mundo (De la Jara, 2018). En consecuencia, es importante desarrollar investigaciones que tomen en cuenta la oralidad y la coloquialidad del español en la enseñanza de ELE, puesto que estos dos aspectos del lenguaje son de uso frecuente entre los hablantes nativos (Cestero, 2016).

En relación con lo expuesto, este trabajo se enmarca en el ámbito de la pragmática intercultural y tiene como objetivos (1) identificar las estrategias usadas por los hablantes en la búsqueda del significado léxico y uso pragmático de diez chilenismos<sup>1</sup> en un grupo de estudiantes extranjeros: 5 hispanohablantes no chilenos y 5 angloparlantes y (2) evaluar si el grupo hispanohablante no chileno tiene menos dificultad que el angloparlante para negociar el significado y comprender los usos pragmáticos de los chilenismos.

## Marco teórico

La investigación en pragmática intercultural, ámbito en el cual se enmarca esta investigación, considera una amplitud de factores. Con el propósito de brindar un marco teórico claro y conciso es necesario explicitar en qué consiste esta área de estudio, qué es la comunicación y la habilidad intercultural, cuál es el papel de la interacción conversacional en la expresión cultural y cuál es su rol en la inserción de un hablante no nativo en una determinada comunidad. Ahora bien, en la interacción intercultural el limitado conocimiento compartido puede incidir en el proceso de interpretación del contenido proposicional de los enunciados, lo cual puede generar un efecto beneficioso de incrementar el efecto contextual para la interpretación de los enunciados (Kecskes, 2016, 2017; Mustapki, 2017).

## Pragmática, habilidad y comunicación intercultural

La relación intrínseca que se establece entre lenguaje y cultura se constituye como objeto de análisis de la pragmática intercultural. Como señala Hernández (2002), esta subdisciplina de la pragmática estudia “las diferencias lingüístico-culturales en los mecanismos que regulan la interacción conversacional y en los principios con los que se valoran las praxis comunicativas” (Hernández, 2002, p.1). En otras palabras, las características lingüísticas y culturales propias de una comunidad conforman su *ethos* cultural. En el ámbito de la oralidad, este *ethos* es reforzado por conductas que se ajustan a las pautas que rigen la práctica conversacional (Hernández, 2002). En esta línea, Kecskes (2014) integra los enfoques cognitivo y sociocultural en la pragmática, con el propósito de analizar la conjugación de factores individuales y culturales en la comunicación “centrándose en la interacción social a través de las líneas culturales y en la forma en que se usa el lenguaje en estas interacciones” (Pihler, 2018, p. 8).

La habilidad pragmática, por su parte, implica una conciencia intercultural, es decir, la aprehensión de la relación entre la cultura de origen y la de la lengua meta. En términos de similitudes y diferencias, esta habilidad incluye:

---

<sup>1</sup> Los chilenismos que aquí trataremos corresponden a unidades fraseológicas, en tanto frases que presentan cierta fijación e idiomática. Por ende, en este estudio el término chilenismo se empleará como sinónimo de unidades fraseológicas.

...la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (Consejo de Europa, 2002, p. 101).

La conciencia intercultural contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, ya que hace a los aprendientes capaces de contrastar su cultura de origen con la cultura nueva, propiciando nuevas formas de percibir, cuestionar, clasificar, categorizar la realidad e interactuar con ella (Toledo Vega y García, 2020).

Respecto de la comunicación intercultural, esta se entiende como la interacción lingüística entre participantes provenientes de distintas culturas (De Santiago, 2010). Como señala Moreno Fernández “la lengua es variable y se manifiesta de modo variable” (2000, p.21), lo cual se evidencia en la rica variedad dialectal de la lengua española. La variación se intensifica si se consideran las unidades fraseológicas propias de cada comunidad, las cuales contienen una lógica red de significados que reflejan el modo en el que la sociedad conceptualiza el tiempo, las emociones o conceptos abstractos, en relación con la realidad local (Suárez e Hijazo, 2019). El caso de Chile parece ser especialmente interesante ya que, a criterio de varios autores, la variedad chilena es considerada como un área dialectal (Palacios, 2016), lo que convierte su léxico vernáculo en un dominio altamente idiosincrásico.

### **El análisis de la conversación**

En la comunicación oral, la forma en la que se organiza el lenguaje en un contexto de conversación revela cómo la interacción verbal está sujeta a aspectos regulados por la vida sociocultural (Cestero, 2016). Considerando los diversos contextos en que se presenta la comunicación y la interacción verbal, la lengua no solo está sujeta a la sociedad, en tanto conjunto de individuos, sino que también a las instituciones que imponen el control sobre ella. En dicho sentido, conocer y desarrollar competencias conversacionales cuando se está aprendiendo una segunda lengua es relevante para lograr desenvolverse en el ámbito de las habilidades comunicativas. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), estas competencias comprenden conocimiento, habilidades y destrezas relacionadas con lo lingüístico, lo sociolingüístico y lo pragmático (Consejo de Europa, 2002, p. 13), que ayudan a construir una actitud positiva frente a una conversación. El aprendizaje de estas competencias implica que los aprendientes tengan “la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posesión de la palabra” (Ambjoern, 2008, p. 3). Bajo estas consideraciones la conversación se presenta como “la expresión cultural más elaborada y estable en la constitución de significado y sentido de la acción social y de la identidad de las personas” (Villalta, 2009, p. 223). La conversación entre individuos refleja, por un lado, el estado de una sociedad y, por otro, cómo esta se desarrolla en el campo de la pragmática, en relación con los factores extralingüísticos que inciden en el intercambio dialógico.

Ahora bien, las interacciones no solo necesitan el actuar de los involucrados para lograr el objetivo comunicativo, sino también la construcción de un contexto o un entorno físico o lingüístico (Villalta, 2009). En este contexto, los turnos de habla son fundamentales para permitir que la conversación progrese dentro de un orden (Cestero, 2016). Para que una intervención sea reconocida y considerada como turno es necesaria la aceptación y ratificación de alguno de los interlocutores involucrados. Esto implica que a lo largo de la conversación se desarrollen distintas estrategias de negociación e

intercambio (Cestero, 2016), que además se presentan como una gama de posibilidades aprendidas gracias al uso de competencias conversacionales.

En el caso del aprendizaje de ELE, la conversación entre nativos y no nativos es una acción fundamental para poder insertarse en la sociedad, puesto que el manejo de la modalidad oral permite comprender la forma, la perspectiva y el uso de la lengua meta, a la vez que facilita el desenvolvimiento en situaciones de comunicación cotidiana. De acuerdo con Potowski (2015), la modalidad coloquial no debe ser ignorada ni eliminada en la enseñanza formal de una segunda lengua. Al respecto, considérese el desafío que implica para un hablante no nativo participar en una conversación coloquial que "... suele tener altos grados de indefinición, imprevisibilidad e improvisación por parte de quienes intervienen en ella" (Villalta, 2009, p. 228). Frente a estas dificultades, es necesario ser capaz de negociar los significados para satisfacer y demostrar la intención comunicativa de los interactuantes.

### **Estrategias para determinar el significado y uso de unidades fraseológicas**

De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), durante la interacción las estrategias de comprensión y expresión son usadas como métodos de control y colaboración. Según el enfoque en el que se esté desarrollando la interacción entre hablante y oyente, se presentan actividades que ayudan a la interacción y a establecer estructuras que facilitan la comunicación. Este trabajo considerará esas actividades como estrategias para determinar el significado léxico y el uso pragmático de las unidades desconocidas (chilenismos) entre personas no chilenas, dentro de Chile.

Si bien lograr una comunicación efectiva es uno de los objetivos principales de la comunicación, no siempre se llega a esa meta, ni aun cuando los interactuantes sean nativos de un mismo idioma. Por ello, "desde el análisis del discurso y la pragmática social, la comunicación es un proceso de negociación donde las contribuciones se ajustan a las necesidades y a las habilidades cognitivas y sociales de los hablantes" (Maruenda, 2004, p. 1). Como mencionan Larrea (2015), en "un grupo de hispanohablantes de diversas nacionalidades sosteniendo una conversación: de cuando en cuando los hablantes necesitarán hacer "ajustes de vocabulario y de expresiones" para poder entenderse" (Larrea, 2015, p. 131). Esta misma lógica sucede en la interacción entre hablantes nativos y no nativos de una lengua, lo que causa una expansión en el nivel de significado (Raffaghelli, 2010, p. 1.076) que continuará variando hasta que tanto el oyente como el hablante establezcan un acuerdo común dentro de la conversación.

Para que la negociación sea exitosa, el lenguaje debe responder al contexto en el que los hablantes se encuentran, a sus habilidades cognitivas y a su conocimiento del léxico. En el caso de aprendientes de ELE, esto dependerá del nivel en el que se encuentren: "la competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo" (Consejo de Europa, 2002, p. 108). La competencia léxica presenta elementos en los que es posible encontrar expresiones tales como: fórmulas fijas, frases hechas, estructuras fijas y modismos. En el campo de la competencia léxica, las unidades fraseológicas propias de una comunidad adquieren sentido. En cuanto a los chilenismos, lo que Rabanales (1953) establece como tales son "toda expresión oral, escrita o somatolálica originada en Chile desde cualquier punto de vista gramatical, por los chilenos que hablan el español como lengua propia o por los extranjeros residentes que han asimilado el español de Chile" (en Ayala, 2011, p. 201). Dichos modismos o chilenismos definen y establecen el foco central de esta investigación: determinar cómo hispanohablantes no chilenos y angloparlantes logran

comprender el significado léxico y el uso pragmático de unidades léxicas desconocidas, en una entrevista sociolingüística.

## Metodología

Este estudio, de carácter exploratorio, emplea un enfoque mixto para “comparar frecuencia, factores y resultados” (Chaves, 2018, p. 165). Con esta metodología buscamos obtener un panorama respecto de las estrategias que se emplean en la comprensión del significado de los chilenismos y su posterior uso en estudiantes extranjeros. Esta investigación opera sobre un marco referencial compuesto por dos muestras: el español de hispanohablantes no chilenos y el español de angloparlantes estadounidenses.

Si bien el número de participantes en la investigación es exiguo, el ánimo de esta es observar una tendencia respecto a si los extranjeros hispanohablantes presentan una ventaja para la comprensión de significados léxicos altamente idiosincrásicos.

## Parámetros para la selección de chilenismos

Para llevar a cabo esta investigación se recolectaron diez chilenismos de los estudios de Cortés (2009) y George (2018), explicados en la Tabla 1. Lo que orientó la selección de estas diez unidades fue que el significado literal de cada una de ellas pudiera representarse mediante imágenes<sup>2</sup>. Esto, con el objetivo de: (i) identificar si la ilustración del significado literal facilitaba la deducción del significado metafórico de cada unidad fraseológica; y (ii) determinar si la negociación del significado a partir de dichas ilustraciones favorecía el grado de conciencia de adecuación e inadecuación pragmática de las diez unidades. Para determinar esta conciencia pragmática recurrimos a una entrevista sociolingüística semiestructurada, en base a dos preguntas: *¿En qué contextos usarías este chilenismo? ¿Podrías darme ejemplos?*

Tabla 1. Lista de chilenismos junto a su significado literal y metafórico.

CHILENISMOS	SIGNIFICADO LITERAL	SIGNIFICADO METAFÓRICO
Pajarito nuevo	Ave recién nacida	Novato, persona que es nueva en una situación y que carece de experiencia.
Tapa(d) en moscas	Cubierto en moscas	Persona que está demasiado ebria y que, producto de su estado, huele mal.
Patas negras	Pies de color negro	Persona infiel
Mano de guagua	Mano de bebé	Persona que no gasta, presta ni regala su dinero bajo ninguna circunstancia.
Chanco en corral ajeno	Cerdo que está en un corral distinto al suyo.	Persona que no está en su zona de confort, por lo que está inhibido, sin saber cómo actuar.

<sup>2</sup> Las imágenes que empleamos en este trabajo pueden encontrarse en [https://www.canva.com/design/DAFOxY3NxIM/UL138h1U0QSVQ\\_2R317Fig/view?utm\\_content=DAFOxY3NxIM&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFOxY3NxIM/UL138h1U0QSVQ_2R317Fig/view?utm_content=DAFOxY3NxIM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

Se me echó la yegua	Una yegua que se recuesta.	Sentir cansancio o agotamiento de manera repentina
Agachar el moño	Bajar la cabeza y, con ello, el moño (tipo de peinado)	Resignación, aceptar una reprimenda sin protestas
Echar leña al fuego	Agregar más leña al fuego/fogata	Persona que agrega información para agravar una pelea/ discusión.
Echar la foca	Mover/ impulsar una foca de un lugar a otro	Dar una reprimenda, sermonear, retar levantando la voz
Mojarse el potito	Mojarse las nalgas	Tomar la iniciativa en una actividad; atreverse a algo; ser valiente

Fuente: elaboración propia

## Muestras

El muestreo fue de tipo voluntario y por cuotas, para asegurar que los grupos de hispanohablantes y angloparlantes fueran equivalentes en términos numéricos. Las muestras recolectadas corresponden a un total de ocho estudiantes universitarios extranjeros de intercambio en Chile: un mexicano, una peruana, dos nicaragüenses y cuatro estadounidenses. Dentro del grupo hispanohablante solo la persona de nacionalidad peruana es de sexo femenino. En cuanto a la muestra angloparlante, todas son mujeres. El intervalo etario está entre los 21 y 23 años. Respecto al manejo del español en el grupo estadounidense, las cuatro participantes han estudiado dicho idioma durante al menos tres años, ya que, en sus carreras (Lingüística Computacional e Historia y Geografía) era un requisito. De acuerdo con el curso en el que fueron ubicadas en la universidad donde realizaban su intercambio académico, todas ellas estaban en el nivel B2, de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Dada la heterogeneidad cultural y las diferencias en el manejo del español, puesto que unos son hablantes nativos y otros no, el factor principal que permitió homogeneizar este corpus fue el tiempo de estadía en Chile de los informantes, equivalente a un semestre.

## Instrumento para la recolección de datos

Hemos expuesto que la negociación del significado se suele realizar en la interacción comunicativa oral, por lo tanto, las entrevistas semidirigidas presenciales fueron el mejor medio para alcanzar nuestros propósitos. Evidentemente, como señala Albelda (2004), la conversación coloquial y la entrevista semidirigida representan situaciones pragmáticas diferentes; no obstante, para generar la mayor coloquialidad y distensión posibles, procuramos que las entrevistas fueran llevadas a cabo por personas del mismo rango de edad de los informantes y así favorecer una relación de simetría. Además, se intentó generar un espacio agradable y distendido para los entrevistados, de forma tal que, antes de iniciar la interacción, se tomó un tiempo para preguntar sobre los intereses, experiencias y expectativas de los informantes. Para la sistematización de los datos recolectados se realizaron transcripciones de las entrevistas, siguiendo la versión simplificada que aplican Carcelén y Uclés (2019) del protocolo de transcripción Val.Es.Co.

Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que en el intercambio dialógico oral se da la dinámica de los intercambios de turnos y dentro de ellos se reconoce el par adyacente, el cual “está formado por dos turnos conversacionales consecutivos que se caracterizan porque la presencia de la primera parte (el primer turno) hace que se espere a continuación una segunda parte determinada” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 32). En este sentido, para este estudio se empleó el par adyacente pregunta/respuesta durante toda la interacción, lo cual se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2: Preguntas para orientar la entrevista y evaluar la adecuación pragmática

Para la negociación	¿Cuál es el significado de este chilenismo?
	¿Qué crees que significa este chilenismo?
	¿Podrías decirme qué significa esta frase?
Para la adecuación pragmática	¿En qué contextos usarías este chilenismo?
	¿En qué situación usarías esta frase?
	¿Podrías darme ejemplos?

Fuente: elaboración propia

### Fases de las entrevistas semidirigidas

Con el objeto de orientar la deducción del significado de los chilenismos y de que la interacción conversacional no transgrediera los límites del tema principal, estas entrevistas fueron guiadas por medio de una estructura compuesta por cuatro fases: (i) Fase uno: se presenta cada chilenismo con una imagen que ilustra su significado literal y se plantean preguntas como: *¿Qué crees que significa este chilenismo en base a lo que ves? ¿Puedes decirme qué significa este chilenismo en relación con la imagen?* La imagen es útil para conseguir un diálogo con los entrevistados. (ii) Fase dos: de no ser posible la deducción en la fase 1 se presenta una segunda imagen, esta vez con una representación del significado metafórico. Las preguntas en esta ocasión son del tipo: *¿Qué crees que significa este chilenismo? ¿Qué relación podría haber entre la imagen anterior y esta?* (iii) Fase tres: si es muy difícil para el entrevistado deducir el significado metafórico del chilenismo en las fases 1 y 2, se presenta la misma imagen que se utilizó en la fase 2 con una frase que contextualiza el chilenismo. (iv) Fase cuatro: de ser imposible el entendimiento del concepto, se presentaba de manera explícita el significado metafórico de la unidad fraseológica.

### Análisis de datos

Para comprender mejor el proceso de negociación del significado, en tanto comprensión de la unidad y de su adecuación pragmática, consideramos la toma de turnos de habla que, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999) son de dos tipos: (i) heteroselección, que consiste en que quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante y (ii) autoselección. Las autoras señalan que, normalmente, estos mecanismos funcionan relativamente bien, porque los interlocutores reconocen lo que se denomina lugares



apropiados para la transición (LAT). Un LAT puede estar señalado por una pregunta, por rasgos como la entonación y las pausas, e incluso, por un gesto.

En nuestra investigación, los turnos de habla por autoselección son minoría en comparación con los de heteroselección. Tanto en el grupo angloparlante como el hispanohablante no chileno hay presencia de turnos de autoselección, sin embargo, ambos grupos tenían motivos distintos, como se verá más adelante, a la hora de interrumpir la intervención del entrevistador (véase Tabla 3 y Tabla 4).

Tabla 3: Informantes angloparlantes

	IA 1	IA 2	IA 3	IA 4
<b>Heteroselección</b>	45	78	84	107
<b>Autoselección</b>	3	3	6	7

Fuente: elaboración propia

Tabla 4: Informantes hispanohablantes no chilenos

	IHNC 1	IHNC 2	IHNC 3	IHNC 4
<b>Heteroselección</b>	87	89	87	86
<b>Autoselección</b>	12	1	3	14

Fuente: elaboración propia

Para el grupo angloparlante, las intervenciones por autoselección oscilan entre los 3 y 7 turnos. Estos turnos de habla fueron empleados en tres instancias distintas, para solicitar algo (normalmente una repetición): *¿Podrías repetirme lo que me dijiste?*, para avanzar con la entrevista, corroborando información: *Sí, bueno, para el ejemplo se me ocurre...* y para realizar preguntas relacionadas con el significado de palabras que componen algún chilenismo: *¿Qué es eso?*, *¿Qué es moño?*, *¿Qué es foca?*, *¿(Es) algo como...?*

En el grupo hispanohablante no chileno, las intervenciones por autoselección varían entre 1 y 14 turnos. En este caso, los turnos de autoselección fueron hechos para dos instancias distintas: expresar comentarios valorativos: *¡Que chilenismo más interesante!*; *Nunca había oído esto, vaya*; *¡Sorprendente!*; *¡¿De verdad?!* y para desviarse del tema principal: *es que por ejemplo /con adultos/ que han sido con los que más he interactuado, chilenos (2'') siento que ellos tienen (3'') usan más modismos que los jóvenes o no sé; Yo también fui a eso, a lo del 18. Sabes (2'') entendí muy poco cuando fui a la fonda. De repente, estaban bailando cumbia, pero no era cumbia...*

Los turnos de habla por heteroselección conforman la mayoría de las intervenciones, debido a que, como se señaló antes, en las entrevistas predominó el par adyacente pregunta/respuesta. Para el grupo angloparlante los turnos de habla por heteroselección fueron variados: 45, 78, 84 y 107. Respecto de los informantes angloparlantes que más turnos de heteroselección emplearon (IA 3 e IA 4), estos

tuvieron mayor dificultad para deducir el significado de los siguientes cuatro chilenismos: *Patas negras*, *Agachar el moño*, *Echar la foca* y *Tapao en moscas*. Por lo anterior, fue necesario avanzar con ellos a la Fase 3 de la entrevista.

