

NÚMERO 2, ENERO 2022

ForLingua

Mayo - 2021

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

REVISTA DIGITAL



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA



Revista digital

***Foro sobre el español: investigación
y docencia***

Año 2022, número 2



ALCALINGUA - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

ForLingua 2

REVISTA DIGITAL
Número 2. Año 2022

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

DIRECTORAS
M.^a Teresa del Val y
M.^a Ángeles Álvarez

EDICIÓN AL CUIDADO DE
María Salud Álvarez Martínez

DIGITALIZACIÓN Y MAQUETACIÓN
María Salud Álvarez Martínez

© 2021, de los textos, los autores
© 2021, de la edición, Alcalingua de la Universidad de Alcalá

ISSN: 2660-7026



Foro sobre el español: investigación y docencia

Año 2022, número 2

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
------------------------	---

PONENCIAS

Ángela POLO NARANJO: La enseñanza del léxico emocional en escuelas bilingües	9
J. Santiago FERNÁNDEZ VÁZQUEZ: La literatura postcolonial en la clase de lengua extranjera	33

ARTÍCULOS

Sonia ADEVA MERINO: Gamificando el aprendizaje colaborativo: el escape room	51
M ^a Ángeles ÁLVAREZ MARTÍNEZ: El léxico: imprescindible en el aprendizaje de una lengua	69

Lourdes BARQUÍN SANMARTÍN: Una reflexión sobre la enseñanza de español como tercera lengua en la educación secundaria británica	87
Gabino BOQUETE MARTÍN: Apuntes para el uso profesional de la voz mediante técnicas teatrales	103
Sandra BUENO PERUCHA: Para qué, cuándo y cómo enseñar cultura en ELE	125
Claudia CALVO MARTÍN: El campo semántico 'inteligente' en español	135
Andrea FELIPE TENDERO: Estudio del campo semántico de 'cariñoso'	145
Laura de MINGO AGUADO: Las clases virtuales: <i>Classin</i>	159
Daniel OWONO SIMA NCHAMA: La situación de la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial: LM/LE.	179



PRESENTACIÓN

Desde Alcalingua, queremos presentar la nueva revista digital que dará cabida a los trabajos e investigaciones de los alumnos de Posgrado y de Grado, vinculados a la Universidad de Alcalá, así como a todos los profesionales dedicados a la enseñanza de una lengua (extranjera o materna), que quieran participar en estas Jornadas, que se celebran dos veces al año (otoño y primavera).

Las primeras Jornadas, octubre de 2019, presenciales, acogieron a más de una veintena de participantes que desde diferentes ámbitos (alumnos de Grado y Posgrado, profesores, ámbito editorial y representantes institucionales de la UAH) debatieron sobre la importancia de la figura del profesor de una lengua extranjera y las posibles salidas profesionales. El resultado de algunas ponencias, mesas redondas y conferencias se publicó en el n.º 1 de esta revista digital para que su difusión fuera mayor.

En mayo de 2021, se celebraron de forma virtual las segundas Jornadas, donde participaron profesores y estudiantes de Guinea Ecuatorial, Italia o Reino Unido, además de españoles y de las editoriales del Grupo Anaya.

Ahora se presentan los resultados de esas jornadas, para su difusión. En esta ocasión, el tema central de debate y estudio era *la figura del profesor de una LM o LE: investigación y docencia*.

Confiamos en que esta iniciativa siga recibiendo el apoyo y el interés de nuestros nuevos, o futuros, egresados, para que se despierten vocaciones sobre una profesión atractiva y muy sugerente, que permite conocer el mundo, otras lenguas y otras culturas.

Alcalá de Henares, 27 de enero de 2022

M^a Teresa del Val
Directora General

M^a Ángeles Álvarez
Directora de Estrategia e Innovación

Alcalingua-Universidad de Alcalá

PONENCIAS

La enseñanza del léxico emocional en escuelas bilingües

Dra. Ángela POLO NARANJO
Departamento de Filología Moderna
Universidad de Alcalá

DEFINICIÓN DE PALABRA

No tenemos la intención de agregar otra definición a las muchas existentes en los más prestigiosos diccionarios, nuestra intención es, tan solo, invitar a la reflexión de su significado para darnos cuenta de la magnitud e influencia de este.

Por «palabra» entendemos *discurso, verbum, vrátam, speech...* Los diccionarios han definido este concepto de muy diversas maneras y todos coinciden en que es una unidad básica con significado, una manifestación lingüística, una expresión verbal, una combinación de sonidos que expresan una idea, que denotan una cosa, un atributo, una relación o un sentimiento. Por «palabras» entendemos las herramientas lingüísticas que utilizamos para expresarnos y, gracias a ellas, nos escuchan, nos entienden y comprenden y somos entendidos y comprendidos. *En otras palabras:* nos comunicamos. Sin ellas, nuestro entendimiento sería muy limitado y nuestro *sufrimiento o frustración* mayor al carecer de esta habilidad. Tendríamos que recurrir a otros recursos, resultando, en la mayoría de los casos, labor ardua allá donde pretendiéramos explicar todo aquello que somos capaces de sentir y saber.

Con ellas establecemos un código y con ese código, nos entendemos en una determinada comunidad lingüística de un lugar determinado. Hablamos de los idiomas, repletos de estas inseparables unidades mínimas cargadas de

tanto significado que hacen que nos entendamos allá donde quiera que vayamos siempre que conozcamos dicho código de la comunidad y lugar.

Desde los tiempos más remotos hemos utilizado los múltiples idiomas para entendernos y comprendernos. Todos y cada uno de ellos coinciden con los conceptos e ideas que denotan y connotan las palabras en estos idiomas.

Existen categorías según la naturaleza de las mismas: ortográficas, fonológicas, morfológicas, léxicas, gramaticales, onomásticas, lexicográficas y estadísticas, además de las técnicas, semitécnicas o a lo que Coseriu llamaba «tecnicismos populares». Me quedo con el concepto de *término translingüístico*, que es aquel que nos une sin importarnos el idioma que dominamos, ya que la «palabra» es la misma en los diferentes idiomas, y, por tanto, entendemos todos... Es la *realidad*, *realitas*, *réalité* y *reality*, *libertas*, *liberté*, *liberty* o *libertad* en todas nuestras mentes que nos ayudan a expresarnos con la mayor precisión que nos permitimos según nuestro conocimiento del idioma, alcance, prejuicios y bagaje.

PRELIMINARES

Han sido muchos los alumnos que han tenido la oportunidad de enriquecerse con las nuevas aportaciones de la enseñanza bilingüe en los colegios de primaria españoles. Desde su implantación a principios de este siglo se han analizado las distintas controversias y polémicas por parte de enseñantes y familias sobre el grado de implicación del alumnado y el profesorado, así como de su competencia léxica al finalizar esta etapa. Desde la vertiente de la enseñanza del inglés, estamos ya viendo los primeros resultados en nuestros alumnos, que demuestran ser más competentes en esta segunda lengua, y esto hace que se enfrenten a los nuevos retos de la educación secundaria obligatoria con mayor capacidad y confianza. Igualmente, la enseñanza del castellano debería ir ligada con más exigencias puesto que se trata de su lengua materna.

El objetivo de este artículo es abordar el aspecto emocional desde el uso del léxico emocional de los niños los cuales aprenden su lengua materna en un contexto bilingüe dentro de su centro educativo.

Para ello se llevó a cabo un trabajo de investigación de cuatro años con niños en edades comprendidas entre los 10 y 12 años de diferentes colegios

bilingües de la Comunidad de Madrid, con el resultado que más adelante exponaremos.

El análisis final del aprendizaje y uso del léxico estructurado en el campo semántico de las emociones y sentimientos nos ofrecen resultados sorprendentes para tenerlos en cuenta a la hora de enseñar este léxico. La muestra de estos preadolescentes ascendió a 576 alumnos, cuyo contexto lingüístico es el castellano con 12 o 13 horas de enseñanza de inglés como segunda lengua.

El léxico reconocido como aprendido e interiorizado en inglés no sirvió de comparativa para establecer el nivel de exigencia en el dominio del mismo en su lengua materna. Por lo que concierne al inglés, al comienzo de la etapa, el niño comienza a entrar en contacto con la nueva lengua a partir de términos contextualizados en ritmos, canciones y juegos infantiles. Su primer contacto con la lengua extranjera suele ser lúdica e inconsciente comenzando a familiarizarse con ella a partir del aprendizaje de nuevas palabras con nuevos sonidos. Progresivamente dos sistemas lingüísticos están introduciéndose en su vida a través de esas palabras, y, esas palabras tienen un significado concreto para ellos; palabras que denotan su mundo, su entorno y que cobran vida con él..., comenzará a pronunciarlas espontáneamente hasta que pueda ser capaz de entender la misma realidad de dos maneras diferentes. Será capaz de expresar y compartir ideas, percepciones y sentimientos, apropiarse de los contenidos culturales a los que ambas lenguas le permiten acceder y regular así su propia conducta hacia una sociedad cada vez más plurilingüe y más variada.

En este proceso de aprendizaje y enseñanza de ambas lenguas es donde este estudio se centró con el fin de ayudar a nuestros menores a comunicarse mejor. Esta fue nuestra labor docente y nuestro compromiso.

A partir de este punto, nos cuestionamos muchos interrogantes a la hora de enfrentarnos a esta difícil tarea de enseñar a nuestros menores: ¿cómo enseñamos el léxico a nuestros alumnos?, ¿cómo enseñamos de manera rápida y eficiente este léxico?, ¿cómo lo aprenden y lo ponen en práctica?, ¿es suficiente el número de términos que aprenden y *usan* nuestros alumnos para comunicarse adecuadamente?

¿Hasta qué punto nuestro esfuerzo en el centro escolar se ve recompensado cuando nuestros alumnos se comunican?, ¿es suficiente con la

impartición de 30 horas lectivas a la semana de las distintas materias y áreas para que nuestros escolares se comuniquen con éxito y precisión?, ¿qué otros factores influyen en una correcta forma de comunicarse?, ¿depende del uso de más o menos léxico? y ¿qué léxico enseñar?...

Fuimos capaces de contestar a muchos de estos interrogantes *a priori*, aunque en realidad, nuestra experiencia y la investigación diaria en el aula nos hizo plantearnos estas cuestiones.

A medida que observamos nuestros modelos de enseñanza *in situ*, nos dimos cuenta de que quedaba mucho camino por recorrer y eso fue lo que nos guió día a día en el proceso de enseñanza / aprendizaje de ambas lenguas en contextos relacionados con sus vivencias y emociones y de este modo tratar de dar respuesta a cada una de estas preguntas. Nos surgieron muchas otras, a las cuales daremos respuesta en progresivos estudios dentro de este camino de investigación del campo de la didáctica y metodología de las lenguas.

Nuestra primera intención con este estudio era abarcar y contestar a cada una de estas preguntas anteriores partiendo de unas explicaciones y fundamentos teóricos y que posteriormente aplicamos en el aula. Desde la teoría a la práctica y desde la práctica a la conclusión.

Para llevar a cabo esta labor, realizamos un estudio exhaustivo del léxico de los libros que manejaban nuestros escolares centrándonos principalmente en los libros de Lengua Española e Inglés. (Actualmente nos estamos centrando en el resto de libros que el plan de bilingüismo de la Comunidad de Madrid comprende).

El planteamiento hipotético de trabajo fue el hecho de partir de un conocimiento aprendido de manera natural, que era el lenguaje materno (castellano) hasta la edad de 3 años, el cual es *institucionalizado* y utilizado de modo autónomo en la escuela para aprender otras materias. Este conocimiento del idioma materno (L1) es más consciente a partir de los 6 años, que es cuando el niño comienza la etapa de primaria, y este conocimiento adquirido le permite entender y aprender los nuevos términos en la lengua objeto, L2, a partir de su incorporación a la etapa infantil.

Es entonces cuando comienza el verdadero proceso de aprendizaje del léxico, comienza un *input* de términos tanto en castellano como en inglés a tra-

vés de campos semánticos o familias de palabras relacionadas con su entorno: saludos, colores, familia, juguetes, animales y ciertos verbos de movimiento.

Nuestro estudio concluyó cuando comprobamos que nuestro objeto de estudio, nuestros niños y niñas de primaria, después de que fueron sometidos a un *input* constante de L1 y L2, terminaron su etapa con un nivel mínimo de A-2 en inglés teniendo en cuenta que se contempla casi un 40% del horario lectivo a la enseñanza de este idioma (inglés como herramienta de comunicación, conocimiento del medio social y natural, educación física y artística) y un 15% a la enseñanza de la lengua castellana, es decir, al resto de áreas.

Habiendo considerado estas premisas, el recorrido de estudio y análisis del aprendizaje y enseñanza del léxico en toda la etapa nos llevó a muchas conclusiones sobre el modo de impartir y asimilar el léxico en estas dos lenguas.

Nuestras primeras dudas fueron si los niños realmente serían capaces de alcanzar la misma competencia en ambos idiomas partiendo de la base que recibieron más *input* en la lengua inglesa, dado que nuestro trabajo en los centros consistía precisamente en impartir clases de inglés. Fuimos conscientes de que nuestro mayor esfuerzo se centró en la enseñanza de este léxico en este idioma, pero también teníamos la certeza de que el contexto escolar y su entorno socioafectivo era en castellano, por lo que analizamos la forma de aprender y utilizar este léxico en las dos lenguas.

Adicionalmente, nos planteamos más dudas sobre qué léxico utilizarían con mayor corrección desde un punto de vista consciente cuando reflexionaban en el uso del mismo («*learning how to learn*» *technique*). No podíamos pasar por alto que, psicológicamente, estos preadolescentes estaban en pleno desarrollo cognitivo y emocional con multitud de factores que les influían en dicho aprendizaje, su propio estado emocional coincidió con la disposición y capacidad para el aprendizaje de idiomas. De esto último sacaremos nuestras conclusiones finales que más adelante expondremos.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Partimos de un mayor nivel de vocabulario en L1 que en L2; a medida que fueron aprendiendo su idioma materno, de manera reflexiva, los niños iban incorporando el léxico de la L2 y lo utilizaban para expresarse en la L2 y así,

progresivamente, construían y producían muestras de lengua cada vez más estructuradas y complejas.

Existía una razón personal que nos motivó a llevar a cabo este estudio: nuestra experiencia en el campo. Se echaba en falta un dominio más amplio de vocabulario en su propia lengua materna. Se reflejaba en simples actos comunicativos cotidianos; nos referimos a conversaciones en las que prestábamos atención a cómo hablan, qué términos utilizan, cómo se expresan... Desde mi punto de vista, echo en falta más fluidez verbal, más riqueza léxica y esto se detecta con más evidencia en sus escritos, que es cuando deben demostrar estas competencias. No es de extrañar que los resultados en expresión escrita en ambas lenguas fueran tan pobres si desde pequeños no se les ha enseñado a redactar o expresar sus opiniones con más diligencia y detalle. En mi humilde opinión, no creo que se insista en la enseñanza del léxico lo suficiente, por lo que para el futuro deberíamos tomar nota de esta realidad cada vez más evidente.

Mi labor en este campo de la enseñanza y aprendizaje del léxico de nuestros escolares es una muestra más que aporta un mayor y mejor conocimiento del mismo, de manera que su comunicación sea más efectiva y eficiente en su uso. A través de actividades en trabajo colaborativo, se consiguió que utilizaran un mayor número de términos relacionados con el ámbito emocional.

METODOLOGÍA

Partimos de un corpus de léxico estructurado extraído de los materiales analizados (libros de texto de 5.º y 6.º de primaria en Lengua Castellana y Literatura e Inglés).

Un 34% del léxico aparece en los textos orales y un 66% en los textos escritos. La diferencia principal destacable en cuanto al grado de aparición de los términos es que, en el área de Lengua Castellana, el número es superior al número de apariciones de los libros de Lengua Inglesa. Esto se debe a que estamos ante la realidad de hablantes nativos de la lengua española y su léxico es más amplio y específico.

Por un lado, un aprendizaje sistemático de este léxico en el aula de lengua materna nos ha proporcionado una base para enseñar estas nuevas palabras

según el nivel de dificultad y ha despertado en los alumnos un interés por continuar con esta labor; después de este periodo de experimentación con las actividades y dinámicas diseñadas en el aula, los alumnos han podido experimentar que se expresan con más fluidez y se entienden mejor con sus familiares y amigos. Les ha resultado más fácil aprender los nuevos sustantivos, sustantivos y verbos acompañados de situaciones cercanas a sus realidades y el apoyo visual de los emoticonos les ha ayudado mucho a la hora de asimilar el significado abstracto de los términos, especialmente al principio cuando comenzaban a familiarizarse con la temática de las emociones. Aunque la mayoría de estos alumnos poseían el concepto de muchos de estos términos, no habían sido capaces de diferenciarlos o pensar en sus significados y usos adecuados hasta que no lo hicieron de manera consciente con las actividades y dinámicas llevadas a cabo durante la investigación.

Por otro lado, hemos activado mecanismos en ellos para hacerles entender que son capaces de expresarse gracias a este amplio abanico de términos en inglés, aunque hasta ese momento no lo hubieran hecho. Este hecho ha significado un logro y un aumento en la autoestima y seguridad a la hora de establecer sus conversaciones cotidianas en la clase de L2.

Veamos los resultados de los ejercicios realizados en el aula los cuales han ayudado a afianzar el uso de los mismos al contextualizarlos en la práctica diaria: donde hemos encontrado más dificultad a la hora de encontrar los significados eran aquellos que expresaban sensaciones y emociones negativas, curiosamente la *ira*, *frustración*, *indignación* y *nerviosismo* fue difícil para ellos, quizás porque lo hicieron al principio del proceso. Con el tiempo, y después de una reiterada práctica fueron encontrando palabras para expresar todos estos sentimientos de manera más precisa y adecuada. El refuerzo positivo y el apoyo directo en el aula fueron factores influyentes.

Aquellos estudiantes que evidenciaban un nivel de lengua materna más avanzado, en nuestro caso los alumnos de sexto, aprendieron de manera más cognitiva este léxico por sus significados en el contexto. Fueron más analíticos y reflexivos que los alumnos de quinto, los cuales eran más kinésicos y visuales y aprendieron de una manera *más natural o accidental* por medio de actividades sonoras, con apoyo visual, sinónimos y oposición de términos.

Si bien es cierto que para las presentaciones del nuevo léxico recurríamos a estas técnicas visuales al alcance de todos ellos, la gran mayoría seguía anclada al modo de aprendizaje al que estaban acostumbrados desde el principio de su etapa escolar. Una tipología de actividades con una presentación y modelos de corte más tradicional donde trabajaban de manera individual y autónoma. El hecho de intercambiar sus diferentes visiones y opciones en su grupo les proporcionó más oportunidades de practicar ese mismo léxico de manera oral a la vez que se favorecía el ambiente de confianza y naturalidad en el aula.

Una vez presentados los términos y haberlos trabajado a través de distintas situaciones y dinámicas, fueron más perceptivos al ejercicio contextual de las nuevas palabras. En un 75% de los casos, el uso de los mapas conceptuales ayudó a aquellos que tenían una forma de aprender más cognitiva y analítica. Estas técnicas resultaron útiles para los alumnos más jóvenes, del curso anterior, pero resultaron de mayor aprovechamiento en los grupos de sexto.

Tras exponer al alumnado a situaciones comunes de la vida familiar y escolar, los alumnos eran capaces de reconocer el lenguaje de los sentimientos y ser capaces de recordar y utilizar estos nuevos términos tras una obligada práctica de ejercicios y dinámicas grupales. Si bien nuestra conclusión al final de cada sesión era menos optimista dado que muchos de ellos no percibían los nuevos términos como claves para una expresión más libre, tan solo consideraban estos nuevos términos nuevas palabras que debían introducir en su lexicón. Para muchos, la inclusión de nuevos términos no resultaban *obstáculos* para la comprensión de los textos, muchos sobreentendían sus significados por las anáforas y catáforas textuales sin llegar a tomar consciencia de sus verdaderos sentidos en el texto. Si no se realizaba una comprensión lectora exhaustiva pidiendo justificación de las respuestas en el texto (como de hecho se hace en las pruebas externas del A-2 y B-1 de los colegios bilingües KET y PET), los alumnos seguían sin reconocer los significados de los nuevos términos. Fue a través de la práctica reiterada con la aparición de estos nuevos términos en diferentes contextos lo que los llevó al verdadero aprendizaje de los mismos.