En el caso del grupo hispanohablante no chileno, se observó una regularidad en los turnos de habla por heteroselección: 87, 89, 87 y 86. Esto corresponde a la cantidad de intervenciones esperadas si la entrevista se desarrollaba con fluidez. En este punto influyó que los informantes fueran hablantes nativos de español, en tanto que no fue necesario explicar el significado de ciertas palabras o repetir las preguntas. Es importante destacar que las respuestas de ellos no se limitaban a expresiones monosilábicas, sino que explicaron y ejemplificaron, desde su propio conocimiento del mundo. A pesar de ello, también hubo cuatro chilenismos cuya deducción del significado fue más compleja: *Patas negras*, *Se me echó la yegua*, *Echar la foca* y *Mojarse el potito*. Por ende, también fue necesario avanzar a la fase 3 de la entrevista; sin embargo, no fue necesario hacer más preguntas para orientar la deducción. En este caso, el apoyo visual y la frase contextualizadora bastaron para finalizar la negociación del significado.

**Ejemplo1:**

IHNC 1: /haber, pajarito nuevo (2'') tal vez con un grupo de amigos que tengo ahora y se nos una alguien nuevo/ entonces sería jél es el pajarito nuevo del grupo!

Tabla 5: Estrategias de negociación de significado por el grupo angloparlante

	IA 1	IA 2	IA 3	IA 4
Preguntas directas	4	6	8	2
Preguntas indirectas	2	3	3	7
Léxico inglés	3	35	3	9
Fraseologismos propios	0	10	4	7
Referencias culturales	0	1	0	0
Parfraseo	4	3	5	3
Actuación	0	0	2	12
Comunicación no verbal	3	0	1	3
Cambio de tema	0	0	4	1

Fuente:elaboración propia

En lo que concierne a las estrategias empleadas para negociar el significado de las unidades fraseológicas, se identificaron nueve en el grupo angloparlante y ocho en el grupo hispanohablante no chileno. La única diferenciación se presentó en el grupo de angloparlantes al incluir la estrategia de usar palabras en inglés para señalar cuando los informantes comunicaban su explicación mediante esta lengua (véase Tabla 5 y Tabla 6).

Tabla 6: Estrategias de negociación de significado por el grupo hispanohablante no chileno

	IHNC 1	IHNC 2	IHNC 3	IHNC 4
Preguntas directas	10	1	3	9
Preguntas indirectas	3	4	5	5
Fraseologismos propios	3	6	2	2
Referencias culturales	1	1	2	2
Parafraseo	2	1	3	1
Actuación	1	0	0	0
Comunicación no verbal	5	0	1	2
Cambio de tema	3	0	1	8

Fuente: elaboración propia

En total se usaron nueve etiquetas para identificar las distintas estrategias, las cuales fueron seleccionadas según su función específica durante la interacción de los informantes. La primera etiqueta, *preguntas directas*, corresponde a la estructura gramatical establecida para realizar interrogaciones. En la segunda etiqueta, *preguntas indirectas*, no se emplea la estructura convencionalizada, sino que se deduce que son preguntas por el tono, el silencio y aspectos contextuales, como muletillas o morderse los dedos. La tercera etiqueta, *fraseologismos propios*, refiere a aquellas frases propias de sus países de origen, las cuales se empleaban como equivalentes a ciertos chilenismos. Las *referencias culturales* aluden a elementos que se usaban para relacionar la cultura chilena con la cultura propia. La estrategia de *parafraseo* indica aquellas respuestas que recuperaban lo mencionado por las investigadoras en las preguntas e intervenciones de orientación. Como *actuación*, se catalogaron aquellas intervenciones en las que se hizo la representación de una escena con cambio de voces y/o gesticulaciones exageradas. La etiqueta de *comunicación no verbal* se usó para señalar las estrategias extra o paralingüísticas en la negociación. Por último, la estrategia de *cambiar de tema* fue usada para señalar desvíos del tema central.

La estrategia *preguntas directas* es una de las más empleadas en el corpus, usándose un total de 20 veces en el grupo angloparlante y 23 en el hispanohablante. Los informantes norteamericanos empleaban esta estrategia para solucionar dudas sobre léxico, asegurándose de entender el contenido verbal y visual (ejemplo 2), en tanto, en el grupo latinoamericano, se empleaban preguntas directas para confirmar el significado del léxico que ya conocían o para validar las unidades recién aprendidas (ejemplos 3 y 4).

Ejemplo 2:

Agachar el moño= *¿me puedes decir qué es moño?, ¿qué es agachado?*

Ejemplo 3:

Se me echó la yegua= *¿podría utilizarse por ejemplo socializando?*

Ejemplo 4:

Señalado la imagen= *¿Qué es esto?, ¿quieres que lo explique?, ¿te refieres a esto?*

Sobre las preguntas indirectas, el grupo angloparlante las usó para conocer el significado de una palabra y para la aprobación de algunas respuestas (Ejemplo 5). Los hispanohablantes no chilenos empleaban esta estrategia para confirmar y recibir aprobación de la idea que explicaban, y así, asegurarse del correcto uso (ejemplos 6 y 7).

Ejemplo 5:

Echar la foca=*Sería por ejemplo en caso de violencia intrafamiliar /en el que el papá le pega a la mamá y el hijo se enfrenta al papá y le dice ¡detente! (3'') le echa la foca (2'') ese es un caso muy particular (4'') y no es recomendable ejemplificarlo /pero para cuestiones didácticas sería algo así, ¿no?*

Ejemplo 6:

Agachar el moño=*Acá en Chile le dicen moño a la coleta, ¿no?*

Ejemplo 7:

Pajarito nuevo=*Sí, sí, se refieren a alguien nuevo, ¿cierto?*

Sobre el uso de *léxico en inglés*, tres de los cuatro informantes emplearon esta lengua regularmente, aunque sin sobrepasar las 10 ocasiones. Los informantes mencionaban breves expresiones propias de la oralidad (ejemplos 8 y 9). Solo un informante (IA 2) hizo uso excesivo de esta estrategia un total de 35 veces.

Ejemplo 8:

*I don't know, It's like... Football, hidden, flies, truck, shame, seal, flies.*

Ejemplo 9:

Patas negras: *like dirty (3'') no sé, porque I don't know / no sé cómo describirlo en español, pero (2'') sucio ya que (3'') I don't know you have/tiene sus intereses en dos personas or like I don't know...*

En el caso de fraseologías nacionales, en ambos grupos se empleó para comparar los chilenismos con frases equivalentes de sus países (ejemplos 10, 11, 12 y 13).

Ejemplo 10:

Grupo angloparlante:

*Patas negras (Black sheep), Chancho en corral ajeno (Fish out of water) y Echar leña al fuego<sup>3</sup> (Add fuel to the fire).*

Ejemplo 11:

Grupo hispanohablante:

Nicaragua: *Mano de guagua (Ser codo)*

---

<sup>3</sup>En el estudio de George (2018) se categoriza “echar leña al fuego” como un chilenismo; sin embargo, en esta investigación se comprobó que más bien corresponde a un modismo, en tanto que es conocido y empleado por el grupo angloparlante como hispanohablante.

Ejemplo 12:  
Perú: *Echar leña al fuego (Hacer de candelero)*

Ejemplo 12:  
México: *Mojarse el potito (Atrapar la bala) y Patas negras (Poner el cuerno).*

Sobre las *referencias culturales*, un informante norteamericano aludió a la película y obra de teatro: *The Night Before Christmas*, para explicar el significado de *mano de guagua*. En cuanto al grupo latinoamericano, destaca la ejemplificación con comida, al relacionar la madurez de la palta con el significado de *pajarito nuevo* y aludir al clima para crear el contexto de un ejemplo: “*Cómo aquí en Chile hace mucho frío en comparación a Nicaragua, se me ocurre ...*”.

Respecto del *parafraseo*, los informantes angloparlantes utilizaron esta estrategia un total de 15 veces, mientras que los hispanohablantes en siete ocasiones. En ambos casos se empleó para desarrollar las respuestas, ya sea recuperando las preguntas guía hechas por las investigadoras o referenciando la frase contextualizadora de la fase 3.

Ejemplo 13:  
Grupo angloparlante:  
Frase contextualizadora: “*El<sup>4</sup> Mario no va a comprar nada para la fiesta porque es muy mano de guagua*”.  
Respuesta: *una persona egoísta en una situación que no quiere compartir su dinero, cuando planearon una fiesta, carrete y no quiere aportar.*

Ejemplo 14:  
Grupo hispanohablante:  
Pregunta guía: *Yo estudio lingüística, pero un día decido ir a una clase de matemáticas, ¿cómo crees que yo me sentiría? Acorde a esto, ¿qué crees que significa chancho en corral ajeno?*  
Respuesta: *Conociendo a alguien que está (3'') es nueva en el curso y no (5'') como dijiste tú que estudias lingüística y vas a una clase de matemáticas ...*

La estrategia de *actuación* fue empleada por dos informantes angloparlantes y uno hispanohablante para explicar el significado del chilenismo *patas negras*. Los tres creaban escenarios hipotéticos (una fiesta o cena) con personajes ficticios (una pareja o compañeros) a los que les daban vida mediante gestos, movimientos y cambio de voces (femenina, masculina).

En cuanto a *comunicación no verbal*, esta estrategia se empleó en ambos grupos, principalmente para explicar el significado de dos chilenismos: *mano de guagua* y *agachar el moño*. Sobre *mano de guagua*, los informantes empuñaban sus propias manos para imitar la posición de los bebés, o bien, juntaban los dedos para representar el tamaño pequeño. Respecto de *agachar el moño*, los informantes representaban la acción de agachar y se tomaban el cabello para explicar el chilenismo.

Finalmente, la estrategia de *cambiar de tema* fue usada en los dos grupos y se daba cuando, luego de llegar a un acuerdo sobre el significado del chilenismo,

---

<sup>4</sup> El uso del artículo antes del sustantivo propio es común en Chile: el Juan, la María... y no representa un uso vulgar como en otras regiones hispanohablantes.

relacionaban la respuesta con algún evento personal y expandían el diálogo en la entrevista.

Ejemplo 15:

Grupo angloparlante:

Chanco en corral ajeno: *cuando llegué a Chile me sentí como chanco en corral ajeno en el idioma, la comida (4'') Tengo compañeros que también son de intercambio que (se) quejan de la comida porque están acostumbradoh/ no sé (2'') a la comida picante/ pero a mí no me gusta la comida picante.*

Ejemplo 16:

Grupo hispanohablante:

Tapao en moscas: *ya, interesante, interesante. (Yo también fui a eso del dieciocho (5'') sabes entendí muy poco/ fui a la fonda y eso no me quedó claro/ estaban bailando cumbia/ mucha gente cumbia/ pero no era cumbia...).*

Para la segunda etapa del análisis, referida a la adecuación pragmática, nos centramos en las fases de las entrevistas en que se preguntaba: *¿En qué contextos usarías este chilenismo?, ¿En qué situación usarías esta frase? y ¿Podrías darme un ejemplo?* Para ello, consideramos las ocasiones en que fue necesario recurrir a la fase 3 y fase 4 de la entrevista.

Bajo estos parámetros, los dos corpus presentaron un buen desempeño en cuanto a negociación y adecuación pragmática. De hecho, nos fue posible evidenciar que tanto en el grupo de norteamericanos como el de latinoamericanos logró deducir en total, sin necesidad de pasar a la fase 3 de la entrevista, seis de los diez chilenismos.

En los informantes angloparlantes los cuatro chilenismos en los que no se logró deducir el significado corresponden a: *patas negras, agachar el moño, echar la foca y tapao en moscas*. En cada uno fue necesario llegar a la fase 3 para darles una frase que contextualizara el fraseologismo junto a la imagen. En su mayoría esto fue suficiente para que pudieran deducir el significado de estos chilenismos, no obstante, a la hora de solicitar un ejemplo, no se daba la adecuación pragmática. Esto llevó a la fase 4, donde se entrega el significado metafórico de las unidades fraseológicas.

Por la forma en que se desarrollaron las entrevistas, especulamos que la dificultad entre angloparlantes para deducir los significados de los chilenismos mencionados radica, en primer lugar, en la forma típica chilena de referirse a los pies como patas (extremidades de los animales). En segundo lugar, a la ausencia del fonema /ñ/ en la lengua inglesa, que hacía que los informantes entendieran que *moño* (peinado) era *mono* (animal). Finalmente, por la característica típica chilena de elidir la consonante en las sílabas finales, fue complicado el entendimiento de *tapa(d)o*.

En cuanto al grupo hispanohablante no chileno, los cuatro chilenismos restantes de los que no pudieron deducir su significado en la fase 1 ni fase 2, corresponden a: *patas negras, se me echó la yegua, echar la foca y mojarse el potito*. Al igual que con los angloparlantes, fue necesario recurrir a las fases 3 y 4 de la entrevista, entregando primero un contexto y luego dando de forma explícita el significado. En el caso de estos chilenismos, especulamos que su dificultad radica en la referencia a ciertos animales que no poseen una directa relación con el significado metafórico, lo que confundía a los informantes. Del mismo modo, la confusión en el uso de un diminutivo acompañado de una acción, como en el caso de *mojarse el potito*, según nos comentaron nuestros informantes durante las mismas entrevistas.

## Conclusiones

Tras analizar la negociación del significado de las unidades fraseológicas, los turnos de habla y la adecuación pragmática entre el grupo angloparlante e hispanohablante, se concluye que, en términos de competencia comunicativa, los dos corpus se encuentran en un mismo nivel. Si bien los informantes angloparlantes presentaron menor cantidad de turnos de habla por heteroselección en comparación con los hispanohablantes, esto no afectó a que se desarrollaran sin mayor dificultad. En general, los informantes hicieron uso de sus estrategias para aclarar sus dudas y continuar con la conversación, sin perder la coherencia de esta.

Respecto del primer objetivo de este trabajo, identificar las estrategias que se dan en la negociación del significado de diez chilenismos, en los dos grupos se identificaron ocho estrategias similares, a excepción de la etiqueta adicional que se incorporó a los informantes angloparlantes (léxico inglés). La estrategia de emplear la lengua materna se desplegaba principalmente cuando a los informantes angloparlantes les era muy complejo expresar sus ideas en español. Valoramos este dato como positivo, puesto que el propósito de ellos era dar una respuesta para progresar con el desarrollo de la interacción.

Respecto al segundo objetivo, a saber, determinar si la negociación posibilita un adecuado uso pragmático de las unidades fraseológicas, puede decirse que este fue el aspecto que requirió mayor atención en cuanto a la interacción y negociación. En ambos grupos lograron deducir más de la mitad de la lista de chilenismos, sin embargo, para las unidades fraseológicas restantes (*patas negras*, *agachar el moño*,  *echar la foca* y *tapao en moscas*) fue necesario pasar a las fases 3 y 4 de la entrevista. Por lo señalado, hubo más turnos de habla, preguntas, contextualización y ejemplos, extendiéndose más el diálogo entre ambas partes. Esto significó que, para obtener un adecuado uso pragmático de esos chilenismos, fue necesario que la entrevistadora tomara más turnos de habla y más extensos, y que el informante dispusiera de una actitud colaborativa, incluso si las intervenciones seguían una línea de prueba y error.

Por último, al evaluar si el grupo hispanohablante no chileno tenía menos dificultad que el angloparlante para negociar el significado y comprender los usos pragmáticos de los chilenismos, comprobamos que este supuesto no se cumplió, ya que la negociación y comprensión de los usos pragmáticos de seis de las unidades fraseológicas se llevó a cabo de manera fluida y similar en todos los informantes. En efecto, no hubo mayor distinción entre las negociaciones hechas por los norteamericanos y los latinoamericanos, dado que ambos grupos presentaron dificultades en la misma cantidad de chilenismos. Además, entre los cuatro chilenismos restantes que requirieron mayor negociación, los dos corpus presentaron las mismas complejidades para deducir el significado de *patas negras* y  *echar la foca*. La diferencia radica en el propósito de las estrategias que entre los no hispanoparlantes tiende a negociar el significado y entre los hablantes de español, además de negociar el significado, buscan expandir la conversación.

Con esta investigación hemos pretendido hacer hincapié en la necesidad de aumentar la práctica de referentes culturales propios del país en el que se está aprendiendo un determinado idioma. Si el aprendiente de una lengua extranjera desea adquirir una buena competencia comunicativa, necesita conocer las pautas socioculturales que conducen el uso de la lengua meta. Por supuesto, un estudio posterior sobre esta temática puede ampliar el número de informantes para corroborar si los resultados arrojados son los mismo que aquí hemos obtenido. Abordar la enseñanza de una segunda lengua no debe desvincularse del componente cultural, pues este facilita

la inserción del hablante no nativo en la comunidad de acogida. El trabajo con expresiones idiosincrásicas no solo es conveniente desde el punto de vista de la negociación de significados léxicos, sino también en cuanto a generar y promover un diálogo en que se promueve el uso de estrategias para la comprensión y uso adecuado de las unidades léxicas.

## Referencias bibliográficas

ALBELDA, M. 2004. “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas: la conversación coloquial y la entrevista sociológica informal”, en *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, pp. 109-136. Ariel. ISBN 84-344-8258-4

AMBJOERN, L. 2008. Enseñanza y aprendizaje de la competencia convencional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *Revista RedELE*, 13.

Disponible en:

<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2008/segunda.html> . [14 julio, 2023].

AYALA, T. 2011. “La expresión de la identidad chilena a través de unidades fraseológicas cotidianas”, *Paremia*, 24, pp. 125-136.

CALSAMIGLIA, A. y TUSÓN, V. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel. ISBN: 84-344-8233-9

CARCELÉN, A. y UCLÉS, G. 2019. “Diseño y construcción de un corpus oral multidialectal. El corpus Ameresco”, *Normas*, 9, pp. 17-36.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES 2021. “El español: una lengua viva. Informe 2021”. *Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/informes\\_ic/p02.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p02.htm) [14 julio, 2023].

CESTERO, A. 2016. “La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE”, *Monográfico Linred: la competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*. Disponible en:

[https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/30208/conversacion\\_cestero\\_LR\\_2016\\_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/30208/conversacion_cestero_LR_2016_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [14 julio, 2023].

CHAVES, A. 2018. “La utilización de una metodología mixta en la investigación social”, en Gadea, K. y Vera-Quiñonez, S. (Eds). *Rompiendo barreras en la investigación*, pp. 164-184. Editorial UTMACH. Disponible en: [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15178/La\\_utilizacion\\_de\\_una\\_metodologia\\_mixta.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15178/La_utilizacion_de_una_metodologia_mixta.pdf?sequence=2) [14 julio, 2023].

CONSEJO DE EUROPA 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [14 julio, 2023].



CORTÉS, S. 2009. “Expresiones zoonímicas en el habla popular chilena”, *Boletín de Filología. Boletín de Filología*, XLIV (2), pp. 243 – 261.

DE LA JARA, V. 2018. “Metáforas en la enseñanza de segundas lenguas: unión entre culturas”, *Revista académica liLETRAd* 4, pp. 349-356. <https://revistaacademicaliletrad.files.wordpress.com/2018/10/29-delajara349-356.pdf>

DE SANTIAGO. J. 2010. “La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias”, *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, pp. 113-130. Disponible en: <https://marcoele.com/la-competencia-cultural-en-la-competencia-comunicativa/> [14 julio, 2023].

FERNÁNDEZ, D. (2023). El español: una lengua viva. El español en el Mundo, Informe 2023: Instituto Cervantes.

GEORGE, T. K. 2018. “Phraseological units in the Chilean variant of *Spanish*: lexicological and lingua-cultural approaches”, *Cuadernos Iberoamericanos*. 3, pp. 30-34.

HERNÁNDEZ, C. 2002. “Interculturalidad, transculturalidad y valores de la acción comunicativa”, en Manuel Casado Velarde, Ramón González Ruiz, María Victoria Romero Gualda (Coord.), *Actas I Congreso Internacional: Análisis del Discurso: Lengua, Cultura, Valores*, pp. 28- 38. Arco Libros. ISBN 9788476356340.

KECSKES, I. 2016. *Intercultural Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://global.oup.com/academic/product/intercultural-pragmatics-9780199892655?cc=cl&lang=en&#> [14 julio, 2023].

KECSKES, I. 2017. “Context-dependending and impoliteness in intercultural communication”, *Journal of Politeness Research Language Behaviour Culture*, 13(1), pp. 7-31. DOI 10.1515/pr-2015-0019

LARREA, T. 2015. “La lengua y el componente cultural: maridaje indisoluble en la clase de ELE”, en P.J. Molina Muñoz y M. Cuadra Arance (Eds.), *Actas de las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*, pp. 123-140. Colección ELEChipre.

MARUENDA, S., y DE VALENCIA, U. 2004. “La pragmática léxica y la negociación del significado”, *Interlingüística*, 15(2), pp. 947-960.

MONTERO, A. 2018. “La utilización de una metodología mixta en investigación social”, en K. Delgado, S. Gadea, W. Gadea, S. Vera-Quñonez (Coord.) *Rompiendo Barreras en la Investigación*, pp. 164-184. UTMACH.

MORENO FERNÁNDEZ, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros. ISBN: 84-7635-447-9

MUSTAPKI, A. 2017. “Why is miscommunication more common in everyday life than in lingua franca conversation”, in Kecskes, I. And S. Assimakopoulos (eds.), *Current*

*Issues in Intercultural Pragmatics*, pp. 55-74. Helsinki: John Benjamins. ISSN: 0922-842X

PALACIOS, A. 2016. “Dialectos del español de América: Chile, Río de la Plata y Paraguay”, en Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. London: Routledge, pp. 330-340. ISBN 978-1-138-94138-0

PIHLER, B. 2018. “Pragmática intercultural, social y cognitiva”. *Verba Hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 26, pp.7-11. ISSN 0353-9660.

POTOWSKI. 2015. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Arco/Libros.

RABANALES, A. 1953. *Introducción al estudio del español de Chile. Determinación del concepto de chilenismo*. Santiago: Editorial Universitaria.

RAFFAGHELLI, J. 2010. “La utopía de las ciudadanías digitales. Negociación del significado e inclusión socio-cultural en comunidades de aprendizaje internacionales”, en V.M. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, pp.1073- 1084.

SUÁREZ, L. e HIJAZO, A. 2019. *La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge Advances in Spanish Language Teaching. ISBN 978-1-13-865500-3

TOLEDO VEGA, G. M., y GARCÍA, M. 2020. “Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), pp.107–130.

VILLALTA, M.A. 2009. “Conversation analysis. A proposal for didactical interaction research in the classroom.” *Estudios Pedagógicos*, 35(1), pp. 221-238.

## **Papel del profesor de ELE en la motivación de los alumnos marfileños a expresarse oralmente**

Role of the teacher of Spanish as a Foreign Language in the motivation of Ivorian students to speak.

**Konan Hervé Koffi**

**Profesor. Universidad Alassane Ouattara**

konanvecho@hotmail.com



Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Abidjan-Cocody (Costa de Marfil) y doctor en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Granada. Tiene varios artículos publicados, fruto de su experiencia docente y su labor investigadora en didáctica de ELE en la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké.

### **Resumen**

La motivación intrínseca de los alumnos marfileños en los primeros momentos de estudio de ELE es patente. Sin embargo, pasados unos años, dicha motivación decae enormemente. De este modo, una gran parte de los jóvenes se desinteresa por hablar en clase. Gracias a un análisis cuantitativo, este trabajo aborda la cuestión de la responsabilidad del profesor en este deterioro de la situación, y la de su papel para prevenir o parar el fenómeno. Se nota que la actitud del docente, junto con el ambiente del aula, entorpece mucho el buen aprendizaje por parte de los alumnos.

### **Abstract**

The intrinsic motivation of Ivorian students in the first moments of studying ELE is evident. However, after a few years, that motivation declines tremendously. In this way, a large part of young people is not interested in speaking in class. Thanks to a quantitative analysis, this paper addresses the question of the teacher's responsibility in this deterioration of the situation, and that of their role in preventing or stopping the phenomenon. It's concluded that the teacher's attitude, together the classroom environment, greatly hinders good learning on the part of students.

## Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, errores, expresión oral, motivación, enseñanza secundaria, actividades lúdicas.

## Keywords

Language learning, errors, oral production, motivation, secondary education, ludic activities.

## Introducción

La manifestación de la motivación intrínseca es palpable entre los alumnos en los primeros años de aprendizaje del español lengua extranjera (ELE) en Costa de Marfil. El fenómeno ha sido abundantemente documentado, entre otros por Benítez y Koffi (2010); Kouassi (2014); Adhepeaud (2016); Djandué (2018); Koffi (2019; 2020). Existe un entusiasmo natural hacia la lengua desde la propia sociedad, de modo que, al empezar su estudio, los alumnos ya vienen con unos estereotipos positivos hacia España y todo lo que la rodea (Djandué, 2012). De este modo, si bien el español está en competición con el alemán a partir de Tercero de la ESO, al menos las 2/3 partes de los jóvenes eligen estudiar el idioma de Cervantes en detrimento del de Goethe. Esta pasión por el español hace que

En los niveles iniciales el profesor de E/LE no tiene mucho que hacer para motivar a los alumnos. Encuentra un campo naturalmente favorable, alumnos ya motivados por los estereotipos positivos que llevan sobre la lengua objeto de aprendizaje y por la atracción de la novedad (Djandué, 2012:11).

Sin embargo, ya pasados los primeros dos años de aprendizaje de esta lengua, se nota un destacado decaimiento de la motivación y del interés hacia su aprendizaje. El fenómeno no es nuevo ni exclusivo de Costa de Marfil. Ya hace medio siglo, Girard (1972) señalaba la aparición de cierta falta de motivación entre los aprendices de lenguas extranjeras una vez pasado el encanto de la novedad. Otros trabajos más recientes como Fernández-Alonso *et al.* (2020) confirman esta postura, al llegar a la conclusión de que los alumnos pierden las ganas de aprender mientras van creciendo. Aslim Yetis (2012) ahonda más la reflexión en este aspecto. Indica que los niños tienen un ego dinámico exento de restricción social, que les permite acceder fácilmente a cualquier nueva lengua. Así es como desde el principio del aprendizaje no dudan en echarse al agua y a hablar, con espíritu deportivo; esto es, sin preocuparse por los errores que puedan cometer. En efecto, aceptan que todavía son imperfectos y se disponen a recibir críticas por sus posibles malas actuaciones lingüísticas. Sin embargo, con el paso de los años, su identidad se vuelve más impermeable y cerrada. Citando a Brown (1994), la autora indica que

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il commence à se forger en lui une identité plus solide, plus fermée et imperméable conditionnant le refoulement: les changements physiques, émotifs et cognitifs qui surviennent simultanément lors de la puberté révèlent un mécanisme de défense à travers lequel l'ego langagier devient protectif, défensif. Aslim Yetis (2012:154).

En el mismo orden de ideas, Vila Falcón (2009:25) señala que, al igual que pasa con los adolescentes, “para la mayoría de los adultos, en el momento en que entran en contacto con [una] L2 o LE, el ego establece un conflicto con el mundo exterior y busca protección contra todo lo que pueda perturbarlo o lastimarlo”, pues con una identidad más afianzada, tienden a observar cierto rechazo hacia lo que no se relacione con su primera lengua. De ahí que se nieguen a abrirse a la nueva lengua y a tomar riesgos, al sentirse inseguros.

Por su parte, Saito y Samimy (1996) citados por Rabadán Zurita (2016:156) demuestran que, si bien los alumnos noveles de ELE se dejan llevar por la pasión ante las tareas de clase, en niveles más avanzados la desmotivación se junta con una sonada ansiedad, lo cual repercute negativamente en los resultados escolares. ¿Cómo se observa esta desmotivación?

### **La motivación en clase de ELE marfileña**

Según Rege Colet y Lanarès (2013:74-75), la (des)motivación se suele medir a partir de la participación de los aprendientes en las tareas de enseñanza y la seriedad con la que se aplican en sus estudios. En relación con la participación, los profesores esperan que los alumnos hagan preguntas para aclarar sus dudas, respondan a las preguntas, participen en las interacciones de clase y den muestra de espíritu crítico. En cuanto a la inversión personal, se desea que los alumnos hagan los trabajos preparatorios, lean los textos sugeridos y los apuntes, y, sobre todo, que no esperen a última hora para preparar los exámenes.

En Costa de Marfil, como recalca Djandué (2012), se nota efectivamente un gran desinterés en los niveles medios y avanzados de ELE, es decir, a partir del segundo ciclo de secundaria. En parte, lo que suele ocurrir es que la motivación intrínseca inicial da paso al asentamiento de factores más pragmáticos y utilitarios. Los alumnos se van dando cuenta de que una posible carrera en español no solo deberá implicar el placer del aprender, sino que debe prometer un porvenir seguro y una vida digna. Asimismo, en un estudio muy reciente, Konan (2022) desvela que el 68% de los alumnos de niveles avanzados indican aprender el español por motivos laborales, mientras que solo un 14% señala hacerlo por diversión. Pero la realidad es que el español no es de las materias con más salidas profesionales en el país (Koffi, 2020).

Esta situación lleva a muchos aprendientes a experimentar cierta desilusión, y a bajar los brazos ante ciertas actividades lectivas. Concretamente, una destreza clave como la expresión oral se ve grandemente afectada. En efecto, por su carácter eminentemente social (Rabadán y Orgambidez, 2018), el componente oral de la lengua suele crear mucha ansiedad y miedo entre los alumnos a la hora de expresarse delante de un público. Como bien lo indican Arnold y Brown (2000:263),

Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad.

Como se ve, las características de la lengua oral en sí y la desmotivación intrínseca forman un dúo aterrador e inhibitorio para el alumno de ELE. En este contexto, aunque la importancia de la expresión oral no es un secreto para nadie, esta destreza constituye a la vez uno de los mayores retos tanto para la labor docente como para la del aprendiz. Entre los investigadores ya se viene afianzando la idea de que, en el campo de

la educación, si bien es la destreza que últimamente recibe la mayor atención en la enseñanza de una lengua extranjera, es a la vez la más difícil para los alumnos (Kremers, 2000; Araujo Portugal, 2017:406).

Del mismo modo, el aprendizaje de lenguas extranjeras en la era contemporánea no favorece a todos los aprendientes. Los más tímidos se verían muy perjudicados, sobre todo en el contexto del paradigma metodológico del enfoque comunicativo. La filosofía de este enfoque radica en valorar a los aprendientes que se animan a tomar riesgos en el aula y a hablar delante de los compañeros. Así, Sánchez-Carrón (2013:291) apunta que los planteamientos del mismo “chocan con la personalidad de cierto tipo de alumnos”, o sea con la forma de ser de los aprendientes introvertidos.

Además de lo anterior, la organización social marfileña hace que muchos niños, condicionados por los hábitos y las prácticas culturales en casa (Koffi, 2019), tenderán a estresarse y a callar en clase si no hay ningún empuje por parte del docente. En efecto, si nos referimos a los trabajos de Bollinger y Hofstede (1987), y Ferchakhi y Meskeh (2014), podemos apuntar sin riesgo de equivocarnos que Costa de Marfil, como el resto del continente africano, es una cultura con una distancia jerárquica alta. Esto viene a decir que las relaciones de autoridad son muy marcadas tanto familiar como socialmente, lo cual repercute sensiblemente en el ámbito escolar y profesional. En este orden de ideas, Koffi (2019) ya describió la prohibición de hablar a la que están sometidos los niños en las conversaciones de los adultos en ciertos ámbitos tradicionales. Por su parte, Derive (1987) insiste en la importancia de callar para una mujer y de someterse a la palabra de su marido entre los diulá de la región de Kong.

Históricamente, los métodos de gramática y traducción entregaron casi su total confianza a los factores cognitivos de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, de forma que toda la acción docente se realizaba en torno a la exposición del contenido por el docente, y a su memorización por el discente. Sin embargo, desde los años 1970, se ha producido un gran entusiasmo en torno a los factores afectivos, entre ellos la motivación. Hoy en día, muchos investigadores consideran que estos factores afectivos desempeñan un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje. Uno de los pioneros más destacados en describirlos como un elemento clave para el éxito del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es sin duda Stephen Krashen (1982). Este autor presenta una de las primeras teorías sobre la influencia de la variable afectiva en la adquisición de una segunda lengua, conocida como *la hipótesis del filtro afectivo*. Las bases de dicha teoría se establecen en tres aspectos: la personalidad, la actitud y la motivación. Según el lingüista norteamericano, existe un filtro entre la capacidad de adquirir una lengua segunda (o extranjera) y los sentidos de percepción que tenemos. Asimismo, para tener un aula de clase con un filtro afectivo bajo, habría que “desarrollar un proceso de adquisición adecuado y agradable sin que se presente ansiedad, ni que los alumnos estén a la defensiva” (Martínez Rincón, 2014:18). Al tener este tipo de aula educativa, los aprendientes estarán predispuestos a aprender y a mejorar su aprendizaje de la nueva lengua. En cambio, en un aula conflictiva en la que reina el estrés y donde escasea la motivación, los alumnos estarán proclives a inhibirse. Por todo ello, el papel del profesor se antoja fundamental en la creación de un ambiente que favorezca la expresión libre de los alumnos y un sentimiento real de seguridad y confianza mutua entre los diferentes actores de la clase.

## Papel del profesor

Lo anterior lleva a preguntarnos sobre el papel real del profesor de ELE en Costa de Marfil para anticipar el retroceso de interés del alumno hacia la expresión oral. En

efecto, el paso repentino del alumno de una apertura total hacia la lengua al desánimo no podría ser consecuencia exclusiva de los motivos que preceden. Nos consta que una intervención docente positiva debería poder amortiguar el impacto de este repliegue motivacional. Como animador de la implicación discente y facilitador de las interacciones en el aula de lengua, el profesor es quien debe prevenir todo tipo de factores negativos, para el buen desarrollo de sus clases y el cumplimiento de sus objetivos. De ahí la pregunta a la que se pretende contestar en este estudio: ¿cuál es el rol del profesor de ELE para sostener la motivación discente hacia la expresión oral?

Para comprender el papel que desempeña el profesor en la enseñanza y la influencia de los factores afectivos en este proceso, remitimos al modelo evolutivo de Underhill (1999), citado por Arnold (2006:409), que distingue tres categorías de docentes. Al principio, está la figura del “lector”. Este profesional sabe la materia que imparte. En lo que nos respecta aquí, se trata del español. Como dice el autor, este requisito es lo mínimo, pero no suficiente. Asimismo, con el paso del tiempo, tiene que hacer esfuerzos para adquirir conocimientos sobre técnicas y métodos de enseñanza. En este caso, el docente se convierte en “profesor”. Llegado a este segundo nivel, su clase debería ir mejor, aunque todavía aparezcan problemas que le cuesta resolver. Por eso, debe esforzarse más para alcanzar un tercer nivel, el de “facilitador”. Entonces, aparece como un experto de la enseñanza, pues además de cumplir las dos primeras condiciones, sabe generar y mantener un clima apropiado y favorable al aprendizaje dentro del aula.

En el mismo marco de búsqueda de explicación de los fenómenos afectivos escolares, otros estudios indican por su parte que los factores motivacionales en relación con el profesor de lenguas extranjeras se dividen en tres categorías: (1) los materiales y la metodología didáctica, (2) la personalidad del profesor, (3) la forma en que el profesor interactúa con los alumnos (Al Kaboodi, 2013), citado por Sanja (2020).

Si bien temas como los factores afectivos y de la motivación en concreto han sido bastante investigados a nivel internacional, en el caso preciso de Costa de Marfil, los estudios al respecto son escasos. Se ha hablado constantemente de la euforia de los alumnos noveles en su aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y de ELE en particular (Djandué, 2012, Koffi, 2020). También se ha lamentado el bajón repentino de la motivación en los años más avanzados. Pero todavía cuesta encontrar trabajos sobre el rol del docente en la mejora del clima de su clase. Como es lógico, este estudio pretende colmar esta carencia y responder algunas de las preguntas que surgen de este fenómeno.

Por todo ello, este análisis se realiza para determinar el grado de esfuerzo realizado por los docentes de ELE con vistas a poner a los alumnos en buenas condiciones mentales de aprendizaje. Más concretamente, se investigan los factores que influyen en los aprendientes a la hora de hablar español en clase, particularmente aquellos que se relacionan con la actuación del profesor. Se termina el estudio proponiendo una serie de acciones que los profesores pueden llevar a cabo para reforzar la motivación a hablar en clase de ELE marfileña.

## Metodología de investigación

Como ya se mencionó más arriba, nuestro objetivo era estudiar los factores que influyen en los alumnos marfileños de ELE a la hora de hablar español en clase. Para llevar a cabo la investigación, se ha pasado revista a aspectos como las percepciones discentes sobre la expresión oral, la reacción de los compañeros ante los errores, la actitud de los profesores hacia los aprendientes, la corrección del error. En esta perspectiva, se ha propuesto un cuestionario de nueve (9) ítems a los alumnos de ELE de tres escuelas

públicas de Secundaria. Los centros públicos de educación emplean a profesores que ya tienen la formación tanto académica como pedagógica necesaria que, normalmente, debería permitirles hacer frente a los diversos desafíos del aula.

La muestra de la investigación cuenta con 206 alumnos de los tres niveles de estudio del segundo ciclo<sup>1</sup>. Más explícitamente, son de clases de Seconde A, Première A y Terminale A, clases donde la prolongación de estudios de los alumnos desemboca en carreras universitarias de lengua y literatura. Por tanto, los aprendices son conscientes de que el idioma español puede ser primordial para su futuro. Estos alumnos tienen entre quince y dieciocho años, con un mínimo de dos años completados de estudio del español, contabilizando así un total de 192<sup>2</sup> horas al acceder a Seconde A, tiempo que va aumentando conforme con el avance del aprendiente en su escolaridad. No se ha juzgado pertinente la inclusión de los primeros dos niveles de estudio de español (4<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup>, o sea tercero y cuarto de la ESO), pues como ya se mencionó anteriormente, la motivación discente suele ser alta en esta etapa.