Por tanto, si insistimos en que el alumno se esfuerce en entender esos términos, este esfuerzo se verá recompensado a la hora de retener su signi-

ficado posteriormente, y, de igual manera, si a los alumnos se les motiva con unas explicaciones previas y se le da cierta ayuda para que ellos deduzcan los significados por sí mismos, estos responden con mayor acierto y convicción que aquellos a los que se les da simplemente un sinónimo sin que para ellos requiera ningún esfuerzo de búsqueda adicional.

A los alumnos hay que motivarles e insistir mucho en la enseñanza sistemática. Los alumnos no aprenden por sí solos si no se les entrena para ello. Se encuentran perdidos, se paralizan y se desmotivan con su consecuente fracaso en el aprendizaje.

No olvidemos que la naturaleza de las actividades de comprensión lectora donde se trabaja tradicionalmente el significado de los términos, son difíciles para ellos a no ser que se les inyecte algún tipo de motivación extrínseca y desarrollemos en ellos las estrategias meta cognitivas.

Conviene presentar actividades previas para prepararlos hacia la lectura comprensiva. Si se les entrena a aprender aprendiendo, lo utilizan y aprenden este léxico de manera consciente. Cuando se les exige una mayor precisión en su expresión, especialmente en situaciones provocadas en los ejercicios o en redacciones, es cuando el alumno se siente tensionado al someterle a una situación forzada en la que desconoce el modo de proceder. Esta tensión genera más cansancio y este dificulta la capacidad de respuesta y análisis a la hora de ejecutar el trabajo.

En el caso de la enseñanza del léxico de la L2, el factor confianza y apoyo del léxico conocido en la L1 facilitó mucho la labor. Como ya conocían los términos de la actividad en castellano, solo tuvieron que fijar su atención en los ejemplos, muy similares en la medida en que la traducción correcta así lo permitió. Los emoticonos resultaron de gran ayuda para ellos, dado que se insistió mucho en las rutinas iniciales.

El trabajo de traducción se vio complementado con el *input verbal* que acompañaba a estas explicaciones, lo cual resultó ventajoso para que los alumnos escucharan con más interés en la L2.

Apenas utilizaron los diccionarios bilingües, a excepción de un par de ejercicios donde la dificultad entrañaba consultar las definiciones. Resultó más fácil

el nuevo léxico en la L2, ya que lo hicieron de una manera más intuitiva apoyándose en el conocimiento que habían conseguido en su lengua materna¹.

En los contextos bilingües con los que se ha trabajado, la edad de los escolares ha influido mucho a la hora de poner en práctica los mecanismos y estrategias de aprendizaje. Entre los 10 y 12 años, el niño desarrolla un potencial cognitivo que le permite ahondar sobre la dificultad de estos ejercicios y sus múltiples respuestas.

Los alumnos con una buena base lingüística en su lengua materna manifestaron mayor comprensión en la ejecución de las actividades. Al principio no demostraron ese nuevo aporte léxico en sus producciones, una media de 4 o 5 términos eran los empleados, pero paulatinamente, este número de nuevos términos fue incrementándose.

Hay que señalar que les resultó difícil redactar, pues percibimos una falta total de conocimiento de las normas y reglas básicas para la escritura, de ahí que dedujéramos que no están acostumbrados a esta práctica. Se puede apreciar en sus escritos, los cuales resultaron pobres y con ausencia de creatividad y espontaneidad, un desconocimiento general de los signos de puntuación y errores ortográficos que nos corresponderían con los de su nivel académico.

En la L2 nos costó mucho más trabajo ayudarles a redactar, dado que no tenían las habilidades adecuadas para hacerlo ni siquiera en su L1. La tendencia general era recurrir al empleo de términos que ya conocían evitando el esfuerzo de utilizar los nuevos para ampliar la riqueza y calidad de sus producciones.

En general, el alumnado no tenía costumbre de redactar, apenas había escrito dos o tres redacciones en todo el curso pasado. Esta era la principal causa de su pobreza léxica y déficit en la expresión tanto oral como escrita. Resultaba incómodo para ellos consultar las fuentes terminológicas, aplicaciones o diccionarios para poder sustituir un término por otro en la práctica de la redacción. Este hecho se acentuaba aún más cuando se trataba de na-

¹ La adquisición del léxico, del mismo modo que la pronunciación, es un proceso que se acelera y se observan mejores resultados cuanto más joven es el niño y cuanta mejor base tiene del dominio de su vocabulario en la L1.

rrar hechos tristes, muchos de ellos se inventaron las historias y otros eludían usar estos términos que habían trabajado en el aula. Había que ofrecerles un modelo a partir del cual tomar referencia para estos escritos, si no su tendencia era a evitar utilizar estos términos. La mayoría de los alumnos optaban por parafrasear estas situaciones intentando «evitar» los términos o usando aquellos que ya conocían: feliz, infeliz, triste, cansado, (happy, unhappy, sad, upset, tired...).

De igual manera, y tras una práctica reiterada de 4 semanas (en nuestro caso, 4 sesiones) y presentarles los sinónimos y antónimos de estos términos, fueron capaces de reconocerlos y contestar a las preguntas con mayor rapidez y confianza, ya que deducían el significado por el contexto que les aclaraba su significado y reconocieron al menos dos sinónimos de los términos más comunes y utilizados. Estos términos son los siguientes:

- HAPPY: content, playful, blissful, funny.
- UNHAPPY: sad, miserable, tired, worried, angry, troubled, frustrated.
- GOOD: silly, flirty, jealous, curious, confident, positive, relaxed, cool.
- BAD: mischievous, mad, cracy, furious, shocked, surprised, disgusted (lo confundían con «disgustado» en castellano, por su similitud en su L1).

Como recurso a la *intensificación* de ciertos términos, los alumnos utilizaban el adverbio *muy / very* en repetidas ocasiones, en todas las situaciones, incluso tendían a la repetición como en el ejemplo: «I felt *very very* angry» o «*very very* good». «Me enfadé mucho mucho» o «muy muy bien». Ante esta situación, les ofrecimos la posibilidad de evitar este sobreuso de intensificadores y presentarles nuevos términos.

Para ello, recurrimos a visionados donde podían escuchar entrevistas o escenas de series televisivas a través de los distintos canales digitales, donde se resaltaban los diálogos con entonaciones marcadas y mencionasen términos emocionales (alegría, sorpresa, pena, tristeza e incertidumbre). Al volver a preguntarles, un 82% de los alumnos habían utilizado el léxico requerido. Aquello que les llamaba la atención es aquello que mejor recordaban y lo reprodujeron al preguntarles después del visionado. Como conclusión, lo que les impacta y sorprende es lo que mejor aprenden.

En los ejercicios de audición de un programa multimedia con el que se trabajó, tenían un ejercicio que maneja un léxico de 38 términos relacionados con las emociones y sentimientos, la actividad está ubicada en el banco de recursos de vocabulario y no viene etiquetada como léxico de emociones, tan solo vocabulario de adjetivos. Es un test donde los alumnos tuvieron que contestar a un máximo de 25 preguntas en 15 minutos con estos términos, lo consiguieron en un 67% de los casos. De nuevo se corrobora que el apoyo audiovisual interactivo les motiva mucho más que los ejercicios convencionales en papel.

Es, por tanto, en actividades multimedia interactivas y en *vídeos ilustrativos* bajados de internet donde los alumnos pudieron observar las expresiones de las caras de los personajes al mismo tiempo que leían en los subtítulos los nuevos términos. El lenguaje gestual les ayudó mucho en su comprensión. Se llegó a la conclusión de que los recordaban en menor tiempo y sus respuestas fueron más espontáneas que cuando se les pedía recordar estos términos tras haber hecho las actividades de corte tradicional, como era rellenar huecos o simplemente las que podían hacer en sus libros de texto.

Esto nos revela la respuesta de que el tipo de exposición (*input*) que se le ofrece al alumno hace variar su motivación y, por tanto, su capacidad de asimilación y adquisición de cualquier término nuevo.

La frecuencia con la que aparecen estos términos es muy pequeña comparada con la frecuencia con la que aparecen los términos del léxico nomenclador, por tanto, cabe resaltar que a menor frecuencia de uso menor probabilidad de asimilación y aprendizaje de estos términos. Como consecuencia, tuvimos que trabajar con insistencia para lograr esta asimilación.

Pongamos de ejemplo tres adjetivos como son: *estresado*, *irritado* y *crispado*. (*stressful*, *crossed*, *flinched*). Los tres son similares en cuanto a significado, pero los alumnos, en este nivel, no sabían expresar el grado de *nerviosismo* que en cada término se expresa. Para ellos su respuesta fue: «nervous», pero tras un pequeño visionado de unos dibujos animados explicando cómo trabaja el corazón en el área de Ciencias de la Naturaleza, pudimos observar que los niños pudieron entender su significado y ellos mismos crearon sus propios ejemplos en situaciones donde podían sentirse *estresados*, *irritados* o *crispados* con relativa facilidad, incluso hubo casos que respondieron ante la forma

de expresar sensaciones físicas, al ponerles en acción para que sintieran la aceleración del ritmo de sus corazones².

INTERPRETACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS CONCLUSIONES FINALES

Para comenzar la interpretación de la información obtenida de los cuestionarios abordamos cada uno de los ítems que se incluían, así como su relación con las distintas estrategias. Asimismo, tuvimos en cuenta la neutralidad de las opciones que se ofrecieron a los alumnos para justificar la manera en que se presentó y describió la información.

Cuestionario sobre las ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Como conclusiones generales previas, especialmente en el área de lengua extranjera, pudimos afirmar que el 78.34% de los alumnos entendieron mejor cuando utilizaron, tanto ellos como la maestra, la mímica y el lenguaje corporal (técnicas basadas en la kinesia y movimiento corporal «Whole Brain teaching techniques»).

En cuanto a la comprensión del léxico en los textos, el 69.45% de los alumnos entendieron el nuevo léxico una vez hubieron leído el texto al menos dos veces y fueron capaces de deducir el significado por el contexto.

Veamos los resultados de las estrategias donde se arrojó un porcentaje más significativo:

- *Estrategias de compensación*

A la vista de los resultados obtenidos para las estrategias de compensación, cabe destacar que su aplicación fue eficaz para la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita. A través de su uso, los alumnos persiguieron compensar la carencia de conocimientos léxicos o gramaticales; estos mostraron habilidades para superar los vacíos de conocimiento.

² Se aprovechó que volvían de la clase de Educación Física y estaban «sintiendo» aún esos síntomas de aceleración cardíaca y palpitaciones rápidas para entender los términos de aquella sesión.

La aplicación de estrategias de compensación evidenció la manera en la que los alumnos, un 81'20%, se enfrentan al aprendizaje del léxico con la base que estos tienen de estos términos en castellano, aunque tampoco los saben definir si no es a través de ejemplos de sus propias experiencias.

Solo un 18'83% de los alumnos buscó los nuevos términos en el diccionario. Esto denota la falta de autonomía e independencia que aún tienen nuestros escolares encuestados.

- *Estrategias cognitivas*

Un 68'18% de los sujetos hizo uso de estrategias cognitivas cuando se enfrentó a un texto, trataron de leer el texto un número considerable de veces para extraer la idea general y después los aspectos más concretos, en este caso no se bloquearon ni paralizaron por no entender el nuevo vocabulario, sino que captaron las ideas generales y dedujeron estas nuevas palabras por el contexto. Se puede inferir que son estudiantes que realizan una lectura fijándose en los detalles y se interesan por releer los escritos con la finalidad de mejorar la comprensión: deducimos que el desarrollo de estas estrategias se debe a que, como alumnos en contexto bilingüe, les han entrenado en estas habilidades en el área de Inglés desde que iniciaron sus estudios en primaria.

- *Estrategias de memorización*

Una de las estrategias más demandadas y que más ayudó a los alumnos a comprender el nuevo léxico fue la utilización del lenguaje corporal por parte del docente, especialmente las primeras sesiones y más en el aula de lengua extranjera. De igual manera, los apoyos visuales activaron la base de la memoria fotográfica y favoreció la comprensión de los mismos. Tras el análisis del primer cuestionario, pudimos concluir que la mayor parte de los alumnos agradecían este apoyo visual y sonoro para una mayor motivación y aprendizaje del léxico.

Un 90'7% de los alumnos prefirió recurrir al uso de estas estrategias, mientras que un 9'3% considera que las estrategias de com-

pensación son herramientas muy útiles para la comprensión del contenido³.

- *Estrategias metacognitivas*

Los resultados del cuestionario arrojaron que solo el 19'63% de los niños denotaba especial interés por recibir retroalimentación sobre los errores que habían cometido, especialmente en los escritos. La mayoría no esperaban aclaraciones ni correcciones personales. Intuimos que puede ser debido a la falta de hábito en realizar reflexión sobre su propio aprendizaje en cursos anteriores.

- *Estrategias afectivas*

Tienen una incidencia considerable. Estas estrategias son las encargadas de regular las emociones, la automotivación y reducir la ansiedad. Este ítem fue seleccionado por el 100% de los alumnos.

La frecuencia de uso tan significativa denota que las estrategias afectivas tienen un papel muy importante en el aprendizaje del léxico, especialmente en la producción oral.

El hecho de que los alumnos se intentaran relajar puso de manifiesto la actitud ante lo desconocido. El recurso de utilizar sinónimos o cambiar los nuevos términos por palabras ya conocidas favoreció esta reducción de ansiedad y generó al mismo tiempo más autocontrol y seguridad en la ejecución de las actividades y tareas asignadas en el aula.

En las sesiones de L1, un 36'36% de los alumnos empleó técnicas para hacerse entender, como es el uso de sinónimos o palabras de uso más frecuente. Por contra, en la clase de L2, un 63'63% de los alumnos prefirió pedir ayuda cuando intentaba expresarse o realizar una tarea antes que quedarse bloqueado sin poder responder. Este hecho se debió a que carecían de los términos sustitutorios en su lengua ma-

³ Debido al hecho de que los significados de estos términos son de naturaleza abstracta, el lenguaje gestual de las caras les sirvió de gran ayuda. Al final del proceso, los niños memorizaron y asociaron los emoticonos y las imágenes de expresiones faciales con los términos de los estados anímicos. Con estas rutinas diarias las respuestas fluían prácticamente de manera automática.

terna, por esta razón optaron por pedir ayuda al profesor. Se generó mucho más estrés y nerviosismo en los que no la pidieron. El filtro afectivo es determinante en el aprendizaje especialmente en niños de estas edades. Los datos revelan que un 90'9% mantuvo una actitud de confianza y seguridad en el momento de trabajar la expresión oral en el aula gracias a la actitud de ayuda de la maestra.

Como conclusión sobre este aspecto que estamos tratando, podemos atrevernos a avanzar el hecho de que si nosotros los maestros hacemos que nuestros alumnos pierdan el miedo a la participación activa, estaremos propiciando el aprendizaje y habremos eliminado gran parte del estrés que se genera en estas situaciones. Los escolares que muestran temor al ridículo reducen su grado de recepción⁴ y escucha activa en el aula.

- *Estrategias sociales*

Con respecto a las estrategias sociales, resulta relevante indicar que estos ítems no han sido elegidos por la mayoría de los alumnos, solo un 11.23% pidió ayuda a su grupo de compañeros para solucionar una duda. De nuevo podemos deducir que no han sido acostumbrados a trabajar en grupo y tampoco bajo los nuevos enfoques del aprendizaje colaborativo⁵.

CONCLUSIONES DE ESTE ANÁLISIS

Una vez explicadas las posibles razones por las cuales los alumnos de primaria aprenden el léxico, procedamos a sintetizar los resultados obtenidos en el estudio de las estrategias que emplearon durante el proceso de aprendizaje del léxico en su lengua materna y extranjera.

⁴ Las actitudes de negativismo y estrés pueden atribuirse a comportamientos más conscientes; puede tratarse de alumnos que contemplan la posibilidad de cometer errores en el uso de unos términos u otros durante su producción oral. En la clase de L2, esta tensión aumenta por la falta de recursos lingüísticos para comunicarse en la lengua extranjera.

⁵ El aprendizaje colaborativo es un enfoque metodológico que se está empleando actualmente en muchos colegios e institutos de innovación educativa. Los alumnos se retroalimentan del apoyo grupal. Véanse las bases metodológicas en los apéndices.

La categoría de estrategias a la que más recurrieron los niños fue la cognitiva y la menos empleada resultó ser la social.

Los niños de 5.º y 6.º de estos colegios aplicaron las estrategias de manera similar y se puede reproducir en el siguiente gráfico:

1. Estrategias cognitivas
2. Estrategias metacognitivas
3. Estrategias memorización
4. Estrategias afectivas
5. Estrategias compensación
6. Estrategias sociales



Cuestionario basado en las técnicas de reflexión sobre el aprendizaje: 3Cs

Con respecto a los resultados obtenidos del segundo cuestionario sobre el modo de reflexión de los estudiantes tras las tareas y actividades realizadas, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Ante la pregunta de «¿para qué aprendo esta palabra tanto en inglés como en castellano?». El 78% de los alumnos contestó «para aprender más español y más inglés». El 17%, «para expresarme mejor» y el 5% no contestó a esta pregunta.
- Ante la pregunta de «¿puedo expresar lo que quiero en español?». El 78% de los alumnos respondió afirmativamente. El 20% respondió que

a veces encontraba dificultades cuando trataba de expresar sus sentimientos, especialmente cuando se sentía mal, y el 2% no expresó sus sentimientos.

- Ante la pregunta de «¿puedo expresar lo que quiero en inglés?». El 56% de los alumnos respondió afirmativamente, el 35% respondió negativamente porque le faltaba este léxico en la L2 y el 9% no contestó a esta pregunta.
- Ante la pregunta de «¿me entienden lo que quiero decir en español?». El 57% de los casos afirmó estar seguro de que le entendían cuando expresaba sus emociones. El 23% de los casos reconoció que muchas veces no le entendían, especialmente los mayores, y el 20% no sabía si le entendían.
- Ante la pregunta de «¿me entienden lo que quiero decir en inglés?». El 48% del alumnado contestó afirmativamente. El 35% del alumnado contestó con reservas y el 17% restante no contestó.

En resumen, aquellos alumnos que se expresaban mejor tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera supieron contestar afirmativamente a las preguntas. Del mismo modo, mostraron más confianza al utilizar la lengua extranjera con personas de otros países, en especial con los ayudantes de conversación, los cuales interactuaron en todo momento durante el proceso. Estos con un buen dominio en ambas lenguas contestaron afirmativamente y mostraron mucha más confianza en el manejo de las estrategias compensatorias.

Los alumnos informantes encuestados son el 95% nativos de español, por esta razón no tuvieron demasiados problemas a la hora de afrontar el reto de aprender el léxico de las emociones, pues, como ya habíamos explicado anteriormente, formaba parte del léxico pasivo y solo había que activarlo para enseñarlo de una manera más consciente. Resultó más difícil la tarea en la segunda lengua, aunque el hecho de haber trabajado antes este léxico previamente en su lengua materna facilitó mucho su aprendizaje y afianzó su seguridad en la ejecución de las tareas.

Este tipo de preguntas reflexivas sobre el aprendizaje resultó muy novedoso para ellos, pues nunca antes se habían cuestionado este tipo de reflexión

ante el aprendizaje del léxico. Se percibe que no tienen ese hábito adquirido y de ahí las dudas en las contestaciones o la ausencia de contestación. Para muchos también fue novedoso el tema de estudio: el léxico de las emociones, pues, si bien algunos niños conocían muchos términos, no los habían usado antes en su lengua materna, cuanto menos en inglés. Curiosamente, tras haber realizado un cribado exhaustivo de estos términos en los libros de texto, pudimos comprobar que aparece con muy poca frecuencia, de ahí que tampoco los conocieran, al menos estos matices que les enseñamos. Les resultó difícil hablar de sus sentimientos y expresar sus emociones en una lengua extranjera delante de sus compañeros. Eran temas que nunca se habían tratado en el aula de Inglés. Tampoco hasta ahora lo habían hecho en ninguna otra clase de lengua materna, tan solo en alguna situación aislada para resolver algún conflicto puntual con sus tutores y en pequeño grupo.

Teniendo en cuenta esta visión de los resultados obtenidos, concluimos afirmando que en los alumnos de primaria existe un vacío de expresión y reflexión sobre el léxico que aprenden y utilizan; lo utilizan de manera espontánea, sin darse cuenta de lo que en realidad significan esos términos.