La recogida de los datos y la interpretación de los resultados se han llevado a cabo desde los principios de realización de la investigación cuantitativa, tal y como son descritos por N<sup>o</sup>da (2015:21),

La recherche quantitative s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche quantitatives de collecte des données dont en principe la fidélité et la validité sont assurées. Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc. Elle part d'une méthodologie planifiée à l'avance qui fournira des observations particulières.

Dicho esto, se pasa a exponer los resultados obtenidos.

## Exposición de datos

Con el primer ítem se ha querido investigar el nivel de alegría que experimentan los alumnos en la práctica de las diferentes habilidades comunicativas de español. En principio, el investigador parte del presupuesto según el cual, si el alumno disfruta trabajando una destreza, debería estar dispuesto también a practicarla. Asimismo, se consiguen los resultados siguientes.

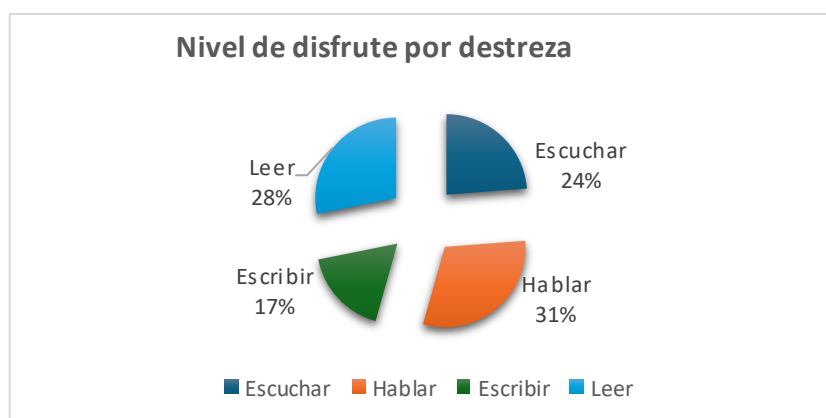


Gráfico 1: Nivel de disfrute por destreza lingüística

<sup>1</sup> Como heredera del sistema educativo francés, Costa de Marfil cuenta con siete niveles de estudio en secundaria: cuatro de primer ciclo (de educación obligatoria) y tres niveles de segundo ciclo.

<sup>2</sup> En Secundaria, el español se imparte tres (3) horas semanales, alcanzando las 96 horas en un año escolar. Así, a final de secundaria, el alumno que sigue la vía de Letras contabiliza 480 horas de estudio de la lengua.



Aunque se nota una relativa igualdad en el interés por las diferentes habilidades, “hablar” se lleva una corta ventaja según las respuestas de los alumnos investigados.

A continuación, con el ítem 2 se pretende saber cuánto miedo provoca cada destreza en los alumnos de español. Con este dato, el propósito era averiguar una de las razones principales que los llevarían a callarse en el aula frente a algunas actividades. Se exponen los resultados obtenidos.



Gráfico 2: La destreza que más miedo causa

Pese a gustarles la expresión oral, los alumnos indican, con un porcentaje ligeramente superior, que esta es a la vez la habilidad que más les incomoda o causa miedo en el aula de ELE. No se ha notado una gran diferencia entre los chicos y las chicas a este nivel, y esta sensación es homogénea entre ambos sexos.

Ya a sabiendas de que los alumnos se sienten incómodos a la hora de hablar, con las siguientes preguntas se escudriñan las razones que favorecen este miedo. En esta perspectiva, el ítem 3 intenta poner en claro el estado mental del alumno a la hora de hablar. El gráfico 3 nos aporta esta precisión.

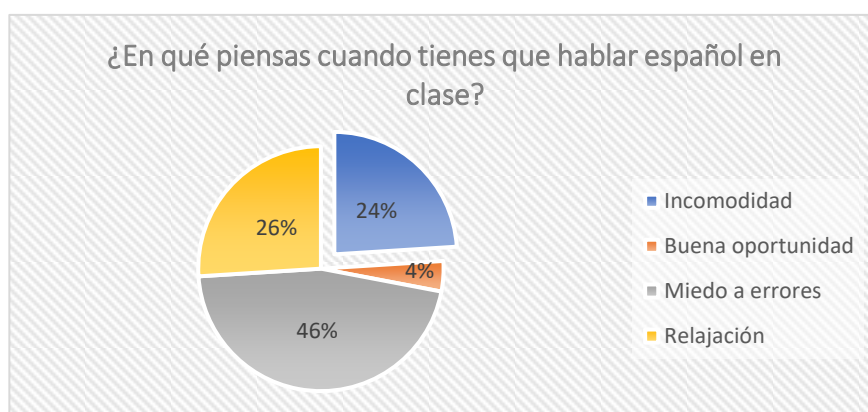


Gráfico 3: Estado mental del alumno a la hora de hablar español

El miedo al error destaca claramente: casi la mitad de los alumnos indican que es lo que más les preocupa. Este indicio lleva a ahondar más en el asunto, pues nos consta que un simple error no podría ser motivo de aprensión si no suscita reacciones posteriores. Por ello, se han querido averiguar las diferentes actitudes de los demás

actores del aula cuando un alumno comete errores. Se compilan los resultados en el gráfico 4.

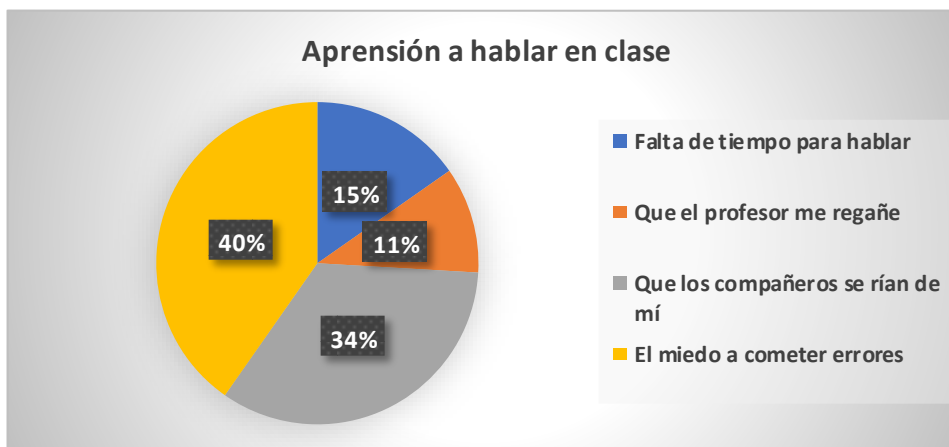


Gráfico 4: Aprensión a hablar en clase

Los resultados nos establecen la existencia de un cierto malestar en los alumnos cuando tienen que hablar. Los aprendientes indican claramente que el miedo a cometer errores les preocupa, por una multitud de razones, siendo la más importante de ellas el hecho de que “los compañeros se rían de ellos”. Luego, aunque en menor frecuencia, los alumnos dicen temer que el propio docente les regañe, o la falta de tiempo necesario para hablar. Estas preocupaciones deberían interpelar al profesor, quien ha de ser capaz de llevar reflexiones constructivas con vistas a mejorar la situación de sus alumnos y el ambiente del aula. Está claro que la responsabilidad del profesor está en juego.

Estas percepciones discentes nos han llevado a preguntar a los propios alumnos las actuaciones que, en su opinión, permitirían calificar al enseñante de un buen profesor. A continuación, se exponen sus opiniones.

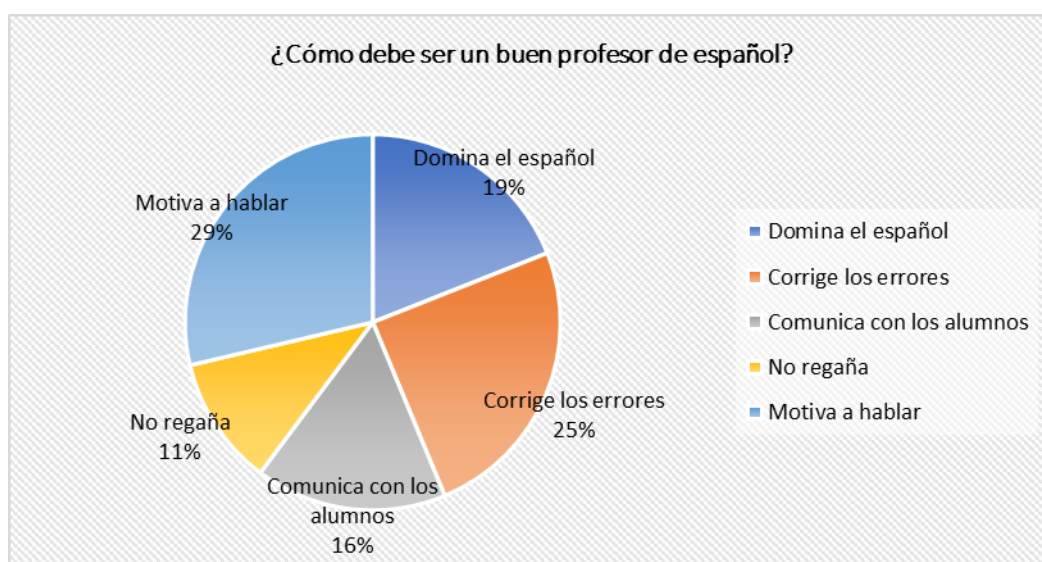


Gráfico 5. Características del buen profesor

Con este ítem capital, no solo se comprende el malestar que reina en el aula, sino que también se descubren los puntos fuertes del profesor y aquellos que se tienen que mejorar. De manera implícita se vislumbra que, en cuanto al conocimiento de la materia,

los discentes son unánimes: quien enseña una materia debe dominarla. Y en este aspecto, aparece también que los alumnos están muy satisfechos, ya que, en el conjunto de los ítems tratados, no reprochan nada al docente. Sin embargo, en lo que se refiere a la actitud y a la corrección del error, hay puntos muy reclamados por el alumnado, los cuales, al final, se parecen a unos reproches al profesorado. En efecto, como dice Décuré (2000 :48), bajo ciertas reclamaciones se esconden críticas feroces, aunque no se critique abierta y directamente a la persona en cuestión.

Para tener las ideas más claras, nos hemos propuesto investigar la forma en que el profesor corrige los errores orales en clase. Elemento de preocupación frecuente, la corrección del error es una actividad estrechamente relacionada con los factores afectivos en el aula. Y aunque su interés es favorecer el progreso del alumno en su aprendizaje, “una corrección mal gestionada puede provocar baja autoestima, rechazo hacia la lengua meta, pasividad y desánimo” por parte del mismo (Galindo Merino, 2016, p.154). Por tanto, nos ha parecido conveniente averiguar cómo se solucionan estas desviaciones. El gráfico 6 nos permite tener más visibilidad sobre las percepciones del alumnado en relación con el asunto.

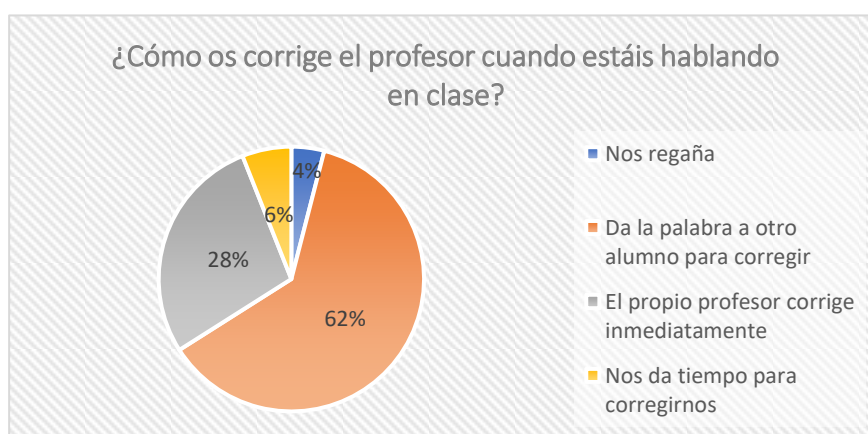


Gráfico 6: Formas de corrección del error oral

Destaca con claridad que el recurso a otro alumno por parte del profesor es la primera estrategia de corrección oral en el aula (62%). En efecto, cuando un aprendiz se equivoca, el docente da rápidamente la palabra a otro alumno, en general más hábil, para encontrar la buena respuesta a la pregunta formulada (28%). El profesor se encarga de confirmarla, y así se puede progresar. Si el segundo alumno tampoco lo sabe, el propio profesor pasa a proporcionar la forma correcta. La segunda estrategia de corrección más usada, como indican los encuestados, consiste en que el docente dé inmediatamente la buena respuesta nada más observar el error. Sobre el asunto, unas conversaciones con algunos de los docentes implicados en la encuesta han permitido saber que el factor tiempo es una preocupación persistente en las aulas de ELE. Se afirma que, corrigiendo inmediatamente, y en menor grado, dando la palabra al compañero que sabe, se consigue avanzar en el programa establecido. En la misma línea, estos datos revelan un bajo número de alumnos que afirman disponer de tiempo para autocorregirse (6%). Por tanto, la autocorrección parece inexistente en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

. Por último, aunque expresada por un número exiguo de aprendientes (4%), la última respuesta es más sorprendente, al indicar que el profesor regaña a veces a raíz de la comisión de ciertos errores, lo cual puede dar indicios de momentos de tensión en el clima de clase.

Aun así, se ha querido indagar si estas formas de corregir les satisfacen a los alumnos en su aprendizaje, dado que, a fin de cuentas, el objetivo de la enseñanza es conseguir que ellos aprendan, y con gusto. Por ello, hemos querido averiguar cómo quisieran que se llevara a cabo la corrección. Sus deseos se catalogan en la siguiente tabla.

**¿Cómo te gustaría que te corrigiera el profesor para no tener miedo o vergüenza a hablar?**

Deseos	2 <sup>de</sup>	1 <sup>ère</sup>	T <sup>le</sup>	Total	%
Que realice actividades sobre los errores más comunes	2	1	1	4	2%
Que me corrija el propio profesor	20	27	6	53	26%
Que sea más paciente e indulgente	12	0	14	26	13%
Que el profesor me explique mi error	8	1	0	9	4%
Que me dé pistas para autocorregirme	0	12	17	29	14%
Que dé la palabra a otro alumno para corregir	16	5	12	33	16%
Que el profesor me corrija sin reírse de mí	13	8	0	21	10%
Que no deje que los compañeros se rían de mí	3	9	2	14	7%
Que me dé tiempo para autocorregirme	7	10	0	17	8%

Tabla 1: Esperanzas de los alumnos en cuanto a corrección de error oral

Las aspiraciones señaladas por los alumnos indican tres grandes posturas: un primer grupo está conforme con la actuación del profesor. En efecto, una cuarta parte del total de encuestados (26%) se satisface con que éste les corrija su enseñante. Entre ellos, muchos dicen comprender mejor con la corrección directa del docente. Otro 21% se conforma con la intervención de los compañeros.

Un segundo grupo expresa sus deseos en términos de reprensiones relativas al clima de clase (Que sea más paciente e indulgente, que no deje que los compañeros se rían de mí, que [el profesor] me corrija sin reírse de mí) con un total de 30%.

Un tercer grupo insiste en la importancia de instaurar un tipo de corrección que les permita no sólo tener tiempo de hablar, sino también autocorregirse; lo cual les permitiría ganar confianza en sí mismos y cierta sensación de aprender mejor.

Abajo se reproduce el texto de un aprendiente, como evocación del clima de clase, y también como resumen de la mayoría de las posturas arriba mencionadas.

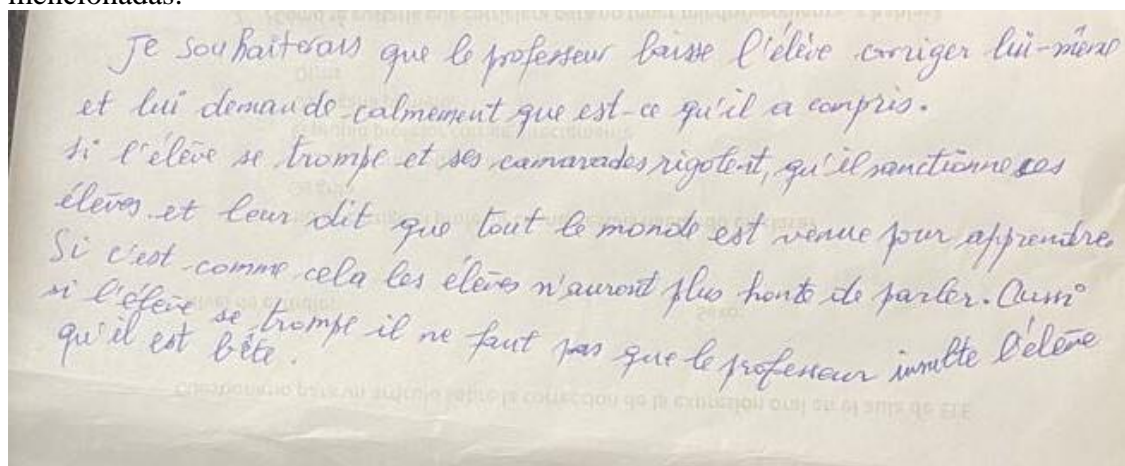


Imagen 1: Sugerencias de un alumno<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Me gustaría que el profesor dejara al alumno autocorregirse; y que le preguntara con calma si ha comprendido. Si el alumno se equivoca, y sus compañeros se ríen, que el profesor les ponga una sanción

Pese a los datos anteriores, se ha querido investigar si existen otras razones que les llevarían a interesarse (o no) en participar oralmente en la clase de español.

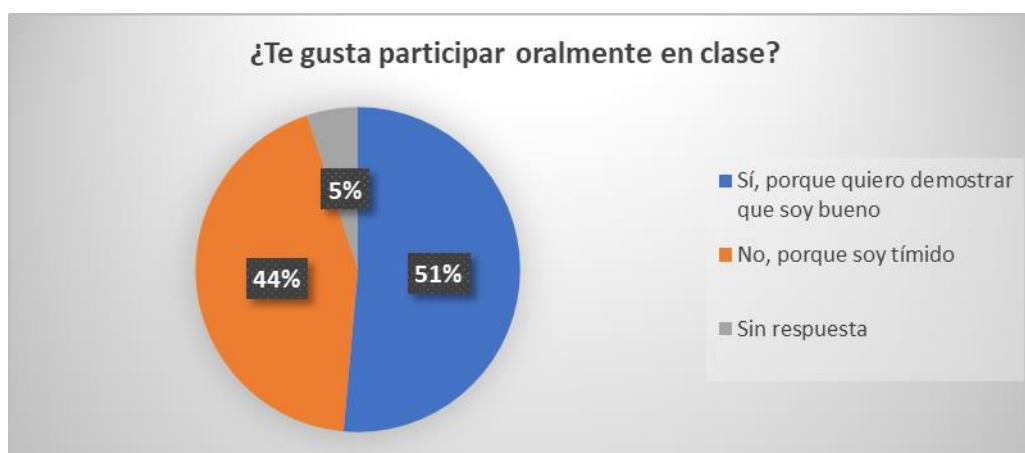


Gráfico 7: El interés por la participación oral en clase

Por “participación oral” nos referimos aquí a la iniciativa del propio alumno por expresarse, o sea, sin que le pidan la palabra. Así, por una parte, se nota que solo la mitad de los alumnos (51%) dice tomar esta iniciativa. Su intención es hablar para demostrar a sus compañeros que tienen un buen nivel de lengua. Sin embargo, la otra gran parte se resigna a callar por falta de seguridad y confianza en sí mismos: se sienten tímidos.