La falta de hábito y el carácter novedoso de la temática influyó para la obtención de estos resultados. No en vano pensamos que al menos hemos contribuido a avanzar en el campo del léxico de los sentimientos. Proponemos seguir dedicándole tiempo para hacer del léxico de las emociones un léxico vivo y activo entre nuestros escolares. Este hecho repercutirá muy positivamente ya no solo en la mejora de su competencia léxica, sino que también favorecerá el óptimo desarrollo de su competencia emocional.

Los niños necesitan desarrollar esta dimensión desde la escuela, ya que por sí mismos no son capaces. Gracias a la exposición y aprendizaje del léxico desde su lengua materna, se pueden resolver muchos problemas de origen psicológico y ayudarlos a canalizar y gestionar mejor sus emociones.

Conocer los distintos significantes y significados de los términos les ayudará a organizar la realidad y su «saber» para garantizar su formación integral dentro de una sociedad plurilingüe emocionalmente activa.

Para que los escolares sean capaces de entender el mundo y ampliar sus conocimientos del mismo, debemos dotarles de herramientas léxicas y hacer que conozcan todos sus significados y usos. De esta manera mejoraremos su capacidad de expresión y lo que es más importante, les proporcionaremos sus propias herramientas para que puedan expresarse adecuadamente siempre que así lo deseen. Expresar sus propios sentimientos e ideas es vital para formar una nueva sociedad basada en el diálogo eficaz. Dicho de otro modo, enseñamos el léxico para que, en ambas lenguas, sean lo suficientemente competentes como para poder expresarse sin prejuicios ni inseguridades. Si los preadolescentes de hoy están expuestos a dos lenguas con sus diferentes culturas que hacen que sus términos se vean influenciados por estos factores y rasgos socioculturales que las conforman dentro de un mismo contexto escolar, estarán preparados para un futuro inmediato donde no existen las fronteras y la forma de interactuar es mediante el diálogo, desde el respeto, la calma y la seguridad. Esto afianzará su autoestima y evitará problemas colaterales.

El ser humano muestra seguridad, autoestima y motivación si sabe que puede enfrentarse a las diversas situaciones. Para ordenar nuestras ideas y actuar en consecuencia necesitamos este léxico. Cuando desarrollemos en los niños esta capacidad de expresión donde demuestren fluidez y seguridad utilizando las palabras adecuadas, habremos logrado que estos niños sean capaces de establecer un vínculo de convivencia sana.

Partiendo del conocimiento de su lengua castellana, lograremos que nuestros alumnos perfeccionen su lengua materna y adquieran mejor competencia léxica en la lengua extranjera. Las estrategias metacognitivas y técnicas de aprendizaje del léxico cobran especial relevancia para perfeccionar la competencia léxica de la L1, mejorar en la L2 y mejorar la comunicación en ambas lenguas.

No podemos pasar por alto que su estado emocional es susceptible de cambios continuos y se muestran muy sensibles ante situaciones en las que un adulto manejaría sin pormenores, por esta razón, resulta difícil enseñar y hacerles comprender muchos significados de términos que pertenecen a este léxico estructurado. Tanto es así que hoy en día se insiste en darle cada vez más protagonismo a *la motivación* como componente clave para la consecución

de los objetivos. Esta motivación nos lleva a conseguir un estado óptimo en el alumno durante todo su proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas, tendremos en cuenta esta motivación a la hora de estudiar la adquisición del léxico estructurado en nuestros alumnos de primaria.

Si nuestros escolares son capaces de distinguir matices entre palabras similares, serán más receptivos a la hora de concebir el mundo que les rodea y, por tanto, lo comprenderán mejor. Esta comprensión les proporcionará sabiduría y conocimiento, herramientas clave que les dará la confianza para enfrentarse a los múltiples retos de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- AITCHISON, J. (2003). *Words in the Mind*. Oxford, Blackwell Publishing.
- ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning Teaching*.
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. London, Oxford University Press.
- BALDWIN, D. (1991). «Infants' contribution to the achievement of joint reference». En *Child Development*, vol.62., pp. 875-890.
- BARALO, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- CAREY, S., (1994). «Does learning a language require the child to reconceptualize the world?». En *The Acquisition of the Lexicon*. Gleitman L. y Landau B. (eds.). Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- CAREY, S., XU, F. (2001). «Infants' knowledge of objects: beyond object files and object tracking». En *Cognition*, vol. 80, pp. 179-213.
- COSERIU, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid, Gredos.
- COYLE, D., HOLMES, B., y KING, L. (2009). *Towards an integrated curriculum- CLIL*
- CROFT, W., CRUSE, D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge. [Traducción española: *Lingüística cognitiva*. Madrid, AKAL, 2008].
- CURRAN, Charles A. (1972). *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*.
- DALE, L. y TANNER, R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language*.

- DE MIGUEL, E. (2009). «La Teoría del Lexicón Generativo». En *Panorama de la lexicología*, Elena de Miguel (ed.). Barcelona, Alianza.
- GOLEMAN, D. (1991). «La escolarización de las emociones», cap. 6, pp. 161-189.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford.
- ESTIGARRIBIA B., CLARK, E. (2007). «Getting and maintaining attention in talk to young children». En *Journal of Child Language*, 34, pp. 799-814.
- FAUCONNIER G. (1985). *Mental spaces. Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Mitpress. Edu.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1990). «Formación de palabras y adquisición de la lengua». En *Actas del VIII Congreso de AESLA*, Universidad de Vigo, pp. 255-265.
- FONTANALS, J. (2009). «Modelos cognitivos». En *Panorama de la lexicología*, Elena de Miguel (ed.). Barcelona, Ariel.
- FRENCH, R. (1998). «A simple recurrent network model of bilingual memory». En M.A. Gernsbacher & S. J. Derry (eds.), *Proceedings of the 20th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 368-373.
- GALLEGO, C. y LÓPEZ-ORNAT, S. (2005). «El desarrollo del vocabulario temprano. Su evaluación con el ILC». En Mayor Cinca, A., Zubiauz de Pedro, B., Díez-Villoria E. (eds), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Aquila fuente, Universidad de Salamanca. pp. 909-928.
- GENTNER, D. (2003). «Why we're so smart». En D. Gentner and S. Goldin-Meadow (ed.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 195-236.
- GLEITMAN, L. (1990). «The structural sources of verb meaning». En *Language Acquisition*, vol. 1, pp. 3-55.
- LANGACKER, R. (1991). *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín, Mouton de Gruyter.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2010). *Techniques and Principles in Language Learning*. Oxford, Oxford . Cambridge, Cambridge University Press.
- MARKMAN, E. (1996). «Constraints children place on word meanings». En P. Bloom (ed.), *Language acquisition. Core readings*. Cambridge, Ma. MITPress.
- MARKMAN, E. (1994). «Constraints on word meaning in early language acquisition». En *The Acquisition of the Lexicon*. Gleitman L. y Landau B. (eds.). Cambridge, Massachusets, MIT Press, pp.199-228.

- MCNAMARA, T. (2005). *Semantic Priming. Perspectives from Memory and Word Recognition*. New York, Psychology Press.
- NELSON, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meaning*. New York, Academic Press.
- PINKER S., ULLMAN, M. (2002). «The past and future of the past tense». En *Trends in Cognitive Sciences*, vol.6 (11), pp. 456-463.
- ROSCHE, E. (1978). *Principles of Categorization, in Cognition and Categorization*, Ed. E. Rosch and B.B. Lloyd. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- SANFORD, A., GARROD, C. (1990). «Papel del conocimiento previo en las explicaciones psicológicas de la comprensión de textos». En F. Valle et al. (eds.), *Lecturas de Psicolingüística*. Madrid, Alianza.
- SELINKER, L. (1972). «Interlanguage». En *IRAL*, vol x, 3, pp. 209-231. [Traducción española: «La interlengua». En Licerias, J. M (comp.), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid, Visor, 1992.
- SINGLETON, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SLOBIN, D. (1996). «From “Thought and Language” to “Thinking for Speaking”». En Gumperz, John y Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, CUP.
- SWAIN, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through Teacher Education*. Disponible en: teachers. Cambridge, Cambridge University Press.
- TERREL, T. (1991). *The role of grammar instruction in a communicative approach*.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: An unique-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- ULLMAN, M. (2004). «Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model». En *Cognition*, vol. 92, pp. 231–270.
- VIGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- WAXMAN, S. (1994). «The development of an appreciation of specific linkages between linguistic and conceptual organization». En *The Acquisition of the Lexicon*. Gleitman L. y Landau B. (eds.). Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- WIERZBICKA, A. (1996). *Semantic, Primes and Universals*. Oxford University Press.
- WIERZBICKA, A. (1999a). *Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Oxford, Oxford University Press.
- WOODWARD, A., MARKMAN, E. (1998). «Early Word Learning». En *Handbook of Child Psychology*. Damon W. (ed.). Johnwiley&Sons, Ltd.

La literatura postcolonial en la clase de lengua extranjera

Dr. José Santiago FERNÁNDEZ VÁZQUEZ

Departamento de Filología Moderna

Universidad de Alcalá

El desarrollo de los estudios postcoloniales es uno de los acontecimientos más destacados que han tenido lugar durante la segunda mitad del siglo XX y las primeras décadas de este siglo dentro de los estudios humanísticos. Los procesos históricos de descolonización que se pusieron en marcha después de la Segunda Guerra Mundial impulsaron la reflexión crítica y teórica sobre los mecanismos de dominación colonial y sobre las estrategias más adecuadas para alcanzar una verdadera independencia, tanto desde el punto de vista político y económico como desde una perspectiva simbólica. Como transmisor de valores, el profesor de lengua extranjera no puede permanecer ajeno a esta realidad cultural que constituyen los estudios postcoloniales, teniendo en cuenta, además, que estos se caracterizan precisamente por la importancia que otorgan a los fenómenos lingüísticos. El objetivo de este trabajo es presentar algunas ideas sobre las ventajas que pueden derivarse de la utilización de textos literarios postcoloniales en el aula de lengua extranjera. Para ello, debemos plantearnos previamente algunas consideraciones generales sobre la crítica postcolonial y sobre los orígenes del postcolonialismo.

No existe unanimidad entre la crítica especializada en cuanto a los límites geográficos del postcolonialismo. Algunos sostienen que el término «postcolonial» debe interpretarse en su sentido más amplio, de manera que en él se incluirían todos los procesos de dominación cultural en los que Occidente ha desempeñado un papel preponderante. De acuerdo con esta visión, el post-

colonialismo no solo abarcaría los territorios colonizados en sentido histórico, sino también las culturas de los grupos étnicos minoritarios que viven en Occidente y los fenómenos de la inmigración y la globalización que se derivan de la diáspora. En *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, uno de los manuales clásicos que contribuyeron a la popularización de los estudios postcoloniales, Bill Ashcroft, Gareth Griffiths y Helen Tiffin argumentan que una parte significativa de la literatura estadounidense refleja la condición postcolonial, pues es resultado directo de la «tensión con un poder imperial», que pretende imponer sus códigos culturales a los grupos minoritarios (1989: 2). Los escritores chicanos o afroamericanos, por ejemplo, a pesar de ser ciudadanos de uno de los países más poderosos del mundo, serían individuos de segunda categoría, sometidos a una dominación de tipo colonialista. La mayoría de los estudiosos, sin embargo, considera que el postcolonialismo debe quedar reducido a aquellos supuestos en los que un poder extranjero impone un control cultural, militar y económico a los habitantes de un territorio foráneo, privándoles de la capacidad de gestionar sus propios asuntos de manera autónoma. Sin duda, la dominación colonial tiene elementos en común con otras prácticas y discursos que pretenden reducir a determinados grupos humanos a una posición subalterna. Pero también posee unas características específicas propias, que diferencian el colonialismo de la simple discriminación. Ania Loomba ilustra estas diferencias al referirse a la adaptación de *Otelo* que llevó a cabo la actriz sudafricana Janet Suzman a finales de los años ochenta del siglo pasado. Suzman había vivido muchos años en el Reino Unido, antes de retornar a Johannesburgo, donde adaptó la tragedia de Shakespeare para el Market Theatre. Tradicionalmente, el personaje principal de *Otelo* solía ser encarnado por un actor blanco y la obra se interpretaba bien como un intento de reflexionar sobre temas universales, como los celos o el amor obsesivo, bien como un comentario sobre la discriminación a la que se ven sometidas las mujeres por parte de un poder patriarcal. Al elegir a un actor negro para representar a *Otelo*, y situar la tragedia en el contexto del apartheid sudafricano, Suzman pone el foco en un tipo específico de dominación y discriminación racial, que surge de la creencia colonialista en la inferioridad de los negros y en la superioridad de la raza blanca. De esta manera, la obra de Shakespeare se convierte en un símbolo de la «condición postcolonial» (Loomba, 1998: 15),

que comparten todos aquellos cuya identidad se ve definida por contraposición con la de los sujetos europeos.

Más allá de la geografía, tampoco resulta sencillo definir qué debe entenderse por «postcolonialismo» desde el punto de vista temporal y cultural. La propia palabra tiene dos grafías principales, que se corresponden con distintos matices de significado. En su acepción temporal, el «post-colonialismo» es un periodo histórico que sigue a los procesos de descolonización de los territorios colonizados por las potencias europeas. Tras los grandes descubrimientos geográficos de los siglos XV y XVI, los países occidentales establecieron enclaves comerciales en África y Asia, que con el tiempo evolucionaron hasta convertirse en colonias y que se expandieron también a Oceanía, el Caribe y América del Norte. Para entonces la presencia española y portuguesa en América del Sur estaba ya consolidada. Hablar de «post-colonialismo» implica distinguir tres fases principales en la historia de estos países: un periodo pre-colonial, anterior a la llegada de los europeos; una etapa colonial, marcada por una dominación material y simbólica; y un periodo post-colonial, tras la independencia. Aunque esta visión de la historia puede resultar atractiva, por su sencillez, no está exenta de problemas. En primer término, adolece de una excesiva homogeneización. Las naciones «post-coloniales» fueron ocupadas por los invasores europeos en distintos momentos de la historia y, sobre todo, fueron gobernadas y administradas de maneras muy diferentes. Por no hablar de las diferencias de raza, clase o género que los sujetos colonizados manifiestan. Con toda probabilidad, una esclava negra de Jamaica experimentó los efectos del colonialismo de manera muy diferente a un aristócrata que vivía en uno de los estados principescos ocupados por los británicos en la India. De igual modo, los procesos de resistencia frente al poder colonial de estos individuos, y por extensión de los países que habitaron, fueron diversos. Uno de los problemas principales del «post-colonialismo» consiste, pues, en que reduce la heterogeneidad de los procesos de dominación y resistencia frente al colonialismo a una uniformidad que nunca existió.

En otro orden de cosas, la distinción tripartita que acabamos de mencionar explica la historia de las naciones ocupadas por los europeos a partir de un acontecimiento central, que se define desde una óptica eurocéntrica. Parece como si toda la historia de estos países orbitase en torno al colonialis-

mo, cuando la realidad es que, en muchas de estas naciones, como la India, el colonialismo europeo fue un simple añadido en un largo proceso de evolución histórica que se desarrolló en gran medida al margen de Occidente. Asimismo, esta distinción responde a una visión hegeliana, según la cual los procesos históricos se materializan conforme a una evolución lineal y teleológica, presidida por la razón. En este esquema los europeos tienen la responsabilidad moral de insertar a las naciones menos favorecidas en el proceso de devenir histórico, del que supuestamente habrían permanecido al margen. Se trata, como no se oculta al lector, de una argumentación falaz, que implícitamente consagra la bondad del colonialismo, aunque sea como «mal menor». En sus *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, por ejemplo, Hegel observa que «Lo que entendemos propiamente por África es algo aislado y sin historia, sumido todavía por completo en el espíritu natural, y que sólo puede mencionarse aquí, en el umbral de la historia universal» (Hegel, 1953: 203). Haciéndose eco de esta argumentación, Marx defiende también el carácter benéfico del colonialismo británico en la India, en tanto que pone punto final al despotismo oriental:

Sin embargo, por muy lamentable que sea desde un punto de vista humano ver cómo se desorganizan y descomponen en sus unidades integrantes esas decenas de miles de organizaciones sociales laboriosas, patriarcales e inofensivas; por triste que sea verlas sumidas en un mar de dolor ... no debemos olvidar al mismo tiempo que esas idílicas comunidades rurales, por inofensivas que pareciesen, constituyeron siempre una sólida base para el despotismo oriental; que restringieron el intelecto humano a los límites más estrechos, convirtiéndolo en un instrumento sumiso de la superstición, sometiéndolo a la esclavitud de reglas tradicionales y privándolo de toda grandeza y de toda iniciativa histórica ... Bien es verdad que al realizar una revolución social en el Indostán, Inglaterra actuaba bajo el impulso de los intereses más mezquinos, dando pruebas de verdadera estupidez en la forma de imponer esos intereses. Pero no se trata de eso. De lo que se trata es de saber si la humanidad puede cumplir su misión sin una revolución a fondo en el estado social de Asia. Si no puede, entonces, y a pesar de todos sus crímenes, Inglaterra fue el instrumento inconsciente de la historia al realizar dicha revolución. (1970: 28-29).

En la visión de Marx, en su estado pre-colonial la India había permanecido al margen del desarrollo histórico. El colonialismo supone un acontecimiento lleno de sombras, pero que en último término resulta necesario, ya que pone en marcha el motor de la historia, sentando así las bases para una revolución anti-capitalista en esta región del mundo. Se trata, obviamente, de una concepción eurocéntrica, que minusvalora los acontecimientos históricos que acaecieron en la India antes de la llegada de los británicos y que otorga a los europeos la responsabilidad moral de orientar la evolución de las naciones colonizadas. En este sentido, la filosofía hegeliana consigue reconciliar el discurso colonialista con la visión marxista de la historia, a pesar de su proclamado antimperialismo.

Dados los problemas que plantea el término «post-colonial» en su acepción temporal, la mayoría de los autores recurre a una visión ideológica, que se refuerza eliminando el guion en la forma escrita de la palabra. El «postcolonialismo» se centraría así, más que en un periodo histórico concreto, en los procesos de representación, dominación y resistencia frente al poder colonial. En sentido estricto, por tanto, el postcolonialismo comienza en el preciso instante en que se produce un intento de controlar a determinados grupos humanos por parte de los colonizadores occidentales. Dado que la resistencia es siempre consustancial al ejercicio del poder, el postcolonialismo está presente durante todo el periodo colonial, sin que haya que esperar a que se produzca una independencia política formal. Aunque esta nueva concepción elimina algunos de los inconvenientes mencionados anteriormente, no carece tampoco de problemas. Como se ha dicho, el colonialismo adoptó formas muy distintas según los colectivos y países a los que afectó. Así pues, los modos de representación y de resistencia fueron también heterogéneos. El término «postcolonial» sigue resultando excesivamente monolítico, por lo que parece más adecuado hablar de «postcolonialismos», en plural, por más que en el discurso ordinario recurramos a una forma en singular, con el fin de enfatizar los aspectos comunes que todas estas formas de dominación y resistencia comparten entre sí.

En cuanto a los orígenes de la crítica postcolonial, estos suelen situarse a finales de los años sesenta o setenta del siglo pasado. Generalmente, el momento fundacional del postcolonialismo se hace coincidir con la publicación del ensayo de Edward Said sobre el discurso orientalista en el año 1978:

Orientalism: Western Conceptions of the Orient. Antes, autores como Albert Memmi o Frantz Fanon habían analizado las implicaciones simbólicas e ideológicas del colonialismo. De especial interés son las reflexiones de Fanon sobre los mecanismos psicológicos que rigen la relación entre colonizadores y colonizados. Nacido en la isla caribeña de Martinica en 1925, cuando esta era aún una colonia francesa, Fanon se licenció en Psiquiatría tras la Segunda Guerra Mundial y apoyó posteriormente la lucha por la independencia del movimiento de liberación argelino. De sus experiencias en Martinica, Fanon extrajo algunas conclusiones sobre el modo en que el colonialismo garantiza su aceptación por parte de los sujetos a los que oprime. En su célebre *Peau noire, masques blancs* (1952), Fanon sostiene que los desórdenes mentales que muestran algunos pacientes en los territorios colonizados son, en realidad, una expresión de la propia dinámica colonial, y en particular de la «negrofobia» de los blancos. Fanon relata, por ejemplo, cómo algunos pacientes recuerdan sueños en los que se ven a sí mismos como sujetos incoloros, en lo que constituye un rechazo inconsciente del color de su piel, convertido en expresión máxima de su identidad. En los países colonizados el color de la piel se transforma en una metáfora que representa al individuo en su totalidad, eclipsando cualquier otro rasgo de su personalidad. El propio Fanon narra cómo en una ocasión, paseando por las calles de París, vio cómo un niño se volvía hacia su madre y le decía «Mira, mamá, ¡un negro!». En ese preciso instante, se dio cuenta de que todo su ser, en cuerpo y alma, quedaba reducido a un simple rasgo físico, que se esperaba que condicionase su comportamiento por completo. Todo lo que pudiese hacer se interpretaría como resultado de su «negritud». De ahí que, cuando acudía al cine a ver una película de Tarzán, todo el mundo esperase que se identificase con los nativos africanos, en vez de hacerlo con el héroe de la película, al que Fanon se sentía mucho más próximo. La negrofobia que experimentan los sujetos colonizados, entendida en sentido amplio, como una expresión de la otredad que se deriva de su contraposición con los europeos, origina una identidad escindida, análoga a la esquizofrenia. Los sujetos colonizados que interiorizan las premisas del discurso colonialista acaban odiándose a sí mismos, pues en fondo anhelan ser «blancos». De aquí deriva ese contraste metafórico tan potente que da título a la obra de Fanon, y que describe magistralmente el proceso de desvalorización de las culturas autóctonas y de

asimilación forzosa de los valores occidentales que caracteriza a las sociedades colonialistas: piel negra, máscaras blancas.