Una conclusión llamativa que se pudo sacar de este apartado es el porcentaje de afirmaciones según el sexo. En efecto, como se observa en el cuadro siguiente, los chicos parecen más confiados, lo que los lleva a querer impresionar más que las chicas, más tendentes a experimentar timidez.

	Quiero demostrar mi nivel	Soy tímido	Neutros
Chicos	64	35	1
Chicas	36	60	4

Tabla 2: Razones del interés por participar oralmente

Por último, nos hemos interesado por las actividades susceptibles de animar a los alumnos a participar más en el aula. Los resultados resaltan que las actividades realizadas en grupos y en parejas son las preferidas, como se percibe en el gráfico 8. Este sistema de organización de la clase parece permitirles vencer con más facilidad la ansiedad y el miedo a la comunicación oral en lengua extranjera.

---

y les explique que todo el mundo está aquí para aprender. Así las cosas, los alumnos no tendrán vergüenza de hablar. Por último, si el alumno comete un error, que el profesor no le insulte ni le trate de tonto.



Gráfico 8: Tipo de actividades que fomentan la participación discente

## Discusión y conclusiones

Los datos expuestos nos permiten sacar muchas conclusiones, aunque destacaremos las más importantes. Primero, las percepciones discentes revelan que los profesores dominan su materia. Este es un punto que milita a su favor y valida su calidad de “lectores”, en términos de Underhill (1999), ya citado. Sin embargo, en cuanto al ambiente del aula y a la actitud del docente, no se suele experimentar la misma satisfacción: el alumnado le increpa al profesorado el hecho de consentir un ambiente incómodo en el que los compañeros se permiten burlarse de otros. Además, varios docentes proferirían constantemente críticas ásperas hacia los alumnos que, en su intento de hablar, cometen errores, lo cual no solo entorpece el aprendizaje, sino que también choca con el pundonor de los jóvenes, al exponerles a la vergüenza frente a los compañeros de clase. Sobre el mismo asunto, en un estudio anterior (Koffi, 2011:443), se les pidió a los alumnos que expresaran en sus propias palabras lo que esperaban del profesor en cuanto a actitud. De las muchas propuestas que han realizado los encuestados, una que resaltaba con insistencia era: “Que deje de reírse de nosotros y de insultarnos cuando pronunciamos mal alguna frase”. En el caso que nos ocupa aquí, la petición no ha cambiado: los alumnos desean “que el profesor no les regañe, sino que les motive a hablar”. En efecto, si no se sienten con seguridad, estos aprendientes preferirán callar en una actividad futura, y si tuvieran que hablar, tenderían a refugiarse en trabajos de grupo o en parejas.

Se descubre también que, en principio, los alumnos están predispuestos a participar, queriendo incluso que el profesor les corrija en caso de error. El problema radica en la manera en que su docente lleva a cabo este proceso, donde la paciencia y la empatía no siempre parecen prevalecer. Nos consta que, para no añadir a la presión, cuando un alumno está hablando, sería mejor dejarle ir al final de su idea, esto es, practicar una “corrección comunicativa” (Fernández López, 2000, p.142) en vez de interrumpirle constantemente. La corrección se hará, si es necesario, al final de su intervención. Es más, mientras el error no sea tan grave como para impedir la comprensión del mensaje, a veces se podría tolerar para que, conforme evolucione su interlengua, el propio alumno se vaya mejorando.

Esta misma autora insiste en los beneficios de la autocorrección por parte del propio alumno, dado que le permite analizar el problema y comprenderlo en profundidad. En este estudio, esta solución coincide literalmente con una de las

peticiones más importantes del alumnado. Por nuestra parte, la cuestión de la corrección oral es tan sensible que nos lleva a proponer al profesorado la formación permanente, para tener un catálogo más amplio de estrategias de corrección. Existen varios tipos de *feedback* correctivo (Rizo Ruiz, 2017); y saber cómo y cuándo adoptar cada uno le daría más facilidad al profesor para satisfacer los intereses de sus alumnos.

Por último, se destaca una cierta tendencia de las chicas a manifestar más timidez y ansiedad que los chicos, lo cual las lleva a callar más en clase. Si nos referimos a Mihaela (2021), este fenómeno, frecuente en el medio escolar, se debe al hecho de que ellas tienden a ser perfeccionistas; con lo cual, si no están muy seguras de lo que quieren decir, no se atreven. También se suele indicar que las personas de sexo femenino tienen mayor sensibilidad emocional que los chicos (Gordillo-León *at al.*, 2021). Desde este punto de vista, se sentirán más afectadas mentalmente por los reproches y las críticas. En lo que nos concierne, no queda duda de que el peso de la cultura tradicional ha podido dejar huellas difíciles de borrar sin un trabajo profundo del cuerpo docente que consista en inculcar a sus alumnos que el ambiente aulario, y en concreto, el de ELE difiere de lo que ocurre en casa, y que necesitan adoptar nuevas predisposiciones para participar en el trabajo escolar.

En fin, según los datos recogidos en el estudio, los profesores demuestran un real dominio de su lengua de enseñanza dentro del aula. Sin embargo, todavía tienen que mejorar aspectos como la actitud personal, la reacción de los compañeros, el proceso de corrección del error o el clima del aula de clase. En lo que nos concierne, ante los problemas encontrados en estos aspectos, nos unimos primero a Rege Colet et Lanarès (2013:79) para proponer que el profesor se inspire en la ecuación del  $M=C \times V$  para motivar a los alumnos. Según estos autores, la Motivación del estudiante es condicionada por la presencia simultánea de un fuerte sentimiento de Competencia y del Valor que el alumno concede a la tarea o la materia. En otros términos, por un lado, el alumno debe sentirse capaz de realizar las actividades, o confiar en sí mismo para echarse al agua a la hora de hablar. Por otro, necesita saber que el español es importante para su éxito en el porvenir, no solo en el plan económico sino también social y personal. Con esta conciencia positiva, el alumno podrá animarse e implicarse en las actividades propuestas.

Ante lo que precede, elaboramos la siguiente propuesta a partir de cuatro argumentos, dirigidos a los profesores:

- Inculcar a los alumnos que la presencia en clase es la prueba de que estamos aprendiendo. En este contexto, cometer errores es el camino normal hacia el éxito.
- Del mismo modo, indicar a los alumnos que reírse de un compañero que comete errores no tiene mérito ni sentido, dado que todo el mundo puede cometer los mismos errores.
- Concienciar al alumnado de que el aprendizaje de lenguas extranjeras en la era contemporánea es como nadar: quien no se echa al agua no conseguirá nadar.
- Como profesor, tener en cuenta que se trata del estudio de una lengua extranjera, y que la paciencia debe prevalecer. También es necesario tener expectativas realistas en la producción oral en clase; lo cual podrá tranquilizar al alumnado a trabajar sin aumentar la presión que representa la propia materia. Por último, factores como el humor, las canciones o el juego, o sea, las actividades lúdicas, pueden ser un buen medio para distender la atmósfera en clase.

En conclusión, habrá que afrontar el problema de la timidez en clase y la falta de confianza para hablar. Para ello, muchos de los profesores debemos adoptar una nueva aproximación de nuestros contactos con los aprendientes. En cualquier caso, este estudio constituye solo un inicio de tratamiento de la cuestión en Costa de Marfil. Habrá que ahondar el tema con más investigaciones para alcanzar aspectos más amplios.

## Referencias

ADHEPEAU, J. (dir.) (2016). *El español, lengua mediadora de nuevas identidades. El español en Costa de Marfil*. Vídeo documental incluido en el Portal de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y disponible en youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=PdwrSle0dSs>

ARAUJO PORTUGAL, J.C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera, *Íkala, Revista de lenguaje y cultura* (22) 3, pp. 404-425.

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a03>

ARNOLD, J.M. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Éla. Études de linguistique appliquée* (144) 4, pp. 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>

ARNOLD, J. y BROWN, D. (2000). "Mapa del terreno", en Arnold, J.(ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, traducción del inglés de Alejandro Valero, Madrid: Cambridge University Press, pp.256-283

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf)

ASLIM YETIS, V. (2012). La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété. *Uludag Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), pp.145-166.

BENÍTEZ RODRÍGUEZ, S. y KOFFI, K. (2010). La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Marco ELE*, núm. 11, pp.252-263.

BOLLINGER, D. y HOLSTED, G. (1987). *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes?*: Les éditions d'organisation.

DÉCURÉ N. (2002). Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne : Résultats d'une enquête sur les activités orales. *Les Après-midi de LAIRDIL, L'interaction orale*, 11, pp.33-52. <https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04052080v1/document>

DÉRIVE, J. (1987). Parole et pouvoir chez les Dioula de Kong. *Journal des africanistes* (57), fascicule 1-2. pp. 19-30. doi : <https://doi.org/10.3406/jafr.1987.2159>

DJANDUÉ, B. D. (2018). "El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor". *Nodus Sciendi*, Volume 23 ième, pp.4-15.

DJANDUÉ, B. D. (2012). "La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil". *redELE*, 24.



FERCHAKHI, W, y MESKEH, M. (2014). XVIII. Geert Hofstede. Cultures nationales et pratiques managériales, *En* Mayrhofer, U. (2014). *Les Grands Auteurs en Management International*, pp.343- 356.

DOI : <https://doi.org/10.3917/ems.mayrh.2014.01.0343>

FERNÁNDEZ-ALONSO, R.; POSTIGO GUTIÉRREZ, Á.; GARCÍA CUETO, E.; MUÑIZ, J.; CUESTA IZQUIERDO, M. (2020). ¿Por qué los alumnos pierden las ganas de aprender según van creciendo? *The conversation*. <https://theconversation.com/porque-los-alumnos-pierden-las-ganas-de-aprender-segun-van-creciendo-131967>

[Consulta: 15 de enero de 2024]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.S. (2000). Corrección de errores en la expresión oral, *Carabela*, 47, pp. 133-150.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/47/47\\_133.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_133.pdf)

FERNANDO GORDILLO-LEÓN, F., MESTAS-HERNÁNDEZ, F., PÉREZ-NIETO, M. y ARANA-MARTÍNEZ, J. (2021). Diferencias de género en la valoración de la intensidad emocional de las expresiones faciales de alegría y tristeza, *escritos de psicología*, 14 (1), pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.24310/epsiescpsi.v14i1.12675>

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

GIRARD, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*: Armand Colin-Longman.

KOFFI, K.H. (2020). El aprendizaje del español en Costa de Marfil: del entusiasmo al reto del utilitarismo, *revue baobab* (27), pp.146-170.

KOFFI, K. H. (2019). La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos: el caso de ELE en Costa de Marfil, *redELE revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, número 31.

KOFFI, K.H. (2011). *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de ELE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Granada.

KONAN, K.B. (2022). Objetivos y motivaciones: factores determinantes para el éxito del aprendizaje de idiomas extranjero, *SIGNOS ELE (revista de español como lengua extranjera)* (16),1-23. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5988/8363>

KOUASSI, A. (2014). “Motivaciones y perspectivas académicas y sociales del interés del español en Costa de Marfil”. *Index. Comunicación*, nº 4 (2), pp. 201-210.

KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

KREMERS, M. F. (2000). “El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral”, en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza 13-16 de

septiembre de 2000, pp. 461-470). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

MARTÍNEZ RINCÓN, L. (2014). *El efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) y actividades para su reducción en Educación Primaria*. Trabajo final de Grado, Universidad de Valladolid.

MIHAELA, Š. (2021). *La peur de la production orale en français en classe de FLE*, Mémoire de Master en langue et lettres françaises, University of Zagreb. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:035857>

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.

RABADÁN ZURITA, M. (2016). “¿Miedo en el aula? Ansiedad en estudiantes portugueses universitarios de ELE”, en A. Sainz-García (Ed.), *El Español como lengua extranjera en Portugal II: Retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, pp. 153-163) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

REGE COLET, N. et LANARÈS, J. (2013). « Comment soutenir la motivation des étudiants », en Berthiaume, D & Rege Colet, N. (Éd.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1: Enseigner au supérieur. Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales, pp.73-86.

RIZO RUIZ, C. (2017). *La corrección oral en clase de ELE: modelos y propuestas*, trabajo de fin de máster, Universidad Pablo de Olavide.

SÁNCHEZ CARRÓN, I. (2013). Se me dan mal los idiomas. Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp.275-293. DOI: <https://doi.org/10.5209/rev DIDA.2013.v25.42245>

SANJA, J. (2020). *Los factores afectivos en la comunicación oral de los estudiantes croatas de la lengua española*, Trabajo fin de máster, Universidad de Zagreb. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:385889>

VILA FALCÓN, R. (2009). *La permeabilidad del ego, la tolerancia a la ambigüedad y la competencia intercultural: una intervención didáctica*. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes – UIMP <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:30eddf4f-1389-4668-ba2b-2dbe23c3dabd/2011-bv-12-21vila-falcon-pdf.pdf>

# Unidad didáctica

# El mito de La Malinche en el imaginario cultural hispánico

The myth of La Malinche in the Hispanic cultural imagination

**Mirta Fernández dos Santos**

**Profesora. Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

mfernandez@letras.up.pt

Doctora con Mención Internacional en Filología por la UNED. Trabaja como docente de estudios hispánicos en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, donde imparte asignaturas de ELE (nivel B2), de cultura y lingüística españolas y de culturas y literaturas hispanoamericanas. Ha publicado varios artículos relacionados con la enseñanza del español en Portugal y con la poesía hispanoamericana contemporánea escrita por mujeres, así como varios libros en editoriales españolas de impacto. En 2017 obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado, en 2019 el I Premio de Investigación Filológica “Profesor José Romera Castillo” convocado por la Facultad de Filología de la UNED, y en 2021 fue candidata al Premio de la RAE en la categoría de investigación filológica. Sus principales intereses de investigación son las culturas y literaturas hispanoamericanas, la didáctica de ELE (componentes cultural, gramatical y léxico) y, en el ámbito de la lingüística, los estudios de disponibilidad léxica.

## Resumen

La presente unidad didáctica propone un acercamiento cultural a la controvertida figura histórica de La Malinche, la nativa americana que desempeñó un papel fundamental en la conquista de México. Gracias a sus conocimientos lingüísticos (náhuatl, maya y castellano), pasó de ser esclava a convertirse en intérprete al servicio de Hernán Cortés, de quien fue también consejera y pareja. Por su fidelidad a los invasores, en México su nombre es sinónimo de deslealtad, de modo que la representación de La Malinche que ha permeado la cultura mexicana desde el siglo XVI hasta comienzos del siglo XX es la de mujer traidora. Sin embargo, a lo largo del siglo XX el revisionismo histórico y cultural ha hecho esfuerzos para revertir la imagen negativa que se tiene de este personaje histórico en el mundo hispano, poniendo el foco en sus adversas circunstancias biográficas y en su papel de fundadora o madre de la nación mexicana.

## Abstract

This didactic unit proposes a cultural approach to the controversial historical figure of La Malinche, the Native American woman who played a fundamental role in the conquest of Mexico. Thanks to her linguistic knowledge (Nahuatl, Mayan and Spanish), she went from being a slave to becoming an interpreter at the service of Hernán Cortés, of whom she was also an adviser and partner. Due to her fidelity to the invaders, in Mexico her name is synonymous with disloyalty, so the representation of

La Malinche that has permeated Mexican culture from the 16th century to the beginning of the 20th century is that of a betrayer woman. However, throughout the 20th century, historical and cultural revisionism has made efforts to reverse the negative image of this historical figure in the Hispanic world, focusing on her adverse biographical circumstances and on her role as founder or mother of the Mexican nation.

### Palabras clave

competencia cultural, conocimiento del mundo, México, perspectiva de género, variedades dialectales.

### Keywords

cultural competence, world knowledge, México, gender perspective, dialectal variations.

## A. La unidad didáctica

### A1. Descripción de la unidad didáctica: justificación y contexto

El objetivo principal de esta unidad didáctica es dar a conocer al alumnado el personaje histórico mexicano de La Malinche desde una perspectiva esencialmente cultural, por lo que los contenidos lingüísticos desempeñarán aquí un papel secundario: la lengua será el vehículo o instrumento para la transmisión cultural. En la enseñanza de lenguas extranjeras, lengua y cultura se complementan, son dos realidades indisociables que forman un todo en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa (Hymes, 1971 y van Ek, 1986). Así, partiendo de las relaciones de reciprocidad que mantienen entre sí ambos conceptos (Lévi-Strauss, 1958), se puede afirmar que «la lengua forma parte de la cultura, al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias y las costumbres, de forma que se puede considerar tanto un instrumento como una institución» (Guillén Díaz, 2002: 202). Sin embargo, a menudo los contenidos socioculturales aparecen aislados en los manuales, ubicados en un apartado final o marginal de las unidades didácticas, por lo que no siempre se les da la atención debida, ya sea por falta de tiempo o porque los docentes no se sienten cómodos con una realidad cultural que no es la suya. Por otra parte, los manuales existentes para la práctica lectiva de ELE en Portugal apenas incluyen contenidos relacionados con las culturas de América, de modo que el conocimiento que el alumnado adquiere a lo largo de su etapa formativa es muy limitado en lo que respecta a los referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales del mundo hispánico. Es decir, el escaso conocimiento sociocultural que los discentes interiorizan tiene que ver casi exclusivamente con la realidad de España y en su activación caen a menudo en la generalización y en el estereotipo, probablemente porque así se les ha enseñado. En ese sentido, como defendemos la idea de que todas las propuestas o actividades didácticas que trabajemos en el aula, explícita o implícitamente, han de estar impregnadas por lo cultural, consideramos que una unidad didáctica como la que aquí presentamos se justifica fundamentalmente por la necesidad de reforzar la enseñanza de contenidos didácticos relacionados con referentes culturales hispanoamericanos de gran proyección universal, como es el caso de La Malinche.

La unidad didáctica, diseñada para estudiantes de nivel B2 o C1, consta de 14 actividades y se divide en 4 sesiones de 90 minutos cada una a las que cabría sumar unos 90 minutos más de trabajo autónomo/grupal fuera del aula. A través de las diferentes actividades propuestas, el alumnado activará sus conocimientos previos sobre el contexto histórico-cultural en el que se ubica el personaje de La Malinche (la conquista de América y la caída del imperio azteca); se familiarizará con los

aspectos más destacados de su biografía; aprenderá algunas expresiones muy utilizadas en la variante mexicana del español que se relacionan con este personaje; se sumergirá en distintas representaciones culturales pictóricas, literarias, cinematográficas y musicales que ha generado el mito de La Malinche en el mundo hispánico; revisará lo aprendido a través de un juego creado *ad hoc*; y, en grupos de 4 y desde una perspectiva intercultural, crearán una presentación de Genially sobre un personaje histórico femenino muy conocido de su país o del ámbito cultural de la lusofonía (Portugal, Brasil, Angola, Mozambique, etc.), incidiendo en sus representaciones culturales (pictóricas, literarias, cinematográficas, musicales, etc.).

## A2. Nivel recomendado según el MCER

A partir de un B2 avanzado.

## A3. Objetivos didácticos

- Familiarizarse con uno de los personajes históricos más conocidos y de mayor proyección universal de Hispanoamérica.
- Desenvolverse con textos orales y escritos que sean idiosincráticos de la cultura hispana, mediante la búsqueda en ellos de referencias históricas y culturales.
- Adoptar una actitud crítica y de género en la interpretación de los textos, recurriendo al propio sistema de referencias y a las propias competencias.
- Acercarse a la diversidad cultural de los países hispanos (México, en este caso) desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural.
- Aprovechar la idiosincrasia cultural de los países hispanos como fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.

## A4. Contenidos de aprendizaje (comunicativos, léxicos, gramaticales, etc.)

- **Gramaticales:** estilo directo e indirecto (repetición de lo dicho)
- **Léxicos:** vocablos y expresiones propias de la variante mexicana del español; adjetivos de carácter (repaso)
- **Funcionales:** expresar opiniones; valorar; posicionarse a favor o en contra; argumentar y contraargumentar; introducir palabras de otros en el propio discurso
- **Procedimentales:** recopilación y sistematización de datos; transmisión a un interlocutor o mediador de las ideas principales de un mensaje o texto con el fin de verificar la comprensión; uso de fuentes de consulta para buscar el significado de lo que se intenta comprender o transmitir; organización de los recursos propios (cuaderno de aprendizaje)
- **Culturales:** acontecimientos y personajes históricos o legendarios (la conquista de América y La Malinche); configuración de la identidad colectiva mexicana; productos y creaciones culturales relacionados con el personaje histórico de La Malinche (literatura, música, cine, pintura, etc.)

## A5. Organización del espacio y el tiempo

4 sesiones de 90 minutos en el aula + 90 minutos extra (en total) de trabajo individual/grupal fuera del aula.

## A6. Recursos materiales

Ficha de ejercicios de la unidad didáctica, ordenador, conexión a Internet, proyector, altavoces, cuaderno, bolígrafo.

## A7. Evaluación

Autoevaluación (juego final de la unidad didáctica).

## B. Material para los alumnos

### EL MITO DE LA MALINCHE EN EL IMAGINARIO CULTURAL HISPÁNICO

#### Sesión 1

1. ¿Has oído hablar alguna vez del personaje histórico mexicano conocido como La Malinche? ¿En qué contexto histórico-cultural la ubicas? Ponte a prueba con este ejercicio. Elige las respuestas correctas. ¡Atención! Para la pregunta n.º 7 hay tres respuestas correctas:



# La Malinche



Elige la respuesta o las respuestas correcta/s.

**1. ¿Quién conquistó México (Imperio Azteca)?**

- a. Francisco Pizarro
- b. Cristóbal Colón
- c. Hernán Cortés

**2. ¿En qué año cayó el Imperio Azteca?**

- a. 1521
- b. 1492
- c. 1810

**3. ¿Quién fue la Malinche?**

- a. La mujer de Moctezuma
- b. Intérprete y una figura muy importante de la conquista de México
- c. Monja y cronista cristiana de los tiempos coloniales

**4. ¿Quién fue Moctezuma?**

- a. Un gobernante de la ciudad más importante del imperio, Tenochtitlán
- b. El padre de la Malinche, un cacique maya
- c. Uno de los dioses aztecas

**5. El malinchismo es...**

- a. En México, el culto a la Virgen María
- b. En la cultura mexicana un complejo social que rechaza lo propio y favorece lo extranjero
- c. En Latinoamérica es sinónimo de la traición

**7. ¿Por qué fue tan importante el papel de la Malinche?**

- a. Porque como intérprete permitió el contacto y la comunicación con los indígenas
- b. Por su apoyo financiero
- c. Porque relató todos los acontecimientos en sus crónicas
- d. Porque fue considerada la madre de los primeros mestizos
- e. Por sus habilidades diplomáticas y políticas

**6. Malinche hablaba...**

- a. Tanto su lengua materna, el náhuatl, como el maya. Después, aprendió el castellano.
- b. Todas las lenguas indígenas.
- c. El portugués y el español.



Imagen 1

Fuente: <https://www.colorele.es/wp-content/uploads/2020/03/malinche.pdf>

**2. Presta atención a la siguiente «minibiografía» en vídeo sobre [La Malinche](#) y a continuación completa el ejercicio seleccionando la opción correcta en cada caso:**

**1) La Malinche era una joven:**

a) maya	b) nahua	c) azteca
---------	----------	-----------

**2) En la zona de Coatzacoalcos, donde ella vivía con su familia, existía una aversión hacia el imperio:**

a) maya	b) olmeca	c) azteca
---------	-----------	-----------

**3) La lengua materna de La Malinche era el:**

a) popoluca	b) náhuatl	c) quechua
-------------	------------	------------

**4) La Malinche fue vendida como esclava por su madre y comprada por comerciantes:**

a) españoles	b) aztecas	c) mayas
--------------	------------	----------

**5) La Malinche entró en contacto con la expedición de Hernán Cortés:**

a) en la costa de Yucatán	b) cerca del río Tabasco	c) en Tenochtitlán
---------------------------	--------------------------	--------------------

**6) La primera persona que ejerció la función de intérprete entre Hernán Cortés y los nativos mesoamericanos fue:**

a) La Malinche	b) Jerónimo de Aguilar	c) Alonso Hernández
----------------	------------------------	---------------------

**7) El estatuto de La Malinche cambió en la expedición comandada por Cortés debido a:**

a) su conocimiento de varias lenguas	b) su belleza física	c) su conocimiento del arte de la guerra
--------------------------------------	----------------------	--

**8) Después de la caída de Tenochtitlán, La Malinche, llamada ya doña Marina, tuvo a su primer hijo, Martín, con:**

a) Juan Jaramillo	b) Moctezuma	c) Hernán Cortés
-------------------	--------------	------------------

**9) La Malinche murió, probablemente en 1529, a causa de:**

a) una herida de guerra	b) una enfermedad europea	c) su avanzada edad
-------------------------	---------------------------	---------------------

**10) Hasta bien entrado el siglo XX, La Malinche fue considerada por los mexicanos como:**

a) una víctima	b) una heroína	c) una traidora
----------------	----------------	-----------------



3. Pese a tratarse de una mujer polémica (percibida como víctima, traidora, vengativa, oportunista, heroína, mujer independiente, etc.), lo cierto es que la Malinche es una figura indisociable de la cultura mexicana, dado que existen referencias a ella en la pintura (códices, muralismo), en la música (Lila Downs, Amparo Ochoa, Gabino Palomares...), en el cine (*El sueño de la Malinche*, de Gonzalo Suárez, *Malintzin, la historia de un enigma*, de Fernando Gonzáles Sitges...) en la literatura (Laura Esquivel, Rosario Castellanos, Octavio Paz...), en las creencias (leyenda de La Llorona) e incluso en la lengua. En tu opinión, ¿por qué es este personaje tan atractivo para la cultura de México?



Imagen 2

Doña Marina (La Malinche)

4. A propósito de la presencia de esta figura femenina en el habla diaria de México, busca con tu compañero/a información sobre el significado de las expresiones del recuadro. ¿Qué relación creéis que tienen dichas expresiones con la protagonista de esta unidad didáctica?

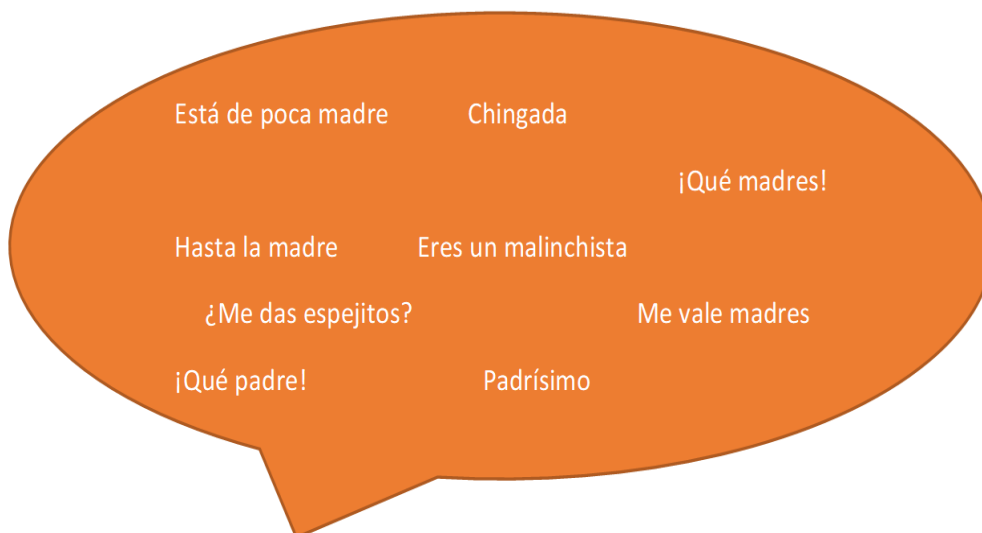


Imagen 3

5. Observa las siguientes obras pictóricas, que giran en torno a episodios históricos protagonizados por La Malinche, y descríbelos. ¿Qué crees que se representa en cada lienzo?

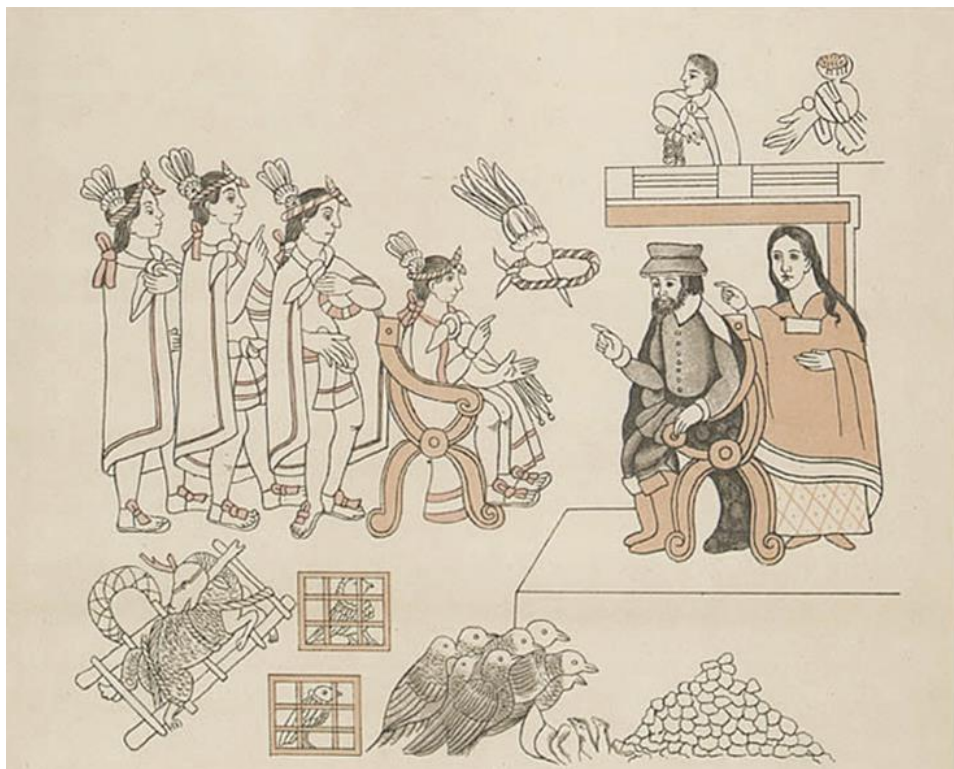


Imagen 4. Lienzo de Tlaxcala (1550)



Imagen 5. Mural de Diego Rivera (1929-1945), Palacio Nacional, Ciudad de México

## Sesión 2

6. Fíjate de nuevo en la imagen extraída del *Lienzo de Tlaxcala* (1550) incluida en la actividad anterior. En ella se representa el primer encuentro entre Moctezuma II, el último soberano del Imperio azteca antes de la llegada de los europeos a Mesoamérica, y el conquistador español Hernán Cortés, acompañado de La Malinche, en calidad de intérprete. ¿Qué crees que se dijeron en ese primer encuentro? Dialoga con tu compañero/a y después escribid un breve párrafo (4-5 líneas) en estilo directo que recoja las primeras palabras de Moctezuma II (el anfitrión) a Hernán Cortés (el visitante). Después, leed vuestro texto al resto de la clase.



Imagen 6

7. Como Moctezuma hablaba náhuatl y Hernán Cortés, castellano, el papel de mediadora lingüística de La Malinche fue fundamental en ese primer encuentro. Imaginad ahora que vosotros sois los intérpretes. ¿Cómo reformularías el texto que habéis escrito en la actividad anterior al repetir en tercera persona las palabras de Moctezuma II a Hernán Cortés?

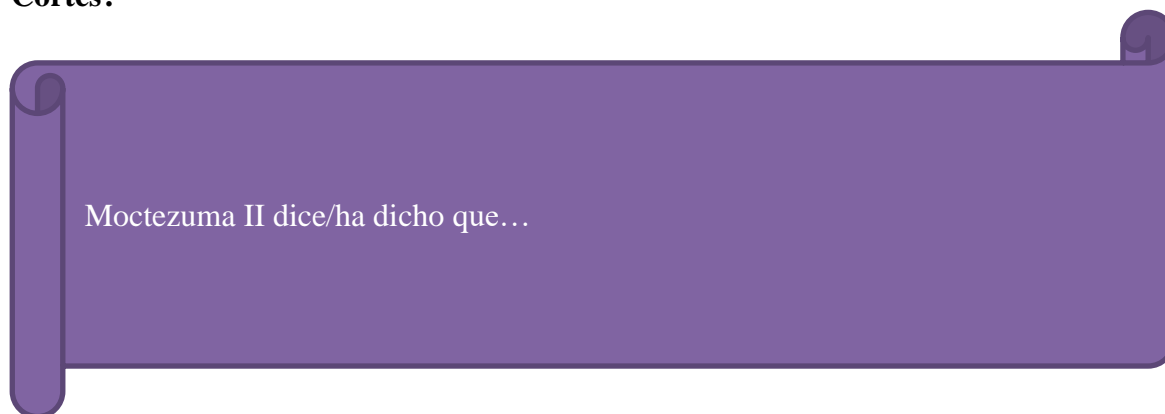


Imagen 7

8. De todas las manifestaciones culturales, probablemente aquella en la que ha tenido más acogida la historia/mito de La Malinche es la literatura. Lee y escucha, en primer lugar, el poema «[La Malinche](#)» de la poeta mexicana Rosario Castellanos, recitado por ella misma, y después responde a las preguntas:

## Malinche

Desde el sillón del mando mi madre dijo: “Ha muerto”.

Y se dejó caer, como abatida,  
 en los brazos del otro, usurpador, padrastro  
 que la sostuvo no con el respeto  
 que el siervo da a la majestad de reina  
 sino con ese abajamiento mutuo  
 en que se humillan ambos, los amantes, los cómplices.

Desde la Plaza de los Intercambios  
 mi madre anunció: “Ha muerto”.

La balanza  
 se sostuvo un instante sin moverse  
 y el grano de cacao quedó quieto en el arca  
 y el sol permanecía en la mitad del cielo  
 como aguardando un signo  
 que fue, cuando partió como una flecha,  
 el ay agudo de las plañideras.

“Se deshojó la flor de muchos pétalos,  
 se evaporó el perfume,  
 se consumió la llama de la antorcha.  
 Una niña regresa, escarbando, al lugar  
 en el que la partera depositó su ombligo.

Regresa al Sitio de los que Vivieron.

Reconoce a su padre asesinado,  
 ay, ay, ay, con veneno, con puñal,  
 con trampa ante sus pies, con lazo de horca.

Se toman de la mano y caminan, caminan  
 perdiéndose en la niebla.”

Tal era el llanto y las lamentaciones  
 sobre algún cuerpo anónimo; un cadáver  
 que no era el mío porque yo, vendida  
 a mercaderes, iba como esclava,  
 como nadie, al destierro.

Arrojada, expulsada  
 de mi reino, de mi palacio, de la entraña tibia  
 de la que me dio a luz en tálamo legítimo  
 y que me aborreció porque yo era su igual  
 en figura y rango  
 y se contempló en mí y odió su imagen  
 y destrozó el espejo contra el suelo.

Yo avanzo hacia el destino entre cadenas  
 y dejo atrás lo que todavía escucho:  
 los fúnebres rumores con los que se me entierra.

Y la voz de mi madre con lágrimas ¡con lágrimas!  
 que decreta mi muerte.

- a. ¿Qué episodio/s de la biografía del personaje recupera el poema?
- b. ¿Cuáles son los temas centrales?
- c. ¿Qué voces escuchamos en él?
- d. ¿Cuál es la representación de la Malinche que transmite Rosario Castellanos en esta composición poética?

**9. Lee ahora algunos fragmentos seleccionados del capítulo «Hijos de la Malinche» del ensayo *El laberinto de la soledad* (1950) de Octavio Paz, subraya las ideas principales y a continuación trata de responder con tus propias palabras a la siguiente pregunta: De acuerdo con el texto, ¿cómo se relaciona esta figura histórica femenina con la identidad colectiva mexicana del siglo XX?**

[...] la Chingada es la Madre violada. La Chingada es aún más pasiva... no ofrece resistencia a la violencia, es un montón inerte de sangre, huesos y polvo. Su mancha es constitucional y reside, según se ha dicho más arriba en su sexo. Esta pasividad abierta al exterior la lleva a perder su identidad: es la Chingada. Pierde su nombre, no es nadie ya, se confunde con la nada, es la Nada. Y, sin embargo, es la atroz encarnación de la condición femenina. [...]

Si la Chingada es una representación de la Madre violada, no me parece forzado asociarla a la Conquista, que fue también una violación, no solamente en el sentido histórico, sino en la carne misma de las indias. El símbolo de la entrega es doña Malinche, la amante de Cortés. Es verdad que ella se da voluntariamente al Conquistador, pero éste, apenas deja de serle útil, la olvida, Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por 103 españoles. Y del, mismo modo que el niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche. Ella encarna lo abierto, lo chingado, frente a nuestros indios, estoicos, impasibles y cerrados. Cuauhtémoc y doña Marina son así dos símbolos antagónicos y complementarios. Y si no es sorprendente el culto que todos profesamos al joven emperador -"único héroe a la altura del arte", imagen del hijo sacrificado-, tampoco es extraña la maldición que pesa contra la Malinche. De ahí el éxito del adjetivo despectivo "malinchista", recientemente puesto en circulación por los periódicos para denunciar a todos los contagiados por tendencias extranjerizantes. Los malinchistas son los partidarios de que México se abra al exterior: los verdaderos hijos de la Malinche, que es la Chingada en persona. De nuevo aparece lo cerrado por oposición a lo abierto. [...]

Nuestro grito es una expresión de la voluntad mexicana de vivir cerrados al exterior, sí, pero, sobre todo, cerrados frente al pasado. En este grito condenamos nuestro origen y renegamos de nuestro hibridismo. Por eso la tesis hispanista, que nos hace descender de Cortés con exclusión de la Malinche, es el patrimonio de unos cuantos extravagantes -que ni siquiera son blancos puros-. El mexicano no quiere ser ni indio, ni español. Tampoco quiere descender de ellos. Los niega. Y no se afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción: es un hombre. Se vuelve hijo de la nada. [...]

El mexicano y la mexicanidad se definen como ruptura y negación. Y, asimismo, como búsqueda, como voluntad por trascender ese estado de exilio.