Edward Said también centra su reflexión teórica en la oposición entre el yo y el otro, aunque lo hace desde una perspectiva distinta, en la que el discurso, más que la psicología, constituye el principal instrumento de dominación. Para ello, Said se inspira fundamentalmente en las teorías del crítico marxista italiano Antonio Gramsci y el pensador postestructuralista francés Michel Foucault. Gramsci analiza los mecanismos que la clase burguesa emplea para convencer al proletariado de que las acciones que impulsa la burguesía benefician al conjunto de la población. Se produce así una especie de «dominación por consenso», que asegura la «hegemonía» de la clase burguesa, es decir, la preponderancia pacífica de este grupo social. Para ello, los grupos dirigentes deben asegurarse el control de los mecanismos de representación y difusión de la información, lo que Louis Althusser llamaría, en una expresión afortunada, los «aparatos ideológicos del estado». En sus estudios sobre la arqueología del saber y la microfísica del poder, Foucault observa cómo la constitución de un determinado campo de conocimiento, y las formas y categorías a las que da lugar, esto es, la creación de un discurso, se asocian necesariamente al ejercicio del poder. No existe ninguna relación de poder sin la creación de un discurso previo, ni es posible impulsar el saber sin forjar relaciones de poder. A este respecto, Foucault se aparta de la tradición platónica, según la cual los sabios intentan mantenerse al margen de los asuntos materiales, y reivindica el carácter esencialmente mundano del saber. Como expone Said, la colonización occidental es un claro ejemplo del modo en que el poder y el saber se alían en favor de un objetivo común. El teórico palestino muestra que la producción de conocimiento sobre las sociedades no occidentales preparó el camino para la dominación colonial, y que esta fue posible en gran parte debido a la difusión de determinados discursos y estereotipos sobre Oriente y Occidente. Estas ideas preconcebidas se mantuvieron invariables a pesar de la evidencia empírica. Aunque la distinción entre Oriente y Occidente es una mera invención, una «geografía de la mente», que no encuentra un verdadero correlato en el mundo real, el discurso orientalista se convirtió en una fuente de legitimidad, capaz de justificar por sí mismo la dominación de otros pueblos. Los orientales son todo aquello que no son los occidentales, como si se tratase del

negativo de una fotografía sobre la que los europeos podemos proyectar nuestros más inconfesables deseos y temores. Si los europeos somos moderados, racionales y civilizados, los orientales muestran un comportamiento bárbaro e infantil, que a menudo conduce a la violencia y al libertinaje sexual. Si Europa se caracteriza por su dinamismo y su preponderancia en la historia, los países orientales son esencialmente inmutables, incapaces de evolucionar. Oriente y Occidente son, en fin, dos polos opuestos, donde el segundo representa todo aquello que debemos defender. Inicialmente, las teorías de Said prestaban una atención muy escasa a la dominación material y, sobre todo, a los mecanismos que los sujetos colonizados utilizan para desbaratar los discursos colonialistas. En la década de 1990, sin embargo, Said corrigió estas carencias, publicando una nueva monografía, *Culture and Imperialism* (1993), en la que reconoce el papel crucial que la resistencia desempeñó en todo momento en las sociedades colonizadas.

Aunque, como hemos visto, las raíces de las teorías postcoloniales se encuentran en la Europa continental y en los países que sufrieron de algún modo la dominación occidental (el Caribe o Palestina en el caso de Fanon y Said), lo cierto es que, en su expresión contemporánea, el postcolonialismo suele vincularse al mundo anglosajón. Ello se debe tanto a la extraordinaria pujanza de las universidades y centros de investigación británicos y norteamericanos, donde la crítica postcolonial ha encontrado su principal acomodo, como al desarrollo de literaturas en lengua inglesa por parte de autores provenientes de las antiguas colonias del imperio británico. No debemos olvidar, sin embargo, que más allá de las diferencias históricas y culturales, el colonialismo moderno, que se desarrolló entre los siglos XVI y XX, fue un fenómeno occidental, que afectó a un gran número de naciones europeas. España no fue una excepción. Incluso si dejásemos a un lado la colonización de América del Sur, no podríamos ignorar las colonias en África, como Guinea Ecuatorial o los territorios del Sahara, o la ocupación de Filipinas. Al igual que sucede en otros países europeos, como Alemania, Bélgica, los Países Bajos, o incluso la propia Francia, España parece haber renegado de su pasado colonial, que en general permanece ausente del discurso público y, sobre todo, del sustrato cultural al que se ven expuestas las generaciones más jóvenes. La introducción de la literatura postcolonial en la clase de español como lengua extranjera puede

ser una buena oportunidad para que nuestros estudiantes se hagan conscientes de este legado común, que compartimos con otros países occidentales. Basta poner algunos ejemplos para percibir con claridad cómo los modos de representación, los estereotipos y las relaciones de poder que se establecieron entre los españoles y los pueblos que conquistaron a lo largo de la historia no se alejan mucho de los que encontramos en otros contextos coloniales. El siguiente fragmento pertenece a la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, escrita por Bernal Díaz del Castillo con motivo de la conquista de México en el siglo XVI.

Y llegado el Pedro de Alvarado a los pueblos, todos estaban despoblados de aquel mismo día, y halló sacrificados en unos cúes hombres y muchachos, y las paredes y altares de sus ídolos con sangre, y los corazones presentados a los ídolos; y también hallaron las piedras sobre que los sacrificaban y los cuchillazos de pedernal con que los abrían por los pechos para les sacar los corazones. Dijo el Pedro de Alvarado que habían hallado en todos los más de aquellos cuerpos muertos sin brazos y piernas. E que dijeron otros indios que los habían llevado para comer, de lo cual nuestros soldados se admiraron mucho de tan grandes crueldades. Y dejemos de hablar de tanto sacrificio, pues dende allí adelante en cada pueblo no hallábamos otra cosa...

Y también se les declaró que una de las cosas porque nos envió a estas partes nuestro gran emperador fue para quitar que no sacrificasen ningunos indios, ni otra manera de sacrificios malos que hacen ni se robasen unos a otros ni adorasen aquellas malditas figuras; y que les ruega que pongan en su cibdad, en los adoratorios donde están los ídolos que ellos tienen por dioses, una cruz como aquella, y pongan una imagen de Nuestra Señora, que allí verán cuánto bien les va y lo que nuestro Dios por ellos hace.

En esta descripción nos llama la atención el énfasis, casi la obsesión podríamos decir, que el cronista pone en los actos de sacrificio humano, convertidos en una representación metonímica de la barbarie de los pueblos prehispánicos. No nos encontramos muy lejos, pues, de esa oposición radical entre la civilización de los europeos y la barbarie de los orientales a la que alude Said. La vinculación de los pueblos colonizados con el sacrificio humano es una justificación habitual en el discurso colonialista también en otras lati-

tudes, como podemos apreciar, por ejemplo, en la crítica que los británicos del siglo XIX hacían del «sati», el sacrificio ritual de las viudas en la India, o en la descripción de la muerte de un joven llamado Ikemefuna por orden de una deidad africana, que narra el escritor nigeriano Chinua Achebe en su célebre novela *Things Fall Apart* (1958). Las semejanzas que Achebe establece entre este sacrificio religioso y la disposición de Abraham de sacrificar a su hijo Isaac, como expresión de su lealtad y sometimiento absolutos hacia Dios, nos recuerdan que esa supuesta «barbarie» de los pueblos colonizados no es tal, o cuando menos no es privativa de estos colectivos. Los españoles de la época de Díaz de Castillo vivían en un mundo donde lo que hoy concebimos como derechos humanos brillaban por su ausencia. En consecuencia, cometían actos que hoy nos parecen tan reprobables como el sacrificio humano que practicaban algunos pueblos prehispánicos.

Si nos fijamos en los intentos de resistencia frente a los mecanismos simbólicos de la dominación colonial, también encontraremos algunos ejemplos muy claros en el contexto hispanohablante. En su novela *Las tinieblas de tu memoria negra* (1987), el escritor ecuatoguineano Donato Ndong-Bidyogo describe cómo un sacerdote español intenta convencer al tío del protagonista de que los africanos son salvajes y blasfemos, que sus dioses son meros ídolos y que acabarán en el infierno si no reniegan de ellos y se convierten a la verdadera fe. Frente a este dogmatismo excluyente, el tío Abeso esgrime un relativismo en las creencias, que implica aceptar que otros piensan de manera diferente: «Todas las tradiciones tienen elementos verdaderos y elementos falsos o al menos exagerados y ninguna puede adoptarse como verdad única, decía el tío mientras con una escobilla (nervios de hoja de palmera en haz) espantaba a las moscas a nuestro alrededor» (93). Ante la reacción agresiva y furibunda del sacerdote, que contrapone la «verdad revelada» con las simples «prácticas fetichistas», Abeso evita cualquier tipo de confrontación y reitera su deseo de ayudar en todo lo que pueda a los españoles:

Tú eres al mismo tiempo nuestro huésped y nuestro vecino –me hacía traducir–, y aunque no estemos de acuerdo en nada, yo debo ofrecerte este pato en señal de buena vecindad. Los vecinos deben entenderse siempre por encima de sus ideas porque, como dice un proverbio nuestro, pasará el hambre y quedará su leyenda. (93)

Este ejercicio de tolerancia, que encontramos también, nuevamente, en el relato de Achebe, supone un acto implícito de resistencia frente al discurso colonial, puesto que cuestiona la distinción maniquea entre los sujetos colonizadores, supuestamente civilizados, y los colonizados, incontrolados y salvajes. En la novela de Ndongo-Bidyogo, asistimos, por tanto, como en otros casos, a una inversión de los términos habituales del discurso colonialista.

Como vemos, no escasean los ejemplos de textos históricos y literarios en español que pueden ser empleados para introducir a los estudiantes en los presupuestos de la crítica postcolonial. Antes de hacerlo conviene preguntarnos, sin embargo, cuáles son las ventajas de integrar la literatura postcolonial en la clase de lengua extranjera. Para responder a esta cuestión debemos fijarnos, en primer lugar, en el reto que supone la utilización de materiales auténticos en la enseñanza de una segunda lengua. Tradicionalmente, se asumía que el lenguaje que se presenta a los estudiantes en clase debe simplificarse para facilitar su adquisición. Hoy en día, sin embargo, son varios los teóricos que argumentan que, en determinadas circunstancias, puede resultar conveniente que los discentes tengan contacto con la «lengua real» (Widdowson 1990: 67). Al utilizar textos no adaptados, los estudiantes se benefician de utilizar la lengua en un contexto auténtico, de modo que la clase se convierte en una preparación para la vida fuera del aula. Además, los textos no adaptados pueden aumentar la motivación de los estudiantes y contribuyen a proporcionar información cultural necesaria para desarrollar las habilidades comunicativas (aspectos pragmático-discursivos). Utilizar textos auténticos resulta relativamente sencillo, pero es imprescindible que los docentes cumplan dos premisas básicas para garantizar el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, debemos prestar atención a la selección de los textos, de manera que reúnan algunos requisitos. Fundamentalmente, su contenido debe resultar interesante y útil para los estudiantes, y sobre todo debe ser relevante para su actividad presente y futura. Los textos deben elegirse también de manera que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas específicas (una determinada estructura gramatical, léxico de un campo semántico específico que queremos reforzar, etc.). En segundo término, los docentes deben diseñar actividades específicas, adaptadas al nivel de los estudiantes, graduando así la dificultad de las tareas en función del umbral de aprendizaje de los discentes.

Aunque esta recomendación es válida con independencia del tipo de materiales que se seleccionen en el aula, resulta especialmente necesaria al elegir textos auténticos, pues la complejidad de la tarea no depende ya tanto de los materiales como de lo que se pide a los estudiantes que hagan con ellos.

La utilización de textos literarios postcoloniales en el aula de lengua extranjera se ajusta a estas consideraciones que acabamos de mencionar, con alguna diferencia de matiz. En primer lugar, una de las ventajas más sobresalientes de introducir la literatura postcolonial en la enseñanza de segundas lenguas es que permite concienciar a los estudiantes sobre la variabilidad lingüística. Por motivos obvios, en los contextos coloniales la lengua materna que los colonizadores introdujeron como instrumento de aculturación entró en contacto con otras lenguas autóctonas, lo que a menudo produjo un sincretismo muy interesante, que puede percibirse en el léxico, en la pronunciación o en estructuras gramaticales distintas de las estandarizadas, entre otros aspectos. Muchas de estas características perduran en la lengua actual que hablan y escriben los escritores postcoloniales, lo que permite que los estudiantes comprendan mejor los distintos registros y variedades que definen el uso de una lengua. Por otra parte, la extensión de las lenguas europeas a los territorios colonizados supuso un ejercicio de dominación cultural e ideológica que no está exento de polémica. Algunos escritores postcoloniales inciden en el hecho de que aceptar la imposición de una lengua extranjera supone también aceptar los valores culturales y la visión del mundo que se transmiten por medio de ella. En una visión extrema de lo que en lingüística se denomina la hipótesis Sapir-Whorf (esto es, la determinación del pensamiento mediante las categorías lingüísticas), el escritor keniano Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) ha argumentado que la imposición de la lengua inglesa en África supuso una «colonización mental», de la que los sujetos postcoloniales pueden liberarse únicamente renunciando a utilizar el inglés y recuperando las lenguas africanas autóctonas. Es lo que ha venido en llamarse, utilizando la terminología de Ashcroft, Griffiths y Tiffin (1989: 38-40), «abrogación». El propio Ngũgĩ ha tratado de dar ejemplo negándose a escribir sus obras literarias en inglés, como hacía en un principio, aunque ello le obligue a traducirse, o auto traducirse, desde la lengua kikuyu. Otros escritores —el caso del anteriormente citado Achebe, por ejemplo— discrepan de la posición de Ngũgĩ, que consideran demasiado extrema, y optan por acogerse a lo que Ashcroft, Griffiths y Tiffin

denominan «apropiación». La apropiación consiste en transformar la lengua europea de origen mediante la introducción consciente de rasgos lingüísticos que se apartan de las expresiones más canónicas del lenguaje. Para ello, puede recurrirse a las características de otra lengua, distinta de la que impusieron los colonizadores, pudiendo llegar incluso a fusionar los códigos lingüísticos de las dos lenguas. Se trata, en definitiva, de un intento de subvertir la carga ideológica a la que asocian la lengua colonial, pero sin renunciar por completo a su utilización. Con independencia de la posición que podamos adoptar en este debate teórico, la mera introducción de la literatura postcolonial en el aula nos proporciona una oportunidad inestimable para que los estudiantes puedan reflexionar sobre la asociación que se establece entre el empleo de una lengua y la concepción de la realidad que se deriva de ella. En tanto que hablantes no nativos, nuestros estudiantes serán, sin duda, muy conscientes de cómo la visión del mundo puede transmitirse de maneras muy diferentes por medio de distintos idiomas. Es, pues, una cuestión que habrá de suscitar su interés, además de promover un aprendizaje más reflexivo de la lengua.

Por otra parte, la introducción de la literatura postcolonial en el aula contribuye al desarrollo de valores de tolerancia y al rechazo de actitudes dogmáticas, al exponer a los estudiantes a realidades culturales que en algunos casos pueden ser muy distintas del contexto al que están habituados. De esta manera, podemos impulsar la formación de una «inteligencia social» como objetivo fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con los presupuestos que el filósofo estadounidense John Dewey (2019) asignaba al sistema educativo ya a finales del siglo pasado. Las posibilidades para desarrollar una mayor tolerancia hacia puntos de vista diferentes del nuestro por medio de la literatura postcolonial son innumerables. Con los niños, por ejemplo, podemos utilizar cuentos de diferentes países o mostrarles simplemente las portadas de estos cuentos, y organizar una actividad de aprendizaje de la lengua a partir de ellas. Con los adultos podemos recurrir a fragmentos breves de historias o novelas postcoloniales, o emplear algún poema para aprender vocabulario o para abrir un debate sobre las sensaciones que nos transmite el poeta. Lo importante es que los estudiantes utilicen la lengua de manera creativa, a la vez que cuestionan sus estereotipos y flexibilizan la visión del otro.

En conclusión, las literaturas postcoloniales nos ofrecen un campo de gran interés para el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales de nuestros estudiantes, mejorando la motivación de los discentes, haciéndoles más conscientes de la complejidad de la lengua y de su relación con el contexto social y cultural en el que esta se enmarca, y promoviendo el desarrollo de valores. Se trata, pues, como espero haber esbozado, de una literatura que merece ser conocida y que puede ofrecernos muchas posibilidades para implementar ejercicios y actividades en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHEBE, Chinua (2006, 1958). *Things Fall Apart*. Londres, Penguin.
- ALTHUSSER, Louis (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; Y TIFFIN, Helen (1989). *Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Londres, Routledge.
- DEWEY, John (2019, 1909). *Moral Principles in Education and My Moral Creed*. Gorham, Estados Unidos, Myers Education Press.
- DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal (1632). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Madrid, Real Academia Española de la Lengua. Disponible en <https://www.rae.es/sites/default/files/Aparato_de_variantes_Historia_verdadera_de_la_conquista_de_la_Nueva_Espana.pdf>.
- FANON, Frantz (2015, 1952). *Peau noire, masques blancs*. París, Seuil.
- FOUCAULT, Michel (1991, 1969). *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, Michel (1996, 1979). *El orden del discurso*. Madrid, La Piqueta.
- GRAMSCI, Antonio (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México D. F., Era.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1953, 1830). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Buenos Aires, Revista de Occidente.
- LOOMBA, Ania (1998). *Colonialism / Postcolonialism*. Londres, Routledge.
- MARX, Karl (1970, 1853). *El colonialismo*. México D.F., Grijalbo.
- NDONGO-BIDYOGO, Donato (1987). *Las tinieblas de tu memoria negra*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- NGÜGÍ WA THIONG'O (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Londres, James Currey.

SAID, Edward (2014, 1978). *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. Londres, Vintage.

SAID, Edward (2014, 1993). *Culture and Imperialism*. Londres, Vintage.

WIDDOWSON, Henry G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

ARTÍCULOS

Gamificando el aprendizaje colaborativo: el escape room

Sonia ADEVA MERINO

Alcalingua

Universidad de Alcalá

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

En este artículo vamos a tratar la gamificación como una parte fundamental del aprendizaje colaborativo. Para comenzar es necesario definir qué es el aprendizaje colaborativo. De acuerdo con Onetti (Onetti, 2011) el trabajo colaborativo consiste en una forma de organización en pequeños grupos de alumnos que desean desempeñar una labor en conjunto. Este aprendizaje está centrado en el alumno. Los alumnos aprenden a gestionar sus tareas de manera cooperativa, se reduce la carga y autoridad que recaía en el docente, cada miembro del equipo de trabajo no es únicamente responsable de su aprendizaje, sino de ayudar al resto de miembros a aprender. El objetivo es que todos los miembros del grupo trabajen de forma conjunta hasta completar la tarea encomendada. Esta meta en común se centra en el proceso de la misma dejando en un segundo plano el resultado, ya que este representa una acción simbólica de todo el proceso. En las metas comunes prima más la importancia del proceso que la del resultado, representa una acción simbólica.

El rol del profesor cambia al de facilitador con una intervención basada en la participación y fomento de la coevaluación. Pero es importante que el docente tome ciertas decisiones para llevar a cabo esta metodología. El docente debe tomar decisiones para que el proceso funcione: en primer lugar, debe seleccionar cuidadosamente el tamaño apropiado que tendrá el grupo cola-

borativo. La decisión sobre el tamaño vendrá dada por los recursos necesarios para completar la tarea, cuanto más grande compongamos el grupo mayor número de recursos tendremos que proporcionar para completar la actividad. Asimismo, se deberán tener también en cuenta a la hora de componer el grupo las habilidades cooperativas y sus inteligencias múltiples de los miembros. El profesor deberá adaptar el espacio donde se llevará a cabo nuestra prueba, desarrollaremos este aspecto más detenidamente cuando hablemos específicamente de la actividad cooperativa del escape room.

GAMIFICACIÓN

En las metodologías actuales cada vez se ve más la necesidad de integrar el componente lúdico en el aula para motivar al alumnado y fomentar un mejor aprendizaje, que se concreta en experiencias diversas a través de juegos de rol, técnicas de fichas y recompensas.

Se podría definir la gamificación como el uso de dinámicas de juegos en actividades rutinarias haciéndolas más divertidas y motivadoras (Garrido, 2013).

Se estudia el papel de los juegos para desarrollar habilidades cognitivas y enriquecer las prácticas formales de aprendizaje y ayuda a enriquecer las prácticas formales de aprendizaje

La gamificación es una técnica de aprendizaje que consiste en trasladar la mecánica del juego al ámbito educativo con el objetivo de que el alumno consiga adquirir determinados resultados de forma adecuada. Se emplea la predisposición natural a la competición y el juego, en estos ambientes tienen la característica de cautivar, implicar y motivar a los estudiantes.

Son una vía de aprendizaje que motiva y propone retos, producen placer y proporcionan una gratificación, despiertan la curiosidad y la creatividad, así como el espíritu de competitividad, y pueden ser interactivos y fomentar la colaboración.

Pero muchos docentes pueden preguntarse por qué usar la gamificación en la clase. Hay varias teorías que indican el porqué del éxito de este tipo de aprendizaje: la primera indica que el juego produce dopamina, es un neurotransmisor responsable de las sensaciones placenteras; por lo que es impor-

tante que los profesores utilicen el juego en clase para poder mantener el nivel de dopamina elevado en sus alumnos.



La segunda teoría que vamos a tratar es la teoría de flujos desarrollada por Mihaly Csikszentmihalyi. La teoría indica que en el juego los jugadores llegan a un estado de 'flow', un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa. Pero es fundamental que nuestra actividad o juego

consiga que el alumno llegue a ese estado de placer, la tarea que diseñemos debe ser posible de alcanzar, el alumno debe estar concentrado en la misma de forma plena. Nuestra tarea debe tener unas metas claras que el alumno sea capaz de alcanzar para que se actúe sin esfuerzo, concentrados y distanciados de preocupaciones. Cuando el grupo llega al estado de 'flow', el sentido de la duración del tiempo se altera.

¿QUÉ ES UN ESCAPE ROOM?

El origen del escape room tiene lugar en 2007 en Japón, creado por el guionista y director de anime y cine Takao Nato. Es un juego de aventuras físico y mental en el que un grupo de jugadores es encerrado en una habitación, este grupo deberá solucionar una serie de enigmas y rompecabezas de todo tipo para ir descubriendo una narración y conseguir escapar antes de un tiempo dado, normalmente son 60 minutos.



En el apartado anterior se ha indicado que el profesor debe componer el grupo basándose en las habilidades de los componentes del mismo. Dado que los puzzles pueden ser de temática lógica, lingüística, observación, etc., es importante que nuestro

grupo esté compuesto por miembros que destaquen en diferentes inteligencias múltiples.

Gardner afirma que todas las personas poseen las ocho clases de inteligencia, aunque cada cual destaca más en unas que en otras, no siendo ninguna de las ocho más importantes o valiosas que las demás. Generalmente, se requiere dominar gran parte de ellas para enfrentarnos a la vida.

Nuestros estudiantes tienen distintas formas de procesar la información, ya que tienen distintos mapas de inteligencias.

Gardner clasificó ocho inteligencias múltiples:

- **Inteligencia lógico-matemática**

Esta inteligencia hace referencia al uso de la lógica y de resolución de problemas. Muchísimos de los enigmas de las *salas de escapismo* requieren de este tipo de inteligencia.

- **Inteligencia lingüística**

Esta inteligencia la poseen personas capaces de sintetizar ideas con facilidad, de darle diferente uso a las palabras, de ver mensajes escondidos en letras, ya sea en una oración o en un libro, etc. Esta inteligencia será de gran utilidad para resolver adivinanzas y las pistas lingüísticas.

- **Inteligencia visual o espacial**

Se trata de la capacidad de encontrar y divisar objetos desde diferentes perspectivas espaciales. Las personas que destacan en *espacialidad* son buenas en todas las actividades relacionadas con la vista y con la memoria visual. Estas personas pueden relacionar frases e imágenes, recordar dónde estaban los objetos y encontrar pistas que están a simple vista, que a otras les es más complicado de identificar.

- **Inteligencia interpersonal**

Se trata de una inteligencia que permite interpretar las palabras o gestos, o los objetivos y metas de cada discurso. Estas personas saben cómo tratar a los compañeros, se dan cuenta de cómo se sienten, pueden animarlos a saber qué necesitan, etc. Son personas capaces de controlar el ambiente y controlan el ambiente para que el juego pueda desarrollarse.

- **Inteligencia naturalista**

Esta inteligencia permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados al entorno, como, por ejemplo, animales y vegetales, el clima, geografía o fenómenos de la naturaleza. Esta inteligencia fue añadida *a posteriori* al resto y facilita el uso creativo de los recursos.

- **Inteligencia intrapersonal**

Las personas que tienen esta inteligencia más desarrollada les ayudan a comprender y controlar el ámbito interno, ayudan a regular las emociones y les permiten controlar el foco de su atención. Les ayudan a distanciarse de situaciones emocionalmente negativas para mantener un buen nivel de bienestar. Este tipo de personas son capaces de focalizarse en la tarea sin que les influya el entorno.

- **Inteligencia musical**

Las personas con esta inteligencia más desarrollada son capaces de interpretar y componer música, también pueden llegar a tocar instrumentos musicales.

- **Inteligencia corporal y cinestésica**

La habilidad que proporciona esta inteligencia es la capacidad de unir el cuerpo y la mente para lograr un control físico, esto también permite a las personas el uso de herramientas. Esta inteligencia perfecciona el control de movimientos automáticos y voluntarios, por lo que el manejo de herramientas se produce de una forma competente.



Laura Cadler es una profesora norteamericana que ha desarrollado un test para identificar las inteligencias múltiples de nuestros alumnos. Antes de componer los grupos que van a realizar nuestro escape, sería interesante identificar a nuestros alumnos para componer el grupo con personas que puedan resolver las diferentes pruebas que tenga nuestra actividad.

Directions:

Fold this paper on the dashed vertical line so that the eight columns on the right are folded back. Then read each statement below and rate it from 0 to 5 according to how well the description fits you (0 = Not at All to 5 = Very True). Next unfold the survey and transfer each number over to the outlined block on the same row. Finally, add the numbers in each column to find the total score for each multiple intelligence area. The highest possible score in each area is 15. What are your top strengths and areas for growth?

	0-5	Naturalist	Mathematical - Logical	Verbal - Linguistic	Musical - Rhythmic	Visual - Spatial	Bodily-Kinesthetic	Interpersonal	Intrapersonal
I find myself singing or humming many times during the day.									
I love crossword puzzles and other word games.									
I like spending time by myself.									
Charts, maps, and graphic organizers help me learn.									
I learn best when I can talk over a new idea.									
I enjoy art, photography, or doing craft projects.									
I often listen to music in my free time.									
I get along well with different types of people.									
I often think about my goals and dreams for the future.									
I enjoy studying about the earth, weather, and nature.									
I like learning about animals and taking care of pets.									
I love projects that involve acting or moving.									
Written assignments are usually easy for me.									
I can learn new math ideas easily.									
I play a musical instrument (or would like to).									
I am good at physical activities like sports or dancing.									
I like to play games involving numbers and logical thinking.									
My best way to learn is by doing hands-on activities.									
I love painting, drawing, or designing on the computer.									
I often help others without being asked.									
If given a choice, I'd much rather be outside than inside.									
I love the challenge of solving a difficult math problem.									
Having quiet time to think over ideas is important to me.									
I read for pleasure almost every day.									
Totals →									

Nature Math Word Music Art Body People Self

MOTIVOS POR LOS QUE USAR UN ESCAPE ROOM

1. Para promover la motivación a la acción y aprender haciendo.
2. Para facilitar la inmersión en el aprendizaje.
3. Para desarrollar la imaginación.
4. Para resolver problemas.
5. Para normalizar la tecnología.
6. Para centrarse en el alumno.
7. Para fomentar la cohesión del grupo.
8. Para aprender a pensar.
9. Como evaluación alternativa (previa, repaso de conocimientos o final).

Es importante saber que la utilización del escape room en clase tiene sus desventajas. Dado que es algo novedoso, cuando el docente quiere llevarlo a la clase no está muy perfeccionado y puede fallar. Al docente le lleva mucho trabajo diseñarlo y darle escenografía.

En muchas ocasiones el tiempo limitado del juego puede ocasionar que se olvide el principal objetivo que es la asimilación del aprendizaje que subyace en cada una de las pruebas. En ocasiones, es difícil encontrar un hilo conductor del escape que motive a todos los alumnos a participar en dicha prueba.

No obstante, esta actividad también tiene sus ventajas que es la razón por la que se decide hacer un escape room en el aula. El aspecto novedoso de la prueba es la que a su vez lo hace un elemento motivador. Los alumnos experimentan y tienen experiencias positivas y agradables con el contenido que se va a tratar y hace que se favorezca el aprendizaje significativo.

El aprendizaje se personaliza a cada grupo, se trabajan numerosas habilidades transversales como la comunicación, la resolución de problemas o el consenso.

DISEÑO DE UN ESCAPE ROOM

A la hora de diseñar nuestro propio escape room, deberemos seguir estos ocho pasos:



A la hora de elegir los temas o géneros para nuestro escape, estos son los más comunes que pueden ayudar a darle una narrativa a nuestra historia:

- Época actual
- Lugar y momento concreto (siglo XVIII - actualidad)
- Terror
- Fantasía
- Ciencia / Laboratorio
- Futuro / Tecnología
- Militar
- Habitación de Juegos
- Dibujos Animados
- Estacional (Navidades, Halloween, Pascua...)
- Escuela

Una vez que tengamos el tema, deberemos dar una narrativa a nuestra historia. Este hilo conductor deberá estar presente en todas nuestras pruebas y será importante a la hora de ambientar nuestro espacio y el objetivo final.

- Escapar de algún lugar (mazmorra, prisión...)
- Escapar (de forma genérica, sin ninguna narrativa)
- Investigar un crimen o misterio
- Evento sobrenatural
- Resolver un asesinato
- Desactivar un artefacto explosivo
- Ser aventureros
- Misión de espionaje
- Cometer un atraco
- Encontrar a alguien desaparecido
- Ayudar a crear algo (una poción, un antídoto, una cura...)
- Operaciones militares
- Liberar a alguien

CASO PRÁCTICO DE UN ESCAPE ROOM

Secretos en Palacio:



En la Universidad de Alcalá se desarrolló el primer escape room después del confinamiento. Para ello utilizamos uno: el Palacio de Laredo y la historia

de su creador, para ambientar nuestro escape. La actividad se realizó con estudiantes Erasmus de nivel B2 de Español. Una vez que tuvimos compuesto el grupo de alumnos que iban a realizar la actividad, se les pidió el correo electrónico para enviarles la primera prueba.

Cada alumno recibió un correo electrónico invitándole a una velada de misterio con un grupo de nobles para descubrir el misterio. En el propio correo electrónico aparecía una serie de enigmas que resolver para encontrar el lugar de la velada.



Si el alumno, no pudiera resolver el enigma, debería mandar un correo electrónico pidiendo pistas para su resolución.

Están son tus pistas...

Sigue las pistas una a una y no corras.

1. Para llegar a tu cita debes conocer día, hora y lugar. Las cifras son tus aliadas, síguelas.
2. Cuenta los días de este año y llegarás al adecuado.
3. Añade un símbolo de puntuación a la segunda cifra.
4. El maps te enseñará el lugar.
5. $40.487833, -3.363917 = 40^{\circ}29'16.2 \gg N 3^{\circ}21'50.1 \gg W$

6. Día: 7 de noviembre Hora: 19:00 Lugar: Palacio de Laredo, Paseo de la Estación 10 28807 Alcalá de Henares

7. Santo y seña (contraseña): PESETA

En la siguiente imagen se puede ver un mapa del Palacio de Laredo y de sus estancias, indicando dónde tendrá lugar cada uno de los enigmas que deben resolver.



Si el alumno consiguió resolver el lugar de la actividad, se encuentra con una criada (profesora que ayudará durante toda la actividad con pistas y para animar al grupo si se queda bloqueado en alguna de las actividades).



Al llegar a la estancia, la criada les informará de que hay que pagar una deuda del dueño del Palacio, para ello deberán encontrar el tesoro que José de Laredo escondió en el Palacio. De esta manera empieza nuestra narración y los alumnos conocen el objetivo del escape.

En la primera prueba los alumnos deberán encontrar un lugar a través de diferentes periódicos que nos dan información relevante del dueño del Palacio de Laredo. Los estudiantes no solo conocerán la historia real de nuestro personaje histórico, sino que además deben identificar el siguiente espacio donde realizarán la segunda prueba dentro del Palacio.

Encuentra el lugar

BRISA HENARES
NUEVO ALCALDE

CON MANUEL LAREDO Y ROVET

RECUPERADA LA BIBLIA

DIARIO DE ASUNTOS EXTERIORES

VUELVE A ESPAÑA EL CONDE, DELEGADO EN SUZÁ DON CARLOS EDUARDO LAREDO Y ROVET

Nueva residencia cercana a la capital.

EN BREVE OFRECEREMOS MÁS DETALLES

EL GUARDIAN
Diario de una ciudad

Tertulias y bailes en la ciudad

Sorprendente decoración

Un Palacete para la "nouveau" nobleza complutense

Alcalá Diari

Alcalde a la ruina

EL COMPLUTENSE

FALLECE ALCALDE MANIRROTO

EL CASO

DESAPARECIDA LA HEREDERA DE LAREDO

Tras encontrar el lugar, los alumnos se trasladarán a una sala donde se encuentra el cuadro con la ciudad que han descubierto, debajo del cuadro encuentran diferentes cilindros con diferentes diámetros y un lazo con letras. La

escítala espartana esconde el siguiente lugar a donde deben ir, solo descubrirán el mensaje si enrollan el lazo en el cilindro correcto. Deben ir a la sala donde se encuentra el rey de Aragón.

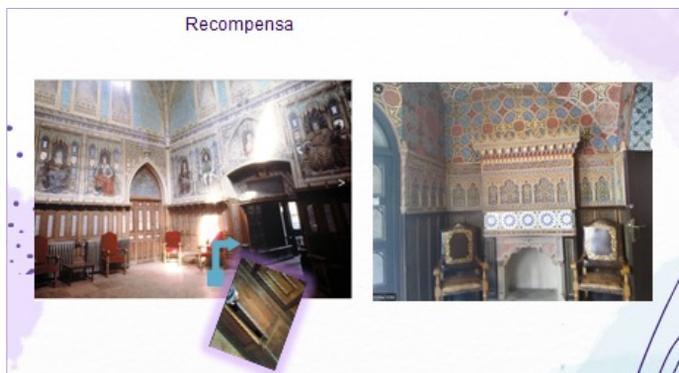


Una vez que lleguen al salón de los Reyes, bajo la imagen del Rey de Aragón encontrarán una pieza de ajedrez, el caballo. Encontrarán un código cifrado que indica: «Para la reina encontrar al caballo debes imitar».



Deberán realizar el movimiento del caballo en las sillas ordenadas como un tablero de ajedrez el mensaje está codificado y el código está bajo la última silla del movimiento correcto del caballo. El siguiente texto codificado les indicará: «si das un paso más a la reina podrás saludar».

Finalmente, deberán encontrar la chimenea donde el saco de monedas está escondido y podrán saldar la deuda y salir del Palacio.



Como conclusión a esta experiencia, que la realizamos dos veces con diferentes alumnos, podemos decir que tras probar el escape es necesario acortarlo. Creamos ocho pruebas en las que alguna les resultó especialmente difícil, aunque disponían de la ayuda de la profesora durante el proceso. Al tardar en algunas pruebas más de lo previsto, el escape se alargó más de una hora, que es el tiempo ideal para que el alumno no pierda interés y sienta desidia por el proceso. A veces, el nivel de español de los alumnos dificultó entender algunas de las pruebas. Es importante recordar que todos los escapes deben probarse y adecuarse al *feedback* que nos dan los alumnos durante la actividad.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANES, I. & ROBLES, S. (2017). «Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science». *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), pp. 162-171.
- CASAÑ PITARCH, R. (2017). «Gamifying content and language integrated learning with serious videogames». *Journal of Language and Education*, 3(3).
- GAITÁN, V. (2013). «Gamificación: el aprendizaje divertido». En *Educativa. com*. Disponible en <<http://www.educativa.com/articulos/gamificacionelaprendizaje-divertido>>.
- GARDNER, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia, Fondo de Cultura Económica.

- POZA GARCÍA, M. (2018). «*Escape Room Educativa*» como recurso motivador e innovador en educación Infantil. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Soria, Grado en Educación Infantil. Tutora: L. Valdivieso León.
- ROJAS ROBLES, J. M. *El Aprendizaje Colaborativo: Estrategias y habilidades*. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Granada.
- VV. AA. (2020). «Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria». *Prisma social*, n.º 31, pp. 352-367.

El léxico: imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera

Dra. M^a Ángeles ÁLVAREZ MARTÍNEZ

Académica correspondiente de la Real Academia Española

Catedrática de Lengua Española

Directora de *Estrategia e Innovación* de Alcalaingua

Universidad de Alcalá

ORCID: 0000-0002-4223-3051

*A Gregorio Salvador, destacado lingüista,
por ser el introductor de la Semántica científica en España*

*A Ana Rosa, excelente profesora,
por su capacidad de transmitir la importancia
de la precisión lingüística*

Aprender una lengua es siempre una tarea ardua. Supone dominar no solo los componentes fonético y fonológico de esta y las estructuras gramaticales, sino también miles de palabras que componen su vocabulario. En definitiva, aprender una lengua consiste en ser capaz de pensar en esa lengua, pues todo sistema lingüístico conforma el pensamiento. En ese proceso, la complejidad se manifiesta tanto en el desarrollo de la lengua materna como en el estudio de una lengua extranjera. Cuando el estudiante es nativo el aprendizaje es más rápido, pero siempre tiene el inconveniente de que las palabras que aprende suelen quedarse en el léxico pasivo (las reconoce, las entiende, pero apenas las usa por diversos motivos). Sin embargo, el estudiante extranjero ha de realizar un esfuerzo mucho mayor, puesto que ha de comprender el significado de la palabra en cuestión y aprender cuándo debe usarse y con qué elementos (aplicado a personas, a animales o a conceptos concretos y abstractos, a objetos, etc.). Si ese estudiante extranjero tiene como lengua materna una lengua occidental o románica, el trabajo resulta más fácil, ya que en su propia lengua tiene los recursos necesarios para la comprensión de esa palabra.

En todo el proceso de enseñanza / aprendizaje, el avance en el dominio de la lengua se basa en el desarrollo del léxico. Se alcanza con cierta facilidad el nivel A2. En ese sentido los estudiantes comprueban que todo su esfuerzo se ve recompensado con cierta rapidez, si se aplican a ello. Sin embargo, el paso del A2 al B1 suele ser más lento. Ello obedece a que se introduce el léxico en toda su dimensión y esto dificulta la ampliación en dominar la lengua extranjera. Hasta el nivel A2, el estudiante está memorizando un léxico que le es familiar y que solo tiene que traducir de su lengua. Por el contrario, cuando llega al nivel B1 el estudiante ha de aprehender cómo se conforma el léxico en la nueva lengua y este proceso ya no es tan fácil. No sirve traducir de su lengua, porque los significados se conforman de distinta manera de una lengua a otra, e incluso en la propia lengua. Por tanto, debe conocer el contexto y la situación en la que se emplean las nuevas palabras. Esto puede realizarse con un proceso de inmersión adecuado (de ahí que se recomiende visitar el país durante un tiempo largo), pero también puede llevarse a cabo desde la lectura de textos literarios que ofrecen la dimensión que se está buscando. El problema es que la lectura, en un mundo regido por la imagen, ha caído enormemente. Ni siquiera se lee en la lengua materna, ¿cómo se va a realizar el esfuerzo casi ímprobo de leer en la lengua que se está aprendiendo?