Sesión 3

10. Pasamos de la literatura a la música. Escucha la conocida canción «La maldición de Malinche», compuesta por el mexicano Gabino Palomares e interpretada por Amparo Ochoa. Fíjate en la letra (abajo) y después explica qué es lo que quiere transmitir su autor y qué es lo que critica. ¿A qué crees que se refiere el título de la canción? ¿Qué paralelismo se establece en este producto cultural entre el pasado y el presente de la nación mexicana?

LA MALDICIÓN DE MALINCHE		
<p>Del mar los vieron llegar mis hermanos emplumados eran los hombres barbados de la profecía esperada. Se oyó la voz del monarca de que el dios había llegado y les abrimos la puerta por temor a lo ignorado. Iban montados en bestias como demonios del mal, iban con fuego en las manos y cubiertos de metal. Solo el valor de unos cuantos les opuso resistencia y al mirar correr la sangre se llenaron de vergüenza.</p>	<p>Porque los dioses no comen ni gozan con lo robado y cuando nos dimos cuenta ya todo estaba acabado. Y en ese error entregamos la grandeza del pasado, y en ese error nos quedamos 300 años esclavos. Se nos quedó el maleficio de brindar al extranjero, nuestra fe, nuestra cultura, nuestro pan, nuestro dinero. Hoy les seguimos cambiando oro por cuentas de vidrio, y damos nuestra riqueza por sus espejos con brillo.</p>	<p>Hoy, en pleno siglo XX nos siguen llegando rubios y les abrimos la casa y los llamamos "amigos". Pero si llega cansado un indio de andar la sierra lo humillamos y lo vemos como extraño por su tierra Tú, hipócrita, que te muestras humilde ante el extranjero, pero te vuelves soberbio con tus hermanos del pueblo Oh, maldición de Malinche, enfermedad del presente, ¿cuándo dejarás mi tierra? ¿Cuándo harás libre a mi gente?</p>

Imagen 8

11. Teniendo en cuenta lo que ha aprendido sobre este polémico personaje histórico, manifiesta tu acuerdo o desacuerdo con la siguiente cita:

«No hay otra mujer durante la época de la Conquista que se destaque como La Malinche. Por su sabiduría, tomó una posición fundamental que ninguna otra mujer podría haber tomado y hay que reconocerla porque la historia no sería la misma si ella no hubiera participado.» (J. A. Gilbert, 2004)

**12. Repasa con este juego lo que has aprendido sobre La Malinche y su importancia como referente cultural del mundo hispánico.**



Imagen 9

Fuente: <https://www.educaplay.com/learning-resources/?q=&type=froggy-jumps>

**13. Tarea final: en grupos de 4 estudiantes, elegid a un personaje femenino que consideréis relevante en la historia de algún país de la lusofonía (Portugal, Brasil, Angola, Mozambique, Guinea, etc.) y elaborad una presentación colaborativa e interactiva (que deberá constar de un mínimo de 10 diapositivas) con recurso a la plataforma Genially para darla a conocer al resto de la clase.**

**En vuestro trabajo debéis incluir:**



- ✓ Los datos biográficos más relevantes del personaje elegido
- ✓ Su contexto histórico-cultural
- ✓ Algunos ejemplos de representaciones culturales del personaje elegido (literarias, musicales, pictóricas, etc.)

**Elegid la plantilla de Genially entre todos y distribuíos las tareas de forma equitativa para poder presentar vuestro trabajo en clase en la próxima sesión.**

Imagen 10

Fuente: <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/el-trabajo-en-grupo.html>

## Sesión 4

**14. Presentación de trabajos de grupo en el aula.**

## C. Explotación didáctica / Guía del profesor

### Sesión 1

1. **¿Has oído hablar alguna vez del personaje histórico mexicano conocido como La Malinche? ¿En qué contexto histórico-cultural la ubicas? Ponte a prueba con este ejercicio. Elige las respuestas correctas. ¡Atención! Para la pregunta n.º 7 hay tres respuestas correctas:**

Temporalización: 15'. El objetivo de esta primera actividad es entrar de materia, activando el conocimiento previo del alumnado sobre los acontecimientos y personajes históricos que serán abordados a lo largo de la unidad didáctica. El profesor puede introducir el tema de una forma más genérica, preguntando al alumnado qué saben sobre México, si podrían situarlo en un mapamundi, si conocen a algún mexicano famoso, si les gustaría visitar el país, etc. Después irá centrando el tema para enfocarse en la época de la conquista de América y la caída del Imperio azteca.

Soluciones: 1. c; 2. a; 3. b; 4. a; 5. b; 6. a; 7. a, d, e

2. **Presta atención a la siguiente «minibiografía» en vídeo sobre [La Malinche](#) y a continuación completa el ejercicio seleccionando la opción correcta en cada caso:**

Temporalización: 20'-25'. Las diez cuestiones de selección múltiple siguen el orden expositivo del vídeo para facilitar la comprensión. No obstante, dependiendo del nivel lingüístico del alumnado, es posible que sea necesario reproducir el vídeo dos veces, lo que implicará que el docente deberá añadir 5 minutos a la temporalización de la actividad.

Soluciones: 1.b; 2.c; 3. b; 4.c; 5.b; 6.b; 7.a; 8.c; 9.b; 10.c

3. **Pese a tratarse de una mujer polémica (percibida como víctima, traidora, vengativa, oportunista, heroína, mujer independiente, etc.), lo cierto es que la Malinche es una figura indisociable de la cultura mexicana, dado que existen referencias a ella en la pintura (códices, muralismo), en la música (Lila Downs, Amparo Ochoa, Gabino Palomares...), en el cine (*El sueño de la Malinche*, de Gonzalo Suárez, *Malintzin, la historia de un enigma*, de Fernando González Sitges...) en la literatura (Laura Esquivel, Rosario Castellanos, Octavio Paz...), en las creencias (leyenda de La Llorona) e incluso en la lengua. En tu opinión, ¿por qué es este personaje tan atractivo para la cultura de México?**

Temporalización: 10'-15'. A través de esta actividad se pretende que los estudiantes vayan tomando consciencia de la importancia cultural de La Malinche en el mundo hispano, hasta el punto de haberse convertido prácticamente en un mito, venerado y odiado a partes iguales.

Soluciones: la respuesta a esta actividad es libre y se espera que genere algún debate en clase. A modo de sugerencia, si a los estudiantes no se les ocurre nada, el profesor puede aludir al carácter contradictorio y complejo del personaje histórico y también a la evolución de las mentalidades a lo largo de los siglos: frente a su concepción como una representación de la mujer fatal (villana, traidora, oportunista) desde el siglo XVI a comienzos del siglo XX, distintos intelectuales del siglo XX y del siglo XXI (Rosario Castellanos, Laura Esquivel, etc.), siguiendo postulados feministas, la consideran una víctima de las circunstancias a la que no se puede culpar por los hechos históricos que protagonizó.



**4. A propósito de la presencia de esta figura femenina en el habla diaria de México, busca con tu compañero/a información sobre el significado de las expresiones del recuadro. ¿Qué relación creéis que tienen dichas expresiones con la protagonista de esta unidad didáctica?**

Temporalización: 10'-15'. Por medio de esta actividad, se espera que los estudiantes reflexionen sobre el estrecho vínculo existente entre lengua y cultura y sobre la importancia de conocer determinados referentes culturales e históricos para interpretar debidamente enunciados lingüísticos. Por otra parte, se persigue también el objetivo de hacer consciente al alumnado de la utilidad de conocer expresiones de variedades del español distintas de aquella que aprenden en la escuela, lo que les ayudará a percibir de forma más clara la riqueza del panhispanismo lingüístico y cultural.

Soluciones: «Está de poca madre» = «No está mal»; «¡Qué madres!» = «¡Qué narices!/ ¡Qué demonios!»; «Hasta la madre» = «Hasta las narices»; «Me vale madres» = «Me importa un bledo»; «Chingada» = «Jodida/Violada»; «Eres un malinchista» = «Prefieres lo foráneo a lo autóctono»; «¿Me das espejitos?» = expresión irónica que usan los mexicanos cuando alguien quiere intercambiar algo de poco valor por algo que vale mucho más. Hace referencia a las cuentas de vidrio o cristal que fascinaban a los nativos americanos y que los conquistadores les entregaban a cambio de oro, plata y otros metales preciosos; «¡Qué padre!» = «¡Qué guay!»; «Padrísimo» = «Muy bueno/fantástico/fenomenal».

Tras realizar la actividad, los estudiantes colegirán que todas las expresiones que incluyen el término «madre» son negativas y hacen referencia a La Malinche, en tanto madre del primer mestizo americano (Martín, el hijo que tuvo con Hernán Cortés) y, por extensión, madre de todos los mexicanos. En cambio, todas las referencias lingüísticas al «padre» tienen una connotación positiva, ya que consideran que el padre de la nación mexicana es Cuauhtémoc, el último *huey tlatoani* (líder máximo) de Tenochtitlán, al que respetan y veneran debido al martirio que sufrió a manos de los conquistadores españoles por intentar defender a su pueblo, los aztecas.

**5. Observa las siguientes obras pictóricas, que giran en torno a episodios históricos protagonizados por La Malinche, y descríbelos. ¿Qué crees que se representa en cada lienzo?**

Temporalización: 15'-20'. A partir de esta actividad iremos exponiendo al alumnado a diferentes representaciones culturales del mito de La Malinche, muy frecuentes en el mundo hispánico, fundamentalmente en México.

Soluciones: La primera imagen representa la entrada de Hernán Cortés y La Malinche en Tenochtitlán para entrevistarse con Moctezuma II, que era por aquel entonces el *huey tlatoani* (máxima autoridad) de la ciudad y líder de los aztecas. La entrada, según se recoge en el mismo *Lienzo de Tlaxcala* (1550) tuvo lugar el 8 de noviembre de 1519. En esta imagen, al igual que en otras, La Malinche aparece representada detrás de Hernán Cortés, probablemente para acentuar su papel secundario en las negociaciones. En el código hay una mezcla de motivos del estilo europeo (ropa de Hernán Cortés, por ejemplo) con motivos indigenistas (indumentaria de La Malinche y de los restantes personajes de la escena). Para más informaciones sobre el *Lienzo de Tlaxcala*, se puede consultar [esta página](#).

La segunda imagen es un mural del mexicano Diego Rivera que lleva por título «La llegada de los españoles a Veracruz». Se trata del último de una serie de tres murales que Rivera pintó en el primer piso del Palacio Nacional de México. En el mural se puede apreciar en primer plano a Hernán Cortés y justo detrás a La Malinche que porta en la espalda al pequeño Martín, el hijo que tuvo con el conquistador español. Se puede ver también una

duplicación de la figura de Cortés, montado a caballo. Esta obra pictórica trata de transmitir la crueldad de los españoles durante la conquista, tanto con los indígenas como con los animales, una maldad que se refleja en sus rostros avariciosos. Se critica, además, la apropiación de lo autóctono (el intercambio de metales preciosos por «espejitos») y el apoyo de la Iglesia a los españoles en su contienda con los indígenas. Para más informaciones sobre este mural, se puede consultar [esta página](#).

## Sesión 2

6. **Fíjate de nuevo en la imagen extraída del *Lienzo de Tlaxcala* (1550) incluida en la actividad anterior. En ella se representa el primer encuentro entre Moctezuma II, el último soberano del Imperio azteca antes de la llegada de los europeos a Mesoamérica, y el conquistador español Hernán Cortés, acompañado de La Malinche, en calidad de intérprete. ¿Qué crees que se dijeron en ese primer encuentro? Dialoga con tu compañero/a y después escribid un breve párrafo (4-5 líneas) en estilo directo que recoja las primeras palabras de Moctezuma II (el anfitrión) a Hernán Cortés (el visitante). Después, leed vuestro texto al resto de la clase.**

Temporalización: 20'-25'. A través de esta actividad y de la siguiente se trabajarán los contenidos gramaticales de la unidad didáctica: el estilo directo y el estilo indirecto. Al tratarse de estudiantes de nivel B2 o C1, ambas actividades se plantean como repaso de contenidos previamente trabajados. No obstante, en función de las respuestas de los estudiantes, el profesor deberá valorar si es o no necesario realizar una revisión más a fondo. En tal caso, será necesario realizar ajustes en la temporalización de ambas tareas.

Soluciones: [respuesta libre](#)

7. **Como Moctezuma hablaba náhuatl y Hernán Cortés, castellano, el papel de mediadora lingüística de La Malinche fue fundamental en ese primer encuentro. Imaginad ahora que vosotros sois los intérpretes. ¿Cómo reformularías el texto que habéis escrito en la actividad anterior al repetir en tercera persona las palabras de Moctezuma II a Hernán Cortés?**

### Moctezuma II dice/ha dicho que...

Temporalización: 15'-20'. Antes de la realización de esta actividad es conveniente que el profesor se asegure de que el alumnado ha comprendido la perspectiva espacio-temporal con base en la cual deben transformar el discurso pasándolo al estilo indirecto. Así pues, cabría subrayar la copresencia espacio-temporal de los interlocutores (emisor-receptor-intérprete), lo que implica que, al reformular el discurso, tienen que «repetir» lo dicho y no «recordarlo» más tarde. Es decir, no es lo mismo que el texto empiece con «Moctezuma II ha dicho que...» que con «Moctezuma II dijo que...». En definitiva, la repetición de lo dicho va a implicar cambios en sujetos, pronombres, determinantes posesivos y desinencias verbales, pero no va a afectar a los deícticos de espacio y tiempo ni a la transformación de unos tiempos verbales en otros. La única excepción es la siguiente: en caso de que el verbo de una frase del discurso original esté en imperativo, al repetir lo dicho deberá pasar al presente de subjuntivo. Ejemplo: «Quítate el sombrero» → Moctezuma dice/ha dicho que te quites el sombrero.

Soluciones: [respuesta libre pero relacionada con la de la actividad anterior](#)

- 8. De todas las manifestaciones culturales, probablemente aquella en la que ha tenido más acogida la historia/mito de La Malinche es la literatura. Lee y escucha, en primer lugar, el poema «La Malinche» de la poeta mexicana Rosario Castellanos, recitado por ella misma, y después responde a las preguntas:**

Temporalización: 15'-20'. De las representaciones literarias que existen sobre el mito de La Malinche, hemos optado por seleccionar un poema (Rosario Castellanos) y el fragmento de un ensayo (Octavio Paz) con el objetivo de que los estudiantes trabajen con distintos tipos de texto, dentro de la modalidad literaria. Si algún docente considera más adecuado para su alumnado el trabajo con textos literarios narrativos, recomendamos que seleccione algún fragmento de la novela *Malinche* de Laura Esquivel.

Soluciones: a. El poema recupera episodios de la infancia de La Malinche, en concreto el momento en el que su propia madre la vendió como esclava, a pesar de formar parte de un linaje indígena noble; b. Los temas centrales son la muerte y la traición sufrida por La Malinche a manos de su familia y de su pueblo; c. Escuchamos las voces de La Malinche, la de su madre (en estilo directo entrecomillado) y la de las plañideras, que lloran la muerte del padre de la joven indígena y actúan en el poema como una suerte de coro griego para intensificar la tragedia; d. Rosario Castellanos representa a La Malinche como una víctima de su familia y de la sociedad en la que vivió. Se trata de una perspectiva original, en tanto que, como hemos visto a lo largo de la unidad, por lo general esta mujer es percibida por los mexicanos como una traidora a la patria.

- 9. Lee ahora algunos fragmentos seleccionados del capítulo «Hijos de la Malinche» del ensayo *El laberinto de la soledad* (1950) de Octavio Paz, subraya las ideas principales y a continuación trata de responder con tus propias palabras a la siguiente pregunta: De acuerdo con el texto, ¿cómo se relaciona esta figura histórica femenina con la identidad colectiva mexicana del siglo XX?**

Temporalización: 20'-25'. El profesor puede presentar la actividad presentando brevemente a Octavio Paz, uno de los ensayistas latinoamericanos más conocidos, y dando algunos apuntes generales sobre la obra *El laberinto de la soledad*, que es un tributo al pueblo mexicano. En caso de las tareas previas de esta sesión se hayan demorado más de lo previsto, se puede proponer esta actividad como deberes.

Soluciones: la respuesta es libre. No obstante, el profesor puede guiar las intervenciones de los estudiantes, en caso de que no se les ocurra nada. Así, se les puede sugerir, por ejemplo, que contrasten el contenido del fragmento del ensayo con el contenido del poema de Rosario Castellanos: ¿qué imagen de La Malinche nos ofrece Octavio Paz? ¿Qué calificativos selecciona para describirla? ¿Cómo la ven los mexicanos? ¿Por qué? ¿Qué implica para su identidad colectiva que se consideren «hijos de La Malinche»?

### Sesión 3

- 10. Pasamos de la literatura a la música. Escucha la conocida canción «La maldición de Malinche», compuesta por el mexicano Gabino Palomares e interpretada por Amparo Ochoa. Fíjate en la letra (abajo) y después explica qué es lo que quiere transmitir su autor y qué es lo que critica. ¿A qué crees que se refiere el título de la canción? ¿Qué paralelismo se establece en este producto cultural entre el pasado y el presente de la nación mexicana?**

Temporalización: 20'-25'. Existen otras canciones conocidas cuya letra se basa en la historia de La Malinche; por ejemplo, la **versión de Lila Downs**. Nosotros hemos optado por la de Gabino Palomares y Amparo Ochoa porque en la letra se hace un repaso histórico que nos parece muy útil para afianzar el conocimiento del alumnado sobre los temas abordados en la unidad didáctica.

Soluciones: a. El autor describe episodios significativos de la conquista, como la llegada de los españoles a las costas de México en barco, el buen recibimiento que les dieron los indígenas porque confundieron a Hernán Cortés con el dios Quetzalcóatl, cuyo regreso estaban esperando. Describe también lo que más les llamó la atención de los visitantes: los caballos, el fuego, el hierro y el cristal (realidades que no conocían). Se critica la avaricia de los españoles, el expolio que llevaron a cabo en Mesoamérica y la colonización, que duró unos 300 años. El título de la canción, «La maldición de Malinche» se refiere a la traición a lo autóctono para favorecer lo foráneo (se supone que eso fue lo que hizo La Malinche al ayudar a Hernán Cortés a comunicarse con los indígenas). En la letra se critica también que el «malinchismo» no es algo del pasado, sino que en pleno siglo XX los mexicanos siguen prefiriendo a los de fuera («rubios» se refiere no ya a los españoles sino a los estadounidenses), mientras desprecian a los suyos (los indígenas).

**11. Teniendo en cuenta lo que ha aprendido sobre este polémico personaje histórico, manifiesta tu acuerdo o desacuerdo con la siguiente cita:**

«No hay otra mujer durante la época de la Conquista que se destaque como La Malinche. Por su sabiduría, tomó una posición fundamental que ninguna otra mujer podría haber tomado y hay que reconocerla porque la historia no sería la misma si ella no hubiera participado.» (J. A. Gilbert, 2004)

Temporalización: 10'

Soluciones: respuesta libre

**12. Repasa con este juego lo que has aprendido sobre La Malinche y su importancia como referente cultural del mundo hispánico.**

Temporalización: 10'. Este juego persigue dos objetivos: en primer lugar, que el alumnado pueda autoevaluar su aprendizaje de los contenidos de la unidad didáctica y, en segundo lugar, que, gracias al componente lúdico, manifiesten una predisposición favorable de cara a la realización de la tarea final grupal. Si el profesor lo estima conveniente, puede proponer la realización del juego en gran grupo.