Así las cosas, debemos mentalizar a nuestros alumnos para que sean conscientes de la importancia del léxico en su proceso de aprendizaje. Pocos manuales al uso desarrollan esto que se plantea aquí¹. En líneas generales, los materiales didácticos que se encuentran en el mercado tienen como principal objetivo la comunicación, como la base fundamental del proceso de enseñanza / aprendizaje.

Es cierto que la comunicación es el objetivo que se persigue cuando se aprende una lengua extranjera (que la persona sea capaz de comunicar, preguntar o responder ante situaciones cotidianas, qué duda cabe), pero no es menos cierto que para conocer cómo es la sociedad donde se quiere integrar hay que entender cómo piensa, comprender y aceptar otra forma de concebir

¹ Un desarrollo aproximado de este tipo de enseñanza del léxico puede encontrarse en M.A. Álvarez Martínez, Sonia Adeva y Sandra Bueno, *Manual de Cultura*. Edit. AnayaEle, Madrid, 2020, o en M.A. Álvarez Martínez, Myriam Álvarez y Álvaro E. Vento, *Curso de Literatura*. Edit. AnayaEle, Madrid, 2019.

la vida. En esta segunda característica, el uso del léxico es esencial. Quien domina las palabras domina a los demás y quien no las domina será dominado por quien sí lo haga. Desgraciadamente, esta es una máxima que impera en la actualidad y puede comprobarse en cualquiera de los ámbitos de la sociedad. Las denominadas «Divinas palabras», de las que ya nos advirtió Valle Inclán en su obra homónima, es un hecho constatable en la actualidad. Las palabras dan la dimensión del dominio de una lengua; son las que permiten entender todos los sentidos de un mensaje, desde los usos meramente denotativos hasta los metafóricos o irónicos. Las palabras permiten pensar en la lengua que se aprende como extranjeros. Las palabras constituyen el componente básico de una lengua. La dificultad de su aprendizaje va aparejada al desarrollo de la capacidad lingüística.

Eugenio Coseriu, el gran semantista del siglo xx, estableció la distinción del léxico en diversos de sus trabajos², concepto válido para las lenguas occidentales. Al intentar mostrar y explicar el concepto de campo semántico, léxico o lexemático, se encuentra con que hay dos tipos de léxico, claramente diferentes: el léxico nomenclador y el léxico estructurado. El primero, léxico nomenclador, lo define como el conjunto de palabras que se refieren a objetos o conceptos que aluden a significados cerrados en sí mismos. Este léxico es fácilmente comprensible, pues el estudiante solo tiene que «traducir de su lengua». Si se le muestra una imagen del objeto en cuestión (*mesa, silla, libro*, etc.) o se le explica el concepto abstracto (*fe, solidaridad, teorema*, etc.), el estudiante capta enseguida de qué se trata. Por el contrario, existen numerosas palabras, léxico estructurado, que se reparten una franja de significado, mientras establecen oposiciones con cada uno de los elementos que conforman el campo semántico. Así, palabras *amable, simpático, cordial* o *afectuoso*, por poner unos pocos ejemplos, significan en tanto se domina el campo semántico, es decir, *amable* estará delimitado por *simpático, cordial* o *afectuoso*, si solo se conocen estas cuatro palabras del campo, pero hay muchas más, como *amistoso, cariñoso, intenso, despegado, áspero, desagradable*, etc. Saber distinguir cuándo se usa una y no otra es una labor compleja para un nativo, cuanto más para un extranjero. Por desgracia, cuando en Lingüística aplicada

² Eugenio Coseriu, *Principios de semántica estructural*. Madrid, Gredos, 1977.

se hace referencia a la enseñanza del léxico apenas se trata esta cuestión, que es crucial para el dominio de una lengua. Cuantas más palabras se conozcan mayor será la precisión lingüística desplegada. La importancia de la precisión léxica es fundamental, pero se ha olvidado en aras de la comunicación. «Si la persona es capaz de hacerse entender da un poco igual cómo lo haga». En esta afirmación, se olvida que la comunicación, siendo importante, es lo más básico del uso del sistema lingüístico. Por poner un ejemplo. Los seres vivos necesitan alimentarse para vivir. Si se come *pan con queso* el individuo se mantiene con vida, pero tendrá carencias graves de proteínas, sales minerales, vitaminas, etc. Una buena alimentación es aquella que, en su justa medida, comprenda todos los elementos necesarios para el desarrollo del organismo. El sistema lingüístico es similar. Requiere el uso de todos los elementos (cuantos más mejor) para que las ideas se desarrollen de forma adecuada y puedan ser explicadas de forma justa y precisa.

Por consiguiente, la razón de la utilidad de ampliar el acervo léxico es, justamente, el aumento de las posibilidades comunicativas de forma más exacta. Si se responde a la pregunta ¿qué tal estás hoy?, con un simple *bien*, se desconoce con exactitud cómo se encuentra esa persona. Por el contrario, si responde con *fenomenal, estupendamente, mejor que nunca* o con *hoy estoy de maravilla*, se sabrá algo más de su estado emocional o físico.

En muchas ocasiones, se intenta asimilar todo esto con conceptos gramaticales. De esta forma, se habla de léxico abstracto y concreto (lo equivalente a sustantivos continuos y discontinuos), que nada tienen que ver entre sí. Esos elementos abstractos y concretos tienen un comportamiento muy definido en cuanto al uso del artículo o en las funciones sintácticas, pero no afectan al significado. De igual forma, querer equiparar estos conceptos a la subjetividad u objetividad tampoco es adecuado, porque usar la palabra precisa no es cuestión de subjetividad u objetividad, sino de empleo correcto del término en cuestión. Se alude a que *caliente* o *frío* son términos que expresan subjetividad, pues cada hablante considera a su gusto clasificar de una forma u otra. En estos casos se olvida, como nos dice Coseriu, que esa subjetividad es extralingüística³.

³ *Ibidem*, pp. 87-142.

A todo este planteamiento, hay que añadir dos conceptos más estrechamente ligados a esta clasificación del léxico. Se trata de la denotación / connotación y los posibles valores literarios o metafóricos de un término.

La denotación se define como lo que explícitamente significa objetivamente una palabra y que se encuentra recogido en el diccionario. Todas las palabras (o los textos) tienen un significado denotativo, como principio básico. Sin embargo, las palabras pueden conllevar, además de ese significado propio o específico (denotativo), otro de tipo expresivo o apelativo. Esa es la connotación, que no se registra en los diccionarios. Si así se hiciera, automáticamente, dejaría de ser connotación para ser denotación. Ese valor añadido ha de ser social y conocido por un gran número de personas. La connotación individual, aun existiendo, no debe ser tenida en consideración.

Ahora bien, esta circunstancia de significado establecida por la Lingüística hay que ampliarla con los llamados usos literarios o metafóricos. En múltiples ocasiones un empleo «desviado» de la norma lingüística, bien por la creación genial de un escritor o bien por la creatividad de un individuo, puede pasar a usarse con otros valores, igualmente denotativos, pero que se han generado por «desviación». Por ejemplo, hablar de las *patas de la mesa*, de *ponerse ciego con el marisco*, de *un pie de página*, de *ser un pozo de sabiduría*, etc., implica usar esas palabras de una manera distinta (metafórica). Estos usos se registran también en los diccionarios, que ayudan a comprender este tipo de construcciones.

En consecuencia, en el conjunto léxico de las lenguas occidentales existen dos tipos diferentes de palabras: a) las nomencladoras que tienen un significado exacto, que no se opone a ningún otro, aunque pueda constituir campo⁴, que pueden ser descritas mediante definiciones perifrásticas o representadas por imágenes; en las palabras nomencladoras existen sinónimos absolutos, pues responden a dos términos que aluden al mismo objeto o concepto (*váter-inodoro-retrete*); b) las estructuradas, cuyo significado se delimita por los

⁴ Eugenio Coseriu habla de campo, que puede ser conceptual o nocional, para este tipo de lexemas. Constituyen un paradigma, puesto que existe un archilexema que los define o agrupa, pero los elementos que constituyen ese campo no oponen sus significados los unos a los otros. Por ejemplo, *alondra*, *gorrión*, *canario* o *paloma* constituyen el campo de los *pájaros*.

otros términos que forman parte del campo semántico al que pertenecen, en oposiciones bilaterales, cada una con el resto de las componentes del campo⁵; se definen lexicográficamente mediante sinónimos, que nunca son exactos, sino aproximados (*orgullosa-soberbia*), puesto que siempre hay un matiz que las hace diferenciarse; si los sinónimos fueran exactos, uno de los dos términos «desaparecería» por economía lingüística. Dentro del léxico nomenclador puede encontrarse un conjunto amplio de términos que corresponden a una parcela concreta de conocimiento. Se habla entonces de léxico terminológico (los términos de la Medicina, de Arquitectura, de los oficios, etc.).

Según esta clasificación, las llamadas palabras gramaticales (*artículo, pronombres, conjunciones, preposiciones, interjecciones y adverbios* propiamente dichos) no tendrían cabida, dado que su significado, gramatical, siempre es el mismo; lo que varía es el referente extralingüístico al que aluden. Ahora bien, los adverbios acabados en *-mente* sí, pues se forman a partir de un adjetivo.

Los elementos léxicos que se clasifican como nomencladores o estructurados pueden pertenecer a la categoría adjetiva (son mayoritariamente estructurados), a la sustantiva y a la verbal (en estas dos categorías la proporción entre nomencladores y estructurados es más equitativa).

Enseñar o aprender léxico nomenclador o terminológico no entraña mayor dificultad. Tanto en una LM como en una LE, los estudiantes son conscientes de que deben conocer el mayor número de palabras que les permita dominar esa parcela de conocimiento. Así, se aplican por memorizar y entender lo que es una *metáfora*, una *sinécdoque*, una *metonimia*, un *paralelismo*, etc., porque saben que lo necesitarán para poder hacer un comentario literario de un texto.

No obstante, en cuanto se llega al léxico estructurado, la situación cambia por completo. El estudiante cree que con las palabras que conoce y usa

⁵ Eugenio Coseriu define el campo semántico (también denominado léxico o lexemático) como «una estructura paradigmática constituida por unidades léxicas (sememas) que se reparten entre sí una zona de significación común y que se hallan en oposición inmediata las unas con las otras» (ob. cit., p. 210). Según H. Geckeler (*Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Madrid, Gredos, 1976), esta definición es el reflejo de la síntesis realizada por Coseriu entre la tradición alemana del campo léxico en la línea de Trier y Weisgerber, por una parte, que remonta principalmente a Humboldt y, por otra, los principios funcionales de la lingüística estructural europea plenamente desarrollada.

es capaz de expresar todo lo que piensa, sin advertir que su pensamiento se empobrece cuanto menor es el número de palabras que usa/conoce. Se recurre entonces a las muletillas, a las palabras comodín, a los gestos..., en vez de emplear una única palabra que agruparía todo esto y resultaría más eficaz. Se escuchan diálogos del tipo siguiente: «la fiesta, brutal, tía, o sea, ¿sabes lo que te digo? Me lo pasé megaguay... ¿Sabes lo que te digo?», cuando se podría haber dicho *fue una fiesta magnífica/divertida*. Muchas veces, el estudiante dice que «sabe lo que quiere decir, pero que no encuentra las palabras para expresarlo». Si en esos momentos sabe lo que quiere decir, debe ser capaz de expresarlo con palabras. Sin embargo, desgraciadamente, lo que en realidad sucede es que intuye qué debería decir, pero le falta el léxico correspondiente.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico se debe contar con la colaboración de los alumnos. Puesto que se trata de un proceso que dura toda la vida, el profesor debe ofrecerles pautas a los estudiantes para que ellos vayan incorporando ese caudal léxico necesario. Lo ideal es que se leyera más, pero en una sociedad regida por la inmediatez de las redes sociales y por la imagen, resulta bastante difícil dedicar tiempo a la sosegada tarea de la lectura. En el texto literario, el léxico se encuentra bien usado, el estilo ha sido depurado y el escritor ha cuidado con esmero cada una de las líneas escritas. Por tanto, es la forma más rápida y segura de aprender ese léxico en contexto. Al menos, en la lectura se ampliaría el léxico pasivo, que ya es un paso grande, para convertirlo más tarde en léxico activo.

En este sentido, se plantea el interrogante de qué tipo de lecturas han de realizarse. Lo ideal, sin duda, es leer buena literatura, es decir, leer a los clásicos, a todos aquellos autores que se han integrado en el canon literario. Estas lecturas, aparte de contribuir al conocimiento de la Historia de la Literatura, suponen también desarrollar los saberes de épocas pretéritas, de mundos y sociedades que ya han pasado, pero que pueden seguir enriqueciendo a cualquier ser humano. Si se usa *La Celestina*, por ejemplo, la obra puede aportar una valoración sobre el frenesí de la atracción sexual, sobre la educación de los jóvenes y los condicionantes sociales de esa época, sobre la codicia de los individuos y sobre la maldad, pero también sobre la libertad que algunas mujeres tenían desde el momento que escapaban a las normas sociales. En definitiva, al leer esta obra se advierte qué poco hemos cambiado o qué poco se ha avan-

zado en planteamientos sociales. Si la lectura de *La Celestina* se realiza desde un texto adaptado, donde se han eliminado las estructuras sintácticas originales, el léxico original, etc., la obra en sí poco puede decirnos.

Es obvio que la lectura de *La Celestina* no puede llevarse a cabo, en pleno siglo XXI, en la lengua de finales del XV, puesto que hay grafías que entorpecerían la comprensión, pero también es obvio que una lectura adaptada, como las que se encuentran actualmente no da la dimensión del texto literario. Leer Literatura no implica conocer los argumentos de las obras (ni tampoco a sus autores), pues muy poco añaden a nuestra formación humanística. Lo que verdaderamente enriquece es leer el texto original, con su sintaxis tal y como la concibió el autor, con el léxico de la época, lleno de los matices propios de esos años. Por este motivo, siempre se recomienda que, en la medida de lo posible, se lean ediciones íntegras, con las anotaciones pertinentes para entender con exactitud el texto, pero que permitan aprender la riqueza lingüística de quien se esforzó en, y cuidó, la redacción de la obra literaria.

Por consiguiente, si se quiere leer un clásico, este debe mantener el texto original, con adaptaciones gráficas únicamente, para que los cambios fonéticos y fonológicos que se han producido en el transcurso del tiempo no entorpezcan la lectura. Todo lo demás ha de quedar tal y como lo redactó su autor.

Si se recurre a versiones adaptadas, por citar otros ejemplos, *Lazarillo de Tormes* (Anónimo), *Rinconete y Cortadillo* (Cervantes) o *El Buscón* (Quevedo) se convierten casi en una misma obra: la vida de un pícaro y sus correrías. Por el contrario, si se lee la versión original, se advertirá el erasmismo, la bondad y el pragmatismo, la ironía y la fantasía, o el clasismo y la sátira de una sociedad.

Con esas lecturas, el léxico se aprende de forma inconsciente, de manera que no solo se adquiere una palabra nueva, sino también su contexto y su uso. Es, sin lugar a dudas, uno de los métodos más eficaces para la adquisición del léxico.

No obstante esto, también se pueden proponer en el aula actividades que permitan la adquisición del léxico. Estas actividades deben constituir una presentación de «nuevas» palabras (se trata de activar el léxico pasivo –en LM–, o bien de aprender nuevos términos –en LE–), para luego reflexionar sobre su significado, diferencias y uso. Como muestra, presentamos ahora algunas actividades para llevar al aula. No se ofrecen las soluciones, para que el lector

de estas páginas, pueda realizar él mismo el trabajo y sea consciente de la reflexión que se exige.

ACTIVIDADES POR PAREJAS



Resolved. Indicar el archisemema que les corresponde. ¿Hay un «intruso»? ¿Cuál es y por qué? (10 minutos)

1	tinabo	
2	pauga	
3	balel	
4	mehorsa	
5	mordefe	
6	victarata	
7	dinal	
8	sicarepo	
9	mano	
10	milatalav	

ARCHISEMEMA:

“INTRUSO”:

¿Por qué?

En esta actividad, los estudiantes han de encontrar la palabra «oculta» en el revuelto de letras de cada casilla, para establecer cuál es el rasgo común a todos (archisemema) e indicar el intruso. Una vez que han resuelto el ejercicio, debe establecer las diferencias entre cada uno de los términos.

Otra opción puede ser la siguiente:

Indicad qué términos están «ocultos» en este texto y qué palabras os han conducido a entender su significado (10 minutos)

Marina mostraba en su rostro, perfecto, la vizalte (1) característica de su familia. La nariz era recta y ligeramente inclinada hacia arriba; la mirada, fría y acerada, se perdía en algún punto indefinido, encima de las cabezas aristocráticas de los asistentes a su fiesta de cumpleaños. Era, sin duda, la presentación en sociedad más espléndida y derrochadora que se había celebrado en el castillo familiar, construido por su bisabuelo. A su lado, la mohobina (2) de su padre, destacaba aún más. La dulzura de su mirada, la franqueza de su sonrisa y su porte elegante, contrastaban con la gélida presencia de la belleza que llevaba colgada de su brazo. Todos los asistentes se preguntaban cómo un noble caballero tan afable, bondadoso y buena persona se había unido a aquella familia «pseudoaristocrática» y retalana (3), cuyo único mérito residía en el bisabuelo Salomón que había adquirido, a muy bajo precio, abundantes hectáreas de campos africanos cercanos al río Congo, donde se habían descubierto minas de diamantes y que, con una obsesión rayana en la locura, había explotado hasta dejar exhaustos a los trabajadores y las tierras.

a) En este texto, hay un término mal usado. ¿Cuál es y por qué está mal empleado?

b) ¿Creéis que la segunda palabra «oculta» se puede aplicar a las mujeres? Razonad la respuesta.

c) Indicad todas las palabras que conozcáis del campo léxico al que pertenecen las tres palabras «ocultas».

d) Redactad un texto similar con dos palabras que elijáis. Debéis precisar lingüísticamente el contexto, para que puedan ser entendidas con facilidad.

ACTIVIDADES DE GRUPO (ENTRE 3 Y 4 ESTUDIANTES)

Otras actividades deberían ser trabajadas en grupo, para que las propuestas léxicas sean más amplias. Además, de esa forma deben decidir qué elementos seleccionar y argumentar por qué su propuesta es mejor. Estas actividades permiten al profesor evaluar también la mediación (algo que se exige en la actualidad).



Indicad 8 adjetivos entre sinónimos o antónimos de *cálido* y *desabrido*. Ordenadlos de más a menos (10 minutos)

1	cálido
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	desabrido



¿Sabríais enumerar los sustantivos correspondientes?

¿Qué adjetivos habéis desechado?



Mucho más complejo resulta proponerles a los estudiantes que establezcan los semas de las palabras propuestas o proporcionarles los semas que componen la palabra en cuestión, para que ellos digan de qué término o expresión se trata.



Indicad los semas de cada palabra (20 minutos)	
a) rechoncho	b) pegiagudo
c) áspero	d) artero

Indicad a qué expresiones se refieren los semas de cada apartado (20 minutos)	
a) 'sin orden' + 'sin concierto'	b) 'sin reflexión'
c) 'sin aviso previo'	d) 'sin cálculo'

Como puede advertirse, todas estas actividades, además del «juego» de organizar la palabra (mucho más complejo para los nativos que para los extranjeros, acostumbrados a este tipo de actividades), exigen reflexión de los estudiantes, exigen contrastar el significado que perciben y, sobre todo, exigen un esfuerzo grande de síntesis y de conceptualización para definir los términos en cuestión.

Si se comienzan estas actividades con léxico nomenclador, el estudiante capta con rapidez cuál es la dinámica y entonces puede pasarse al léxico estructurado que es el complejo.

Unas actividades con léxico nomenclador serían las siguientes:



Indicad los semas de cada palabra (10 minutos)	
a) casa	b) fe
c) silla	d) soltero

Indicad a qué palabras se refieren los semas de cada apartado (10 minutos)	
a) 'bola de carne'+ 'picada'+ 'aderezada' + 'frita'	b) 'conjunto de personas' + 'de la misma edad aproximada'
c) 'desfile de carrozas, bandas de música o jinetes' + para festejo popular'	d) 'persona errante' + 'sin domicilio fijo ni medio regular de vida'

Como se aprecia, la resolución de estas actividades es rápida. Solo se tiene que comprobar en el diccionario que la palabra propuesta coincide en su definición.