Soluciones: las ofrece el propio juego. No se incluyen aquí por el carácter aleatorio de la presentación de las preguntas en la plataforma.

**13. Tarea final: en grupos de 4 estudiantes, elegid a un personaje femenino que consideréis relevante en la historia de algún país de la lusofonía (Portugal, Brasil, Angola, Mozambique, Guinea, etc.) y elaborad una presentación colaborativa e interactiva (que deberá constar de un mínimo de 10 diapositivas) con recurso a la plataforma Genially para darla a conocer al resto de la clase.**

**En vuestro trabajo debéis incluir:**

- ✓ Los datos biográficos más relevantes del personaje elegido
- ✓ Su contexto histórico-cultural
- ✓ Algunos ejemplos de representaciones culturales del personaje elegido (literarias, musicales, pictóricas, etc.)

**Elegid la plantilla de Genially entre todos y distribuís las tareas de forma equitativa para poder presentar vuestro trabajo en clase en la próxima sesión.**

Temporalización: 45'. El profesor debe ir circulando entre los grupos para verificar que se han comprendido las instrucciones de la tarea final y también para auxiliar puntualmente al alumnado (funcionamiento de Genially, selección de la plantilla, revisión del texto en español, etc.) y para evitar distracciones. Como probablemente no dará tiempo a concluir la presentación en clase, es importante que se insista en la importancia de la división de tareas y en el carácter colaborativo de la presentación, que puede ser editada desde fuera del aula por todos los estudiantes del grupo. En alternativa, en función del número de estudiantes de la clase y de la disponibilidad de tiempo, el profesor debe valorar si quiere o puede dedicar una sesión presencial adicional a la realización de la tarea final.

Soluciones: [respuesta libre](#)

## Sesión 4

### 14. Presentación de trabajos de grupo en el aula.

Soluciones: [respuesta libre](#)

**Observación final:** todas las actividades planteadas son imprescindibles para el cumplimiento de la totalidad de los objetivos formulados. No obstante, en función de las características, del nivel lingüístico de su/sus grupo/s de estudiantes y de las metas que desee alcanzar, el docente puede seleccionar las actividades que más le interesen, diseñando así una hoja de ruta alternativa. Asimismo, podrá adaptar la tarea final, de acuerdo con la nacionalidad o procedencia geográfica de su alumnado.

## Referencias bibliográficas

CASTELLANOS, Rosario, (1972). “Malinche”. En *Poesía no eres tú. Obra poética, 1941-1978*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

ESQUIVEL, Laura, (2006). *Malinche*. New York: Atria Books.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen, (2002). “La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En Peña Ortega, A. M. (coord.) y Guillén Díaz, C. (dir.). *Lenguas para abrir camino*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Superior de Formación del Profesorado, pp. 193-226.

HYMES, Dell Hathaway, (1971). “Acercas de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

LÉVI-STRAUSS, Claude, (1977) [1958]. *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.

PAZ, Octavio, (1950). *El laberinto de la soledad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

van EK, Jan, (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo: Council of Europe.

## Webgrafía

CASTELLANOS, Rosario, (1972). Malinche (audio). Accedido a 26 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3VsQzZO>.

CLÍO, (2017). Minibiografía: La Malinche. Accedido a 27 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3Gr1sak>.

CONSEJO DE EUROPA, (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Accedido a 27 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3YS3asn>.

DOWNS, Lila, (2004). Malinche (videoclip). Accedido a 27 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3Cabp9v>.

FERNÁNDEZ DOS SANTOS, Mirta, (2022). La Malinche (juego de Educaplay). Accedido a 28 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3Vx4q17>.

GENIALLY, (2022). Genially, la herramienta online para crear contenido interactivo. Accedido a 29 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3jDexnR>.

GILBERT, Jack A., (2004). La maldición de Malinche. Accedido a 23 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3WMOI8G>.

INSTITUTO CERVANTES, (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el país. Accedido a 27 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3YS8trD>.

JORGALBRTO, (2013). La colonización o llegada de Hernán Cortés a Veracruz según Diego Rivera. Accedido a 28 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3GrE50j>.

OCHOA, Amparo, (2012). La maldición de Malinche. Accedido a 27 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3hQHc8A>.

SECRETARÍA DE CULTURA DEL GOBIERNO DE MÉXICO, (2019). El Lienzo de Tlaxcala: los tlaxcaltecas y su labor en la conquista. Accedido a 29 de diciembre de 2022, en <https://bit.ly/3WoD3HP>.

## Fuente de los gráficos y de las imágenes

Imagen	Fuente	Título	Autor
Imagen 1	<a href="https://bit.ly/3Vv8ezR">https://bit.ly/3Vv8ezR</a>	La Malinche	Kasia
Imagen 2	<a href="https://bit.ly/3VsuURu">https://bit.ly/3VsuURu</a>	Doña Marina (La Malinche)	Kate Stephens
Imagen 3	Elaboración propia	Imagen 3	Mirta Fernández
Imagen 4	<a href="https://bit.ly/3GoAeAZ">https://bit.ly/3GoAeAZ</a>	Lienzo de Tlaxcala (1550), «Tenochtilan: entrada de Hernán Cortés»	Anónimo
Imagen 5	<a href="https://bit.ly/3Z5MMEO">https://bit.ly/3Z5MMEO</a>	La llegada de los españoles a Veracruz (mural)	Diego Rivera
Imagen 6	Elaboración propia	Imagen 6	Mirta Fernández
Imagen 7	Elaboración propia	Imagen 7	Mirta Fernández
Imagen 8	Elaboración propia	Imagen 8	Mirta Fernández
Imagen 9	<a href="https://bit.ly/3Q5ZJKz">https://bit.ly/3Q5ZJKz</a>	Froggy Jumps	Educaplay
Imagen 10	<a href="https://bit.ly/3I6JCKG">https://bit.ly/3I6JCKG</a>	Trabajo en grupo	Elena Sánchez, Fundación CADAH

# Reseña

# LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIADA POR TECNOLOGÍA

## De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)

Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo (eds.)  
Londres / Nueva York: Routledge (2024), 389 páginas.  
ISBN: 9780367704506



**M<sup>a</sup> Luisa Pascual Vallejo**  
Consejería de Educación  
Embajada de España en Brasil

### Introducción

*La enseñanza del español mediada por la tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial* (Routledge, 2024, Muñoz-Basols, Fuertes & Cerezo) es una rigurosa y valiosa contribución al ámbito de la adquisición de las lenguas y en concreto del español como L2/LE. En el panorama actual de las publicaciones sobre el tema, la obra destaca por dos motivos. El primero es que compila, de forma singular, una selección de capítulos de expertos que ilustran sobre el tema desde un enfoque teórico-práctico. Y es que la obra no solo viene a arrojar luz sobre el momento en el que se encuentra la metodología de la enseñanza de las lenguas con relación al uso de la tecnología después de la pandemia mundial de la COVID-19 sino que, a la vez, se constituye en ruta para la adopción y aplicación de los recursos tecnológicos disponibles a las prácticas docentes y a los programas de estudio. El segundo motivo es que, aunque los capítulos presentan los títulos en español y en inglés, está escrita completamente en español, lo que supone una apuesta tanto de los autores como de Routledge por divulgar la investigación en esta lengua.

Es más que reseñable el hecho de que, además, se trate de un proyecto de ciencia abierta que, como explican sus autores, debe su publicación en abierto a dos iniciativas



del Gobierno de España<sup>1</sup> dirigidas a facilitar el acceso a la investigación. De modo que la obra tiene, desde sus orígenes, el firme propósito de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza con su absoluta disponibilidad y de propiciar, de esta forma, un impacto inmediato y descentralizado en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas.

## Estructura

Una de las singularidades del volumen es que su estructura se concibe a partir del modelo PPI (Planificar, Personalizar e Implementar) que se presenta, en un impecable capítulo preliminar, como marco metodológico para implementar con éxito la tecnología en cualquier entorno de aprendizaje. Mediante esta imbricación de diseño y contenido los autores consiguen uno de sus principales objetivos: facilitar al lector la comprensión del modelo y promover la subsecuente aplicación de las propuestas y pautas metodológicas presentadas.

Como consecuencia de este diseño, la obra se divide en un total de 13 capítulos, a los que precede el ya mencionado preliminar y que da paso a tres partes que se corresponden con cada una de las acciones propuestas por el modelo PPI. Por tanto, la primera parte se centra en la planificación de necesidades tecnológicas; la segunda, en la personalización de la enseñanza y del aprendizaje y la tercera, en la implementación de recursos tecnológicos. Cada una incluye 4 capítulos respectivamente. El libro se completa con un último capítulo, en forma de epílogo, destinado a la Inteligencia Artificial y al aprendizaje de las lenguas.

Del conjunto de este completo trabajo, destacamos su enfoque eminentemente pragmático y el celo de sus autores por facilitar la lectura de la obra, convertirla en un instrumento versátil y adaptarla a los intereses variados de sus potenciales lectores. Objetivos que se consiguen con creces gracias, entre otros muchos elementos, a la claridad organizativa del libro y de sus capítulos.

Es justo decir que los lectores descubrirán apenas hojeando el libro que, pese a su envergadura, es una obra de fácil manejo. Ayuda el hecho de que el concienzudo trabajo de Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo incluya tres índices (general, detallado, y temático y onomástico), un listado de tablas y uno de figuras. A estas herramientas se suman el resumen del contenido de los demás capítulos y la propuesta de 4 itinerarios interdisciplinarios de lectura.

## Contenido

Con relación al contenido, este trabajo es resultado de la cuidadosa recopilación de capítulos escritos por expertos de reconocido prestigio y amplia experiencia docente e investigadora que tiene por objeto ofrecer una visión general de la investigación actual respecto al tema. Por otra parte, hay que subrayar que la selección de los autores confiere al volumen una perspectiva internacional que se corresponde con el deseo expresado de que la obra llegue a todos los profesionales de la enseñanza de lenguas independientemente de su contexto educativo y su localización geográfica (p.14).

---

<sup>1</sup> Los autores agradecen expresamente la financiación para la publicación en abierto al programa Hispanex (orden CUL/2912/2010) del Ministerio de Cultura del Gobierno de España y al proyecto PID2021-123763NA-I00 de la Agencia Estatal de Investigación y por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España

A lo largo de sus 389 páginas, se evidencian por igual el empeño y el esfuerzo de sus autores por ofrecer no solo una reflexiva revisión de todo lo aprendido durante los años de la pandemia, de la situación actual y de los avances de la investigación relativa a la enseñanza de las lenguas mediada por la tecnología sino también por poner a disposición de los lectores consideraciones metodológicas y aplicaciones de herramientas tecnológicas concretas al diseño curricular y a la práctica docente.

Además de lo comentado hasta ahora sobre el capítulo preliminar, que lleva por título *Planificar, Personalizar, Implementar (PPI): La enseñanza de lenguas mediada por tecnología*, se hace necesario mencionar que, en él, Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, además de desvendar que la organización del volumen es intencional y tiene una especial relación con el contenido, ofrecen una visión del momento en el que nos encontramos con respecto al uso de la tecnología en el aula de lenguas, presentan el modelo PPI e introducen consideraciones teóricas que fundamentan su aplicación como herramienta para “empoderar tecnológicamente a los profesores” (p.6) y para adoptar con éxito “nuevos modelos pedagógicos” en los que la tecnología se convierta en una herramienta para la construcción de conocimiento “colectiva y colaborativa” (p.5).

Sigue a este capítulo el grueso del trabajo compuesto por 12 más, que, como ya se ha dicho, se distribuyen en 3 partes correspondientes a los tres pasos propuestos por el modelo PPI para incorporar la tecnología a la enseñanza de lenguas: Parte I, *Planificar las necesidades tecnológicas*, Parte II, *Personalizar la enseñanza y el aprendizaje*, y Parte III, *Implementar recursos tecnológicos*.

La primera parte dedica sus cuatro capítulos a abordar la planificación de la enseñanza mediada por la tecnología desde perspectivas distintas. En el capítulo 1, Melinda Dooly y Anna Comas-Quinn exploran conceptos como justicia social, accesibilidad a la tecnología y brecha digital. Las autoras explican, desde una perspectiva histórica, las razones de las desigualdades que sufren algunos aprendientes y hacen recomendaciones para conseguir una educación más justa y equitativa mediante el uso de la tecnología. Marta González-Lloret, en el capítulo 2, entra de lleno en la planificación destacando cuatro elementos: la metodología, los materiales, el tipo de integración tecnológica y la formación de profesores. También propone aplicar el modelo ADDIE (Análisis-Diseño-Desarrollo-Integración-Evaluación) para planificar y desarrollar currículos y cursos en entornos virtuales de aprendizaje. El capítulo 3, está destinado a contribuir al desarrollo de la competencia digital docente con una serie de propuestas de formación para tal fin. Con ese objetivo, Inmaculada Gómez Soler y Marta Tecedor parten de una panorámica histórica de las creencias, actitudes y competencias del profesorado sobre la enseñanza en línea y el uso de la tecnología. Al mismo tiempo, presentan un estudio sobre las experiencias de 241 docentes de español de 31 países durante la pandemia de la covid-19 en el que basan sus conclusiones. El capítulo 4 cierra el bloque con un trabajo en el que Daria Mizza y Fernando Rubio analizan, los elementos que conducen a prácticas docentes exitosas en entornos virtuales desde la perspectiva de la diversidad. Con ese fin, profundizan en el Diseño Universal para la Instrucción (DUI) y lo defienden como marco para conseguir que tanto los currículos de enseñanza de lenguas como los Entornos Participativos de Aprendizaje sean inclusivos. Los autores ofrecen, además, una extensa serie de recomendaciones con ejemplos de aplicación práctica en el aula.

La segunda parte de la obra aborda, en los cuatro capítulos siguientes, la personalización de la enseñanza en entornos virtuales considerando la influencia de factores afectivos en el aprendizaje de lenguas en estos entornos. Este segundo bloque lo encabeza el capítulo 5, donde Luis Cerezo e Íñigo Yanguas parten de una panorámica

histórica sobre la investigación relativa a la motivación en la enseñanza de lenguas, ponen de relieve la falta de investigaciones sobre el tema en entornos virtuales de aprendizaje y proponen recomendaciones de aplicación directa en el aula para fomentar la motivación, la autonomía, la competencia y la vinculación social. Zsuzsanna Bárkány aborda, en el capítulo 6, el impacto de la dimensión afectiva en la interacción que se genera en entornos virtuales de aprendizaje. En concreto, analiza los niveles de ansiedad derivados de la participación en los *LMOOC* y da recomendaciones para que los docentes de lenguas la gestionen en el aula virtual. En el capítulo 7, Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez se centran en la gestión y fomento de la interacción en entornos virtuales de aprendizaje, reflexionan sobre las habilidades docentes que garantizan su éxito y nos presentan una plantilla de análisis de la interacción en entornos síncronos aportando ejemplos y recomendaciones. Para cerrar este bloque, Sonia Bailini presenta, en el capítulo 8, las ventajas e inconvenientes de la evaluación y el *feedback* en entornos virtuales, hace recomendaciones para la elaboración y gestión de pruebas, y da sugerencias para proporcionar a los estudiantes un *feedback* efectivo aprovechando los recursos tecnológicos disponibles.

La tercera parte del volumen se ocupa de la implementación de herramientas y recursos tecnológicos en el aula de lenguas. Abre este tercer bloque el capítulo 9, donde Robert Blake, Lillian Jones y Cory Osburn analizan, desde una perspectiva interaccionista la evolución de la enseñanza de lenguas en diversos entornos virtuales y ofrecen pautas prácticas para el diseño de cursos en línea de lengua extranjera. En el capítulo 10, Carlos Soler Montes y Olga Juan-Lázaro plantean soluciones al problema de la compensación de la inmersión lingüística en entornos virtuales. Los autores ofrecen un análisis crítico de la adquisición de la competencia sociolingüística e intercultural del español y abogan por la implementación de la ILD (Inmersión Lingüística Digital) mediante la telecolaboración y la producción en formatos transmedia. Ana Oskoz, en el capítulo 11, presenta una panorámica de investigaciones sobre el uso de los *podcasts* y las historias digitales en la enseñanza del español y demuestra cómo estas herramientas digitales contribuyen a estimular la imaginación de los aprendientes. El bloque central del volumen y la tercera parte acaban con el capítulo 12, en el que Luis Cerezo y Joan-Tomàs Pujolà profundizan en la PLD (Pedagogía Lúdica Digital) desde los principales marcos teóricos de estudio y, además, proponen tres enfoques pedagógicos y describen recursos como videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots que pueden incorporarse a las prácticas docentes.

Conviene puntualizar que, según los autores, estos 12 capítulos, que se postulan como los 12 elementos fundamentales del modelo PPI, “pueden ser ampliados, adaptados y rediseñados según las necesidades educativas” (p.8), hecho que respalda la aplicabilidad del método defendido.

El volumen finaliza con el capítulo 13 que se incluye en el epílogo. Sus autores, Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez, se centran en el cambio de paradigma que supone la incorporación de la Inteligencia Artificial en la educación y exploran sus potencialidades para la adquisición de lenguas.

Aparte de esta vertebración general de la obra, los 12 capítulos centrales presentan una microestructura que divide su contenido en epígrafes que sistematizan y agilizan la lectura, y que están escogidos, desde nuestro punto de vista, con tal certeza y lucidez que el lector siente que tiene entre las manos una herramienta manejable y útil.

Con respecto a esta microestructura, en la primera y en la segunda parte del volumen, los capítulos presentan una distribución similar que cuenta con 5 secciones. La primera incluye la definición de conceptos claves y ofrece una perspectiva histórica de evolución de los temas tratados. La segunda expone los marcos teóricos mediante el

análisis de la situación y de la investigación actual al respecto. La tercera ofrece recomendaciones y pautas para aplicar las consideraciones metodológicas expuestas al diseño de currículos y prácticas docentes. Estos tres epígrafes son distintos en la tercera parte del volumen, más enfocada a la práctica. Así, los capítulos de ese tercer bloque se abren con un apartado destinado a describir recursos tecnológicos concretos para la enseñanza de las lenguas en entornos virtuales y su uso. Les sigue un segundo apartado que presenta el *estado de la* cuestión y que da paso a un tercero en el que se analizan investigaciones que versan sobre diseño de currículos y prácticas docentes. Todos los capítulos incluidos en estas tres partes acaban con dos apartados similares que recogen posibles líneas de investigación y lecturas adicionales comentadas que complementan la extensa y actualizada bibliografía de referencia que los acompaña.

En resumen, todo lo dicho evidencia que estamos ante un trabajo útil y accesible que, mediante una original propuesta, pone a disposición de los docentes e investigadores de la didáctica del español una panorámica de los estudios más relevantes sobre la incorporación de la tecnología a la enseñanza de las lenguas. La obra no solo posibilita la formación teórica de profesores e investigadores, sino que también proporciona una serie de recursos tecnológicos y valiosas recomendaciones para su inmediata aplicación en las prácticas docentes y en los diseños curriculares. Su lectura anima a la reflexión y promueve nuevos caminos de investigación que ofrezcan soluciones a los desafíos que plantea la enseñanza de lenguas mediada por la tecnología. Indudablemente, se trata de una obra de consulta imprescindible para todos los profesionales de la enseñanza de las lenguas en el siglo XXI.



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES



ACCIÓN  
EDUCATIVA  
EXTERIOR