Los estudiantes que siguen este desarrollo de su competencia léxica trabajan a lo largo del curso unas 6 000 palabras, siempre desde campos semánticos concretos y distintos. Se supone que un estudiante universitario debe conocer, o manejar, unas 3 000 palabras, pero la realidad es muy diferente. A lo sumo,

alcanzan el dominio de unas 1500 o 1800 palabras. El curso que se imparte dura un cuatrimestre, por tanto, 15 semanas de clase, en las que tienen dos sesiones prácticas por semana. Estas están dedicadas al análisis del léxico en textos literarios de diversas épocas y a actividades del tipo mostrado. Además, hay dos tareas finales, una individual y otra en grupo, que consisten en la definición semántica de 30 palabras dadas por la profesora y el establecimiento de su contexto (se aplica a personas, a animales, a objetos, a conceptos, etc.) y de la que se piden tres sinónimos y tres antónimos (lo más ajustados posibles). Esta tarea se realiza de forma individual. Como trabajo final, en grupo, han de presentar un campo semántico, a partir del archisemema que se les propone. En esta tarea final, han de seleccionar ellos las palabras con las que quieren trabajar, explicar por qué eligen unas 60 palabras, de las más de 300 encontradas, y ver cómo se estructura el campo semántico, cómo se desarrolla en el español de América, qué expresiones o frases hechas se relacionan, hacen la comparativa con otra lengua extranjera, etc. Fruto de estos trabajos finales, en esta revista contamos con dos excepcionales. Son los de Claudia Calvo Martín y Andrea Felipe Tendero.

También en este número de ForLingua se encuentra el resultado de una tesis doctoral que trabajó con el léxico estructurado. Su autora, Ángela Polo Naranjo, seleccionó un conjunto de palabras de las principales emociones, para su enseñanza en Primaria. Se daba la circunstancia de que esta autora les daba clases a los estudiantes entre 10 y 12 años, tanto de Lengua castellana como de Lengua inglesa. Por consiguiente, aprendían en su lengua nativa unos términos que luego les permitían llevar al inglés. De esa forma, la ampliación de la competencia léxica iba paralela en las dos lenguas.

La metodología que se emplea en todo este trabajo es fundamentalmente descriptiva, puesto que han de enumerar los rasgos pertinentes de cada palabra, o sea, los semas, pero también es estructuralista en tanto que cada campo se concibe como una microestructura donde los elementos ocupan un lugar determinado. A esta se añade el estudio de su funcionamiento en la frase o en el texto, es decir, con qué elementos puede combinarse y con cuáles no. Ello es básico para los alumnos erasmus que siguen la asignatura y que compiten, en igualdad de condiciones, con los nativos de lengua española. No obstante, la mezcla de estudiantes nativos y extranjeros supone un enriquecimiento para

ambos colectivos. En este sentido, dependerá de la lengua extranjera que se hable. Así, los italianos o los franceses obtienen mayor éxito en estas actividades, frente a los de lengua inglesa o lenguas eslavas. Por el contrario, los alumnos alemanes o los rusos, habituados a este tipo de enseñanza, progresan con rapidez por el esfuerzo y la aplicación que le destinan.

Como ya se ha dicho más arriba, los estudiantes no solo trabajan con palabras «sueltas», aunque constituyan campo semántico, sino que también han de ser capaces de explicar los usos en los textos literarios.

Como muestra, se presentan estos sonetos de Blas de Otero, Quevedo y Lope de Vega.

VIVO MORTAL

Sé que hay estrellas, luminosos mares
de fuego, inhabitados paraísos,
cadenas de planetas, cielos lisos,
montañas que se yerguen como altares.

Sé que el mundo, la Tierra que yo piso,
tiene vida, la misma que me hace.
Pero sé que se muere si se nace,
y se nace, ¿por qué?, ¿por quién que quiso?

Nadie quiso nacer. Ni nadie quiere
morir. ¿Por qué matar lo que prefiere
vivir? ¿Por qué nacer lo que se ignora?

Solo está el hombre. El mundo, inmenso, gira.
Sobre su gozne virginal, suspira
lo que, vivo y mortal, el hombre llora.

Blas de Otero, *Vivo y mortal*

En este soneto de Blas de Otero se perciben dos ideas esenciales: la soledad del hombre ante la Naturaleza y la inevitabilidad de la muerte. La primera

idea surge en el primer cuarteto y en el último terceto (especialmente en el verso 12). La segunda idea aparece en los versos del 7 al 11. A su vez, puede establecerse una idea subsidiaria, la visión católica del mundo y la creación, que aparece por connotación ante palabras como *paraísos, cielos, altares* y una alusión velada a Dios en los versos 8, 10 y 11.

Este poema puede ser definido como un texto expositivo en el que el poeta presenta lo que rodea la vida del hombre y su duda metafísica sobre el sentido de la vida. Es cierto que el paralelismo con el verbo *saber* en los dos cuartetos ayuda a crear la atmósfera de la exposición, pero también es cierto que en las 96 palabras que lo componen el léxico empleado es mayoritariamente nomenclador. Solo *luminosos, lisos, solo, inmenso*, cuatro términos, son estructurados. Ello supone el valor certero de las afirmaciones que se exponen aquí. No hay posibilidad de confusión. Obviamente, se podría hablar en este texto de usos literarios (metáforas, sinestesias, paralelismos, aliteración, etc.),

Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado.

Es un descuido que nos da cuidado,
un cobarde con nombre de valiente,
un andar solitario entre la gente,
un amar solamente ser amado.

Es una libertad encarcelada,
que dura hasta el postrero paroxismo;
enfermedad que crece si es curada.

Este es el niño Amor, este es su abismo.
¡Mirad cuál amistad tendrá con nada
el que en todo es contrario de sí mismo!

Francisco de Quevedo

pero el más interesante para el estudio del léxico es el encabalgamiento de los versos 1, 9, 10 y 13 que permite el juego de significados léxicos.

En el soneto de Quevedo se describe cómo es el amor, o al menos, cómo se siente la persona enamorada. Mediante contrarios, que no antónimos, se describe los sentimientos dispares que la persona enamorada siente y padece. El soneto está compuesto de 91 palabras, de las que solo 10 son estructuradas. El valor literario y la connotación surgen del juego de contrarios que establece el poeta.

Por el contrario, el soneto de Lope de Vega, compuesto por 78 palabras, cuenta con 34 términos de léxico estructurado. No solo la ausencia de sintaxis (mucho más evidente en los anteriores sonetos) y el empleo de antónimos convierten este poema en un alarde poético sin par, sino que también los distintos campos semánticos empleados permiten un análisis mucho más por-

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso;

no hallar fuera del bien centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso;

huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor süave,
olvidar el provecho, amar el daño;

creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño;
esto es amor: quien lo probó lo sabe.

Lope de Vega

menorizado de la idea que se plasma: el carrusel de emociones que se siente cuando comienza el enamoramiento.

En suma, en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, sea esta LM o LE, es imprescindible un buen dominio del léxico, especialmente del léxico estructurado. Su conocimiento es el que permite avanzar de nivel, a partir del B1. Es el que permite entender en toda su complejidad una forma de pensar, sentir y actuar en sociedad. Es el léxico estructurado el que da la verdadera dimensión del pensamiento y no solo porque sirve para valorar lo que se ve o se siente, sino porque estructura y explica las ideas, pensamientos, emociones y conceptos. Ese dominio es una labor larga y extensa, que dura toda la vida. Si se consigue despertar el interés de los estudiantes para que comprendan la importancia de las palabras, se habrá ganado una batalla difícil y la victoria será imperecedera.

Una reflexión sobre la enseñanza de español como tercera lengua en la Educación Secundaria británica

Lourdes BARQUÍN SANMARTÍN

University of Edinburgh

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el español se ha convertido en una de las lenguas extranjeras más apreciadas en la educación secundaria del Reino Unido (British Council, 2020) y en Europa (Eurostat, 2018), la lengua extranjera más estudiada tras el inglés. En esta ponencia nos centramos en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en el Reino Unido y, en particular, el crecimiento que ha experimentado el español en la educación obligatoria británica.

Para ello, aportaremos algunos de los datos más recientes del Consejo de Europa que ponen de manifiesto la decadencia de las LE en el Reino Unido y la consecuente falta de competencia lingüística de la población británica. Como profesora de ELE en Inglaterra, estos datos ratifican la creciente falta de motivación y curiosidad de los estudiantes británicos por las LE, lo cual es posible que empeore como consecuencia del *Brexit*.

Haremos alusión a algunas previsiones del Parlamento Británico sobre las posibles repercusiones que el proceso del *Brexit*¹ podría acarrear en la enseñan-

¹ El concepto de «Brexit» es el resultado de la fusión de los términos ingleses «Reino Unido» (*Britain*) y «salida» (*exit*) y hace alusión a la desvinculación del Reino Unido de las leyes europeas impuestas por el Parlamento Europeo. Este proceso de «independización» afecta a todas las áreas (laboral, comercial, social, turística y educativa, entre otras).

za de LE (British Council, 2019, p. 14-15). Asimismo, consideramos interesante destacar el caso particular de Escocia que, al igual que Gales², es considerada una de las naciones británicas más comprometidas con el plurilingüismo en la educación obligatoria primaria y secundaria.

En lo relativo a ELE, analizaremos la evolución que ha vivido el español en los exámenes oficiales de secundaria en Inglaterra (GCSE³ y A Level⁴). Para ello, nos apoyaremos en los datos más recientes del British Council (2019-2020⁵) sobre la posición actual que ocupa el español en relación con el francés y donde se concluye que el francés se estudia primero en la educación primaria y el español se introduce más tarde, en secundaria. No obstante, compartiremos algunas previsiones esperanzadoras que auguran un cambio de paradigma que podría posicionar al español a la cabeza en los próximos años.

2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN INGLATERRA

Como telón de fondo, resulta fundamental aportar algunos datos clave que contextualicen la situación actual del aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en el Reino Unido. Las tablas 1 y 2 de abajo (Eurostat, 2019) muestran al Reino Unido como una excepción dentro del continente europeo, donde la so-

² Gales es una nación británica bilingüe donde se habla inglés y galés de forma nativa. En el sistema educativo galés, estas lenguas son obligatorias desde edades tan tempranas como infantil y primaria. En 2019, el gobierno galés elaboró el borrador de un nuevo proyecto curricular bajo el nombre de «New Curriculum for Wales» que tiene previsto implementarse en 2022 y cuyo objetivo es unificar la enseñanza de LE, galés e inglés en un mismo currículum («Languages, Literacy and Communication»). De esta forma, se pretende fomentar el multilingüismo a nivel escolar y, sobre todo, facilitar la transición de primaria a secundaria mediante una inmersión lingüística. A nivel social, esta propuesta contribuye a la formación de «ethical, informed citizens of Wales and the world» (Gobierno de Gales, 2019, p. 5) como futuros «ciudadanos del mundo» que muestren su competencia a nivel lingüístico y su consciencia, empatía y tolerancia a nivel humano.

³ Se trata de un examen oficial en Inglaterra que se lleva a cabo al finalizar *year 11*, podría equipararse a una reválida tras 4.º ESO en el sistema educativo español. Este examen en Escocia se denomina *National 5*.

⁴ Se trata de un examen oficial en Inglaterra que se celebra tras *year 13*, equiparable a la Selectividad después de 2.º Bachillerato en el sistema educativo español. Este examen en Escocia se denomina *Advanced Highers*.

⁵ Datos recogidos antes del inicio de la pandemia COVID-19.

ciudad británica destaca por la falta de competencia en otras lenguas distintas a su lengua materna, el inglés, la lengua de la globalización por excelencia.

La tabla 1 sitúa al Reino Unido en la última posición al considerarse el país como aquel en el que se hablan menos lenguas extranjeras⁶ en comparación con otros países europeos, como Luxemburgo, donde el bilingüismo y multilingüismo es la norma, no la excepción. Dentro del aula, los docentes de ELE en Inglaterra observamos estos datos en el día a día donde es cada vez más evidente la falta de motivación intrínseca⁷ que muestran los estudiantes, los cuales cuestionan con frecuencia la utilidad de aprender otra lengua distinta al inglés. La minoría sí demuestra un interés genuino por la asignatura, pero suelen aferrarse a razones de carácter instrumental⁸, es decir, su interés por las LE proviene de una motivación extrínseca.

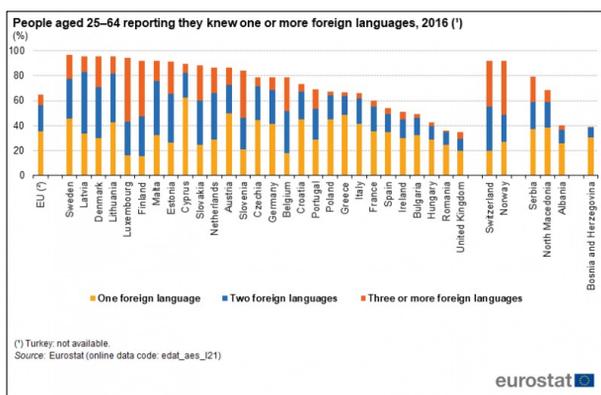


Tabla 1. Consejo de Europa, Eurostat.

En la tabla 1 vemos cómo, en comparación con otros países europeos, alrededor de un 36% de la población británica de entre 25-64 años reconoce ha-

⁶ En la población de entre 25 y 64 años. Esta encuesta se realizó en el año 2016.
⁷ La «motivación intrínseca» es el tipo de motivación interna que impulsa al individuo, sin necesidad de un *input* externo, a ejecutar cualquier tarea. En este caso, nos referimos al aprendizaje de LE.
⁸ La «motivación instrumental» es un tipo de motivación extrínseca en donde el estudiante se enfoca en la utilidad del aprendizaje de LE a nivel profesional, académico o social, pero sin tener necesariamente un interés personal por la asignatura.

blar una o más lenguas. Si nos detenemos en los datos relativos al Reino Unido, observamos que la gran minoría habla tres o más lenguas (color rojo), siendo la mayoría de los encuestados hablantes de una sola lengua extranjera (color amarillo). Además, en la tabla 2, observamos que el Reino Unido también se sitúa en las posiciones más bajas en cuanto al nivel de competencia lingüística en dichas lenguas extranjeras (Eurostat, 2016). Es inevitable preguntarse por qué el Reino Unido, como perteneciente a un continente multilingüe, carece de toda concienciación por el aprendizaje de LE.

Distribution of the level of command of the best-known foreign language, 2007, 2011 and 2016
(% of people aged 25–64 years who knew at least one foreign language)

	Proficient			Good			Basic		
	2007 (*)	2011	2016 (*)	2007 (*)	2011	2016 (*)	2007 (*)	2011	2016 (*)
EU	20.3	23.7	24.8	24.3	32.4	30.3	51.3	43.4	44.6
Belgium	27.1	27.7	28.7	30.6	37.2	38.7	40.5	33.1	31.9
Bulgaria	11.7	22.6	25.0	15.5	30.4	35.8	72.8	46.2	39.0
Czechia	11.0	16.8	11.8	22.4	35.8	25.4	66.6	47.4	62.8
Denmark	39.2	41.1	41.1	33.7	34.5	34.5	28.0	28.0	24.1
Germany	29.8	24.5	27.5	23.6	31.8	32.7	46.6	43.5	39.4
Estonia	32.4	28.1	34.4	38.6	41.7	25.1	29.0	32.1	40.4
Ireland (*)	17.3	31.9	31.9	22.6	22.2	22.2	60.1	45.6	45.6
Greece	18.6	13.4	30.5	33.0	38.1	35.6	45.4	47.3	33.6
Spain	29.2	27.7	29.8	26.5	37.0	30.8	43.5	32.6	38.4
France (*)	8.7	18.7	19.9	23.4	35.0	29.0	45.4	46.2	51.1
Croatia	21.3	29.9	26.6	29.9	35.3	49.9	37.8	37.8	37.8
Italy	9.7	14.1	10.8	24.5	25.5	25.5	56.4	60.3	63.7
Cyprus	30.7	41.5	34.5	37.5	33.0	38.1	31.8	25.5	27.4
Latvia	57.6	54.4	41.0	26.0	30.2	32.2	16.1	15.4	24.6
Lithuania	42.7	47.8	45.2	28.8	29.4	29.2	28.3	23.8	25.6
Luxembourg (*)	72.1	65.5	65.5	17.8	21.7	21.7	9.4	11.9	11.9
Hungary (*)	23.1	23.0	25.4	28.5	29.8	26.4	48.3	47.2	48.2
Malta	52.6	50.9	50.9	26.9	27.8	27.8	20.6	21.3	21.3
Netherlands	38.5	36.7	36.7	42.0	42.1	42.1	19.5	20.9	20.9
Austria	30.6	29.8	35.8	32.3	37.5	31.4	37.0	32.4	32.8
Poland	9.9	12.7	14.8	21.8	27.3	26.1	68.3	59.7	59.0
Portugal	20.8	24.1	21.3	33.3	32.8	29.2	45.9	43.0	49.5
Romania	21.0	14.7	19.7	19.7	31.1	57.4	54.2	54.2	54.2
Slovenia	49.2	32.2	48.5	35.4	41.7	38.1	15.4	26.1	13.4
Slovakia	48.0	33.2	33.1	25.8	32.9	37.2	26.0	33.9	29.7
Finland	21.7	29.9	34.2	38.8	40.0	40.4	39.2	30.0	25.2
Sweden (*)	41.4	43.4	59.7	41.9	35.3	26.4	16.6	21.3	13.6
United Kingdom (*)	11.5	22.0	16.1	16.1	24.9	72.3	52.8	52.8	52.8
Norway	43.1	46.1	46.2	40.4	39.0	35.1	16.5	14.8	16.2
Switzerland	28.7	28.8	28.8	59.2	37.8	37.8	11.9	33.4	33.4
North Macedonia	41.9	41.9	41.9	31.7	31.7	31.7	26.3	26.3	26.3
Albania	30.3	30.3	30.3	28.0	28.0	28.0	41.3	41.3	41.3
Serbia	21.4	40.1	40.1	29.9	28.4	28.4	48.7	31.6	31.6
Turkey	7.7	18.5	17.3	12.4	17.4	18.5	79.8	64.1	64.2
Bosnia and Herzegovina	12.6	12.6	12.6	23.0	23.0	23.0	64.4	64.4	64.4

(*) In the 2007 and 2016 surveys there was also a category titled 'very basic'; this is included in 'basic'.
 (*) 2011: breaks in series.
 (*) 2016: breaks in series.
 Source: Eurostat (online data code: edat_ase_j31)

eurostat

Tabla 2. Nivel de competencia de la lengua extranjera más dominante (% de personas entre 25-64 años que hablan al menos una lengua extranjera). Eurostat

Desde el ámbito académico de la enseñanza reglada de LE, Ofqual (2019, p. 27) vincula este declive a la falta de docentes lingüistas con suficiente competencia en el área de lenguas modernas (p. 27), así como el excesivo nivel de exigencia de los exámenes de GCSE en la especialidad de Lenguas Modernas (MFL⁹). Este desmesurado nivel de dificultad tiene un claro efecto negativo en

⁹ Modern Foreign Languages (MFL), en inglés.

la percepción de los estudiantes de la dificultad de las LE y el consecuente empobrecimiento del interés por la asignatura.

Por otro lado, el Parlamento Británico predice que el Brexit traerá consecuencias ineludibles en el sector de la educación, especialmente en lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, se sabe que el 25% de los profesores de colegios públicos y un 15% de los profesores de colegios privados han observado un impacto negativo en la motivación de los estudiantes de LE (British Council, 2019, p. 15)

Con vistas al futuro inmediato, el *Brexit* afectará a convenios entre colegios y universidades con otras instituciones internacionales con las que organizar programas de intercambio o de inmersión lingüística. Un claro ejemplo es el programa Erasmus o Erasmus+, en el cual ya no participa el Reino Unido (p. 14). Además, muchos jóvenes británicos se enfrentarán a más dificultades burocráticas a la hora de hacer estancias (de corta o larga duración) en otros países europeos, ya sea para continuar con su formación académica, expandir su carrera profesional o para conocer nuevas culturas en calidad de turistas.

3. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ESCOCIA Y EL ENFOQUE «1+2»

Al contrario que Inglaterra, Escocia parece mostrar una actitud más receptiva hacia la enseñanza de lenguas con un 89% de personas que creen que aprender una lengua diferente al inglés en los colegios es importante (tabla 3).

Table 2: How important it is that all children in Scotland from the age of five learn a language other than English in school	
	%
Very important	59
Quite important	30
Not very important	8
Not at all important	2
(Don't know)	*
(Not answered)	-
Sample size	1288

Tabla 3. Importancia del aprendizaje de LE a partir de los 5 años

Las lenguas extranjeras más populares entre los jóvenes escoceses son el francés con casi un 30% y el español con un 25%. En muchos colegios, el francés sigue siendo la segunda lengua (L2) dominante y, como consecuencia, el español se ha convertido en la tercera lengua (L3) (Scottish Government, 2016, p. 3).

El país galo, al norte de la isla de Gran Bretaña¹⁰, mostró un fuerte interés en 2012 (Gobierno de Escocia) por las LE a través de una serie de políticas educativas que introdujeron el aprendizaje de dos lenguas extranjeras desde los primeros años de la escuela primaria. El objetivo era formar ciudadanos competentes a nivel lingüístico en una Europa cada vez más multilingüe y multicultural.

El modelo «1+2» (Gobierno de Escocia, 2016), es un claro ejemplo del liderato escocés en la enseñanza de LE. Este modelo lingüístico se fundamenta en el objetivo de la Unesco (2003) de fomentar la diversidad lingüística y cultural del contexto del aula, no solo para preparar a los estudiantes para su futura inserción en el mercado laboral, sino para formar individuos más competentes a nivel social, más tolerantes, intelectuales y con una mayor capacidad crítica y moral. Alex Salmond, antiguo ministro principal de Escocia (2007-2014), mostró su compromiso con las siguientes palabras (SCILT, 2007, p. 3):

I believe that it's vital that young people [...] have a truly international education, and the chance to develop the cultural insight, confidence, and linguistic skills that will help you to understand, and seize opportunities, in a rapidly changing world.

Bajo el lema «Modern Languages matter to Scotland», el modelo «1+2» se caracteriza por introducir la segunda lengua tan pronto como primero de primaria y, a partir de quinto de primaria, iniciar al alumnado en una tercera lengua (Scottish Government, 2012, p. 14). Como veremos en el apartado 6, mi investigación se interesa en este contexto multilingüe donde el paradigma

¹⁰ Los términos «Gran Bretaña» y «Reino Unido» se diferencian en base a la inclusión (o no) de Irlanda del Norte. Gran Bretaña se refiere a la isla geográfica que incluye cuatro entidades con sus respectivos sistemas políticos, económicos y educativos: Inglaterra, Gales, Escocia y otras islas de menor tamaño como la Isla de Man o las Islas Hébridas en la costa oeste de Escocia. Por el contrario, Reino Unido es el término político empleado con mayor frecuencia para referirse a la isla de Gran Bretaña junto con Irlanda del Norte, situada al norte de la isla de Irlanda.

lingüístico que sigue imperando es la combinación lingüística francés L2 y español L3¹¹.

Nuestra hipótesis ahonda en los posibles beneficios adquisicionales de los estudiantes británicos con este perfil lingüístico en contraste con aquellos que estudian español como única lengua extranjera. Quisiéramos comprobar si el francés podría actuar como lengua facilitadora en el aprendizaje de español L3, especialmente en lo relativo al modo subjuntivo. A pesar de las evidentes diferencias modales entre el francés y el español, creemos que el aprendizaje de una lengua flexiva como el francés podría poner al estudiante de español L3 en ventaja en comparación con los aprendices de español L2.

4. LA ENSEÑANZA DE ELE EN SECUNDARIA EN INGLATERRA

Algunas publicaciones de Ofsted (2011)¹² y, más recientemente, del British Council (2020)¹³ han puesto de manifiesto la creciente demanda del español en los exámenes de los GCSE¹⁴ y los A-Level¹⁵, y el consiguiente incremento de la oferta de ELE en colegios británicos.

French and German have both experienced steep declines, but Spanish has grown almost year on year [...]. Compared to French and German, Spa-

¹¹ Las previsiones indican que el español adelantará al francés como primera lengua extranjera por excelencia en el Reino Unido.

¹² OFSTED es el acrónimo de *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. Es el nombre que encabeza el departamento encargado de hacer escrutinios e inspecciones en todos los colegios ingleses para asegurarse de que la educación, formación y servicios de protección de menores que ofertan es la óptima. Aparte de informar directamente al Parlamento, OFSTED publica regularmente informes en línea de libre acceso donde comparten los resultados de dichas inspecciones. El objetivo es aportar *feedback* a los propios colegios para su evolución y mejora. Estos informes también permiten la evaluación y actualización de las políticas existentes sobre educación obligatoria de primaria y secundaria.

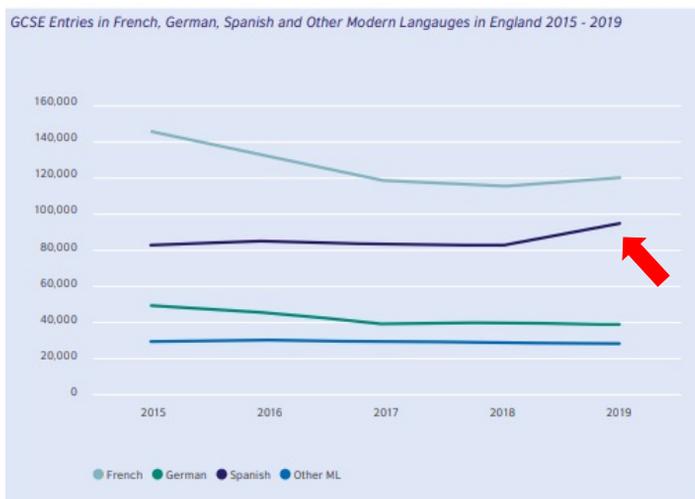
¹³ El *British Council* (BC) es la institución británica que podría equipararse al Instituto Cervantes. Existen muchas sedes del BC en todo el mundo con el objetivo de contribuir al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Su objetivo no es exclusivamente lingüístico, sino que actúan como figura representativa del Reino Unido en el extranjero a través de la cual facilitan las interrelaciones culturales y sociales con otros países.

¹⁴ Sería equivalente a una reválida al finalizar 4.º ESO.

¹⁵ Equivalente a Selectividad al finalizar 2.º Bachillerato.

nish also enjoys a higher percentage of GCSE pupils continuing to A level (British Council, 2020, p. 4).

Este no es el caso de otras lenguas extranjeras disponibles como el alemán u otras como el chino o el latín, las cuales no han mostrado ningún progreso significativo en las últimas encuestas (ver tabla 3).



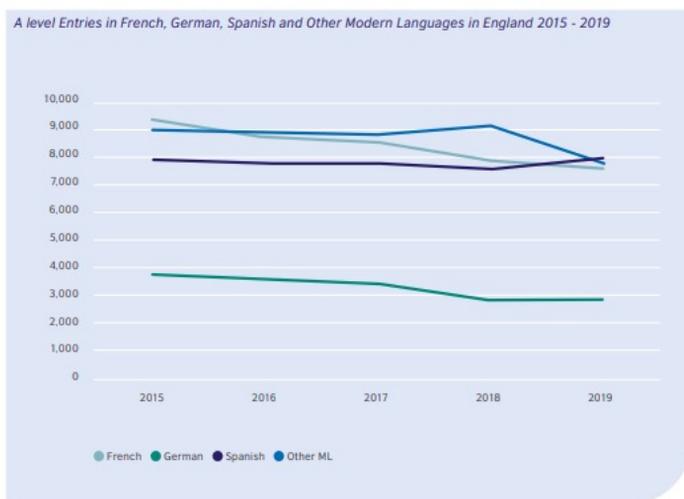
	2005 baseline	2015	2016	2017	2018	2019
French	251706	147356	135401	121095	117925	122803
German	101466	51986	47913	41762	42509	41222
Spanish	57731	85217	87581	85184	89577	96811
Other Modern Languages	28182	32090	32704	31668	31437	30997

Tabla 4. Matrículas de GCSE en Inglaterra (Joint Council for Qualifications)

5. LA DISPUTA ENTRE EL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL EN INGLATERRA

La competencia que existe entre el francés y el español en la secundaria británica es evidente. En 2019, estas lenguas registraron un crecimiento del 4% y 7,5%, respectivamente, pero, a pesar de que el francés continúa siendo la primera lengua extranjera por tradición en primaria, las predicciones auguran un cambio de paradigma donde se espera que el español adelante al francés en los próximos años tanto en primaria como en secundaria, u En esta pantalla se encuentran todas las características que puede tener una tarea. En primer

lugar, a la izquierda está el título de la tarea que viene en inglés por defecto, pero se puede cambiar. Abajo se pueden ver los diferentes tipos de archivos que podemos subir: imágenes, grabar un audio, subir un documento de la nube la Classin, un archivo desde el ordenador o añadir un enlace (de izquierda a derecha). A la derecha de la imagen se hallan las diferentes opciones para nuestra tarea. Lo primero que se ve es el inicio y el fin de la tarea. Se puede seleccionar si la tarea va destinada a todos los estudiantes y también si se quiere que sea un trabajo abierto o no. Si se prefiere hacerlo público, hay diferentes opciones como que los estudiantes puedan ver todas las tareas subidas por sus



	2005 baseline	2015	2016	2017	2018	2019
French	9271	9332	8753	8539	7874	7607
German	5481	3791	3617	3422	2859	2864
Spanish	5601	7941	7774	7813	7591	7932
Other Modern Languages	6249	9039	8884	8862	9091	7762

Tabla 5. Matrículas en lenguas modernas (MFL) en Inglaterra en 2019

compañeros. Además, también se puede seleccionar la calificación que hay en el sistema, como la porcentual, la puntuación sobre 10 o la que haya elegido el profesor. Existe la alternativa de poder entregar el documento después de que haya terminado el plazo de entrega y de permitir a los estudiantes que

se descarguen los documentos adjuntos y también permitir a los estudiantes que se unan a la clase una vez terminada la tarea. n evento que podría ocurrir posiblemente antes de 2030.

	State Secondary	Independent
French	95%	92%
German	60%	69%
Spanish	79%	85%

Tabla 5. Lenguas extranjeras que más se enseñan en los primeros años de secundaria

French remains the most popular language, but it looks set to be overtaken by Spanish by 2030, or earlier, if current trends continue (British Council, 2020, p. 3).

De hecho, este cambio ya puede observarse en las últimas encuestas relativas a Bachillerato (ver tabla 4), en donde

at A level, Spanish entries have increased by almost 5% from 2018, overtaking French as the most popular language for the first time since A levels began, just as previous Language Trends reports predicted» (British Council, 2020, p. 4).

A pesar de la creciente demanda y oferta por la lengua española, el francés sigue predominando en un 75% de las escuelas primarias en comparación con el español, el cual registra solo un 25% (British Council, 2020, p. 6). En la tabla 5 se muestran los porcentajes de los colegios públicos (*state*) y privados (*independent*) que ofertan francés, alemán o español.

Esto se traduce en que la mayoría de los estudiantes que finalizan la primaria y acaban de iniciar secundaria ya han estudiado francés, independientemente de la lengua extranjera que se oferte en el colegio de secundaria escogido por el estudiante. Sigue habiendo estudiantes que continúan con el francés como segunda lengua (L2) en la secundaria, terminando la educación obligatoria con una sola lengua extranjera. No obstante, la mayoría inician español como tercera lengua (L3), al ser la más ofertada en secundaria.

Con los datos, gráficos y encuestas que hemos compartido arriba, podemos argumentar que la mayoría de las escuelas de primaria enseñan francés y cada vez más colegios de secundaria ofertan español. Inevitablemente, esta situación da lugar a un perfil lingüístico donde el estudiante angloparlante aprende francés primero (francés L2) en la escuela de primaria y español después (español L3) en el colegio de secundaria.

Lengua materna o L1	Segunda lengua o L2	Tercera lengua o L3
Inglés	Francés	Español

6. HIPÓTESIS DE LA TESIS DOCTORAL

Como estudiante de doctorado y profesora de español en secundaria en Inglaterra, mi investigación se interesa en el orden secuencial de lenguas *L1 inglés, L2 francés, L3 español* y en cómo el francés, como lengua tipológicamente más próxima al español, podría facilitar el aprendizaje de gramática y vocabulario en español a través de posibles transferencias positivas, especialmente en aquellas áreas gramaticales afines entre el francés y el español. Es importante recalcar que, a pesar de la cercanía tipológica entre estas dos lenguas, existen numerosas asimetrías gramaticales que no son equivalentes en ambos sistemas lingüísticos.

El área de estudio de este proyecto es el modo subjuntivo, un aspecto gramatical de la lengua española que genera gran dificultad entre los estudiantes angloparlantes y que, en muchas ocasiones, termina fosilizándose en aprendices de niveles intermedios e, incluso, avanzados. Aunque existen divergencias de uso modal entre el francés y el español, esta investigación se centra exclusivamente en el modo verbal presente en las oraciones subordinadas sustantivas, donde muchos comportamientos semántico-pragmáticos sí se comparten en ambas lenguas. Como vemos en el ejemplo, la estructura «es posible que» rige subjuntivo en español y francés, pero no en inglés.

(ESP) Es posible que María **venga** [SUBJ] a comer con nosotros.

(FRA) Il est possible que María **viene** [SUBJ] déjeuner avec nous.

(ENG) It's possible that María **comes** [IND] to have lunch with us.

La hipótesis principal de esta tesis es observar hasta qué punto el francés como L2 puede facilitar el aprendizaje de español L3 en angloparlantes aprendices de ambas lenguas, en contraste con aquellos estudiantes solo de español. Para ello, trabajaremos con dos grupos de estudiantes de español con niveles B1-B2, según el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), matriculados en la Universidad de Edimburgo. Será un requisito crucial que todos los participantes sean monolingües nativos de inglés, lo cual excluirá a bilingües con inglés-español, inglés-francés o cualquier otra combinación lingüística con inglés.

El grupo uno constará de aprendices de español L2 y el grupo dos de español L3, con francés L2. En el caso de poderse demostrar que existe una reducción significativa de los errores en el uso del subjuntivo en el grupo de español L3, podría argumentarse que el aprendizaje conjunto de francés y español como lenguas extranjeras podría ser una combinación óptima, en donde ambas lenguas se retroalimentan entre ellas de forma positiva. Esta teoría reforzaría el plan plurilingüe que, como el «modelo 1+2» de Escocia, está empezando a asentarse en la enseñanza de LE en el Reino Unido.

GRUPO 1	GRUPO 2
L1 inglés	L1 inglés
L2 español	L2 francés
	L2 español

Asimismo, es posible que esta mejora en el aprendizaje de español pudiese beneficiar la actitud, interés y motivación de los estudiantes hacia la asignatura de lenguas extranjeras y, en particular, el aprendizaje combinado de francés y español.

7. EL APRENDIZAJE DE TERCERAS LENGUAS (L3)

Existe abundante literatura sobre adquisición y didáctica de español como segunda lengua (L2), pero ¿qué ocurre cuando el estudiante ya ha aprendido (o está estudiando) una L2 antes de iniciar el español como lengua adicional? Hablamos, entonces, de adquisición de español como tercera lengua (L3), un área que ha recibido poca atención dentro del vasto campo de ELE y que, con frecuencia, se concibe erróneamente como un proceso equivalente al de una L2.

Aunque no es el interés de este artículo adentrarnos en la literatura sobre adquisición de terceras lenguas en aprendices adultos, consideramos importante recordar al lector que existe mucha literatura (J. Thomas, 1988, 1992; Nation y McLaughlin, 1986; Eisentein, 1980) que expone las diferencias entre la adquisición de una L2 y una L3. Por ello, es crucial concienciar al profesorado de estas diferencias y, así, adaptar y optimizar su práctica docente y metodológica en clases de L3.

8. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL L3: EL ENFOQUE PLURILINGÜE

Una corriente didáctica de creciente interés en los contextos de multilingüismo es el denominado «enfoque plurilingüe», una propuesta del *Marco Común Europeo de Referencia* para las Lenguas (2018). Su origen es claramente sociolingüístico, pues originalmente se interesaba en la interacción entre lenguas, que ocurría especialmente durante los movimientos migratorios en Europa, así como la consecuente necesidad de los hablantes de mediar entre ellos ante la falta de una lengua vehicular (Cassany y Giráldez, 2006, p. 14). Ante el evidente multilingüismo europeo y el auge del plurilingüismo en la enseñanza reglada en muchos países europeos, el MCERL (2018) traslada el foco de la sociolingüística a los propios aprendices de lenguas extranjeras en el contexto del aula.

Este enfoque rechaza la idea de que las lenguas aprendidas previamente por el estudiante se guarden en compartimentos estancos y aislados, sino que estas se interrelacionan a nivel cognitivo entre ellas, en lo que conocemos como la interlengua¹⁶. La denominada «competencia de plurilingüe» del

¹⁶ La «interlengua» es un espacio *intermedio* (de aquí viene su propio nombre) entre la lengua materna y la lengua extranjera que tiene sus propias características cognitivas y lingüísticas, es decir, es un sistema independiente a la L1 y la L2 (Corder, 1992, p. 23). Corder (1977) aclara que la IL no es una etapa estanca, sino que se trata de una gramática influenciada por la L1 y la L2 que está en constante cambio a lo largo del *continuum* evolutivo que implica el aprendizaje de L2. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, «interlengua» se refiere al «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» (CVC, s.f.).

estudiante fomenta el uso activo de todas estas lenguas (generalmente dos o tres) en el aula, mediante su comparación sistemática con la lengua meta y el análisis contrastivo de las similitudes y diferencias entre ellas. Así, se fomenta la reflexión consciente sobre el comportamiento lingüístico de las lenguas y se cultiva un conocimiento metalingüístico aplicable a todas ellas. De esta forma, «las lenguas se nutren, se retroalimentan, se relacionan e interactúan [entre sí]» (Agrelo, 2011, p. 328), pues se pone el foco en la comprensión del mensaje (significado) sin restringirlo a ningún código lingüístico particular (forma).

Dentro del aula se crea un ambiente flexible sin jerarquías que castiguen el uso de lenguas diferentes a la lengua meta, pues el objetivo es promover el uso proactivo de la propia lengua materna y/o lenguas previamente adquiridas para optimizar el aprendizaje de la nueva lengua. A nivel cognitivo, el estudiante puede recurrir a su conocimiento de otras lenguas a la hora de descodificar (comprender) la nueva lengua que está aprendiendo, mediante el uso combinado de todos los recursos lingüísticos disponibles en su mente, es decir, emplea su bagaje lingüístico para dar sentido a cualquier situación comunicativa codificada en la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

- AGRELO, F. X. S. I. (2011). «Análisis del modelo CLIL gallego». In AICLE–CLIL–EMILE: Educació plurilingüe. Experiencies, research & polítiques (pp. 327-337). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- CASSANY, D., y GIRÁLDEZ CEBALLOS-ESCALERA, J. (2006). El portafolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CERVANTES, C. V. (2008). «Interlengua». Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm>.
- COLLEN, I. (2020). Language Trends 2020. Language Teaching in primary and secondary schools in England. Survey report. British Council. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_2020_0.pdf>.
- CORDER, S. P. (1992). «A role for the mother tongue». En S. M Gass y L. Selinker (eds.). Language transfer in language learning. Revised edition. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1075/lald.5.04cor>>

- UNESCO Educación documento de orientación. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. UNESCO Biblioteca Digital. Versión en español. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa>.
- MCERL. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo, Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- OFQUAL. (2019). *Grading standards in GCSE French, German and Spanish. Evaluating the evidence for an adjustment to grading standards in GCSE French, German and Spanish on the basis of inter-subject comparability*. Recuperado de: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/844471/Grading_standards_in_GCSE_French_German_and_Spanish_-_FINAL65571.pdf>.
- Scotland's National Centre for Languages. (2012). *Modern Languages Excellence Report*. Recuperado de: <<https://www.gov.scot/publications/language-learning-scotland-12-approach/documents/>>.
- Scottish Government. (2016). *Children, Education and Skills. Attitudes Towards Language Learning in Schools in Scotland. Social Research*. Recuperado de: <<https://www.gov.scot/publications/scottish-social-attitudes-survey-language-learning-schools/>>.
- TINSLEY, T. (2019). «Language Trends 2019. Language Teaching in primary and secondary schools in England. Survey report». British Council. Recuperado de: <<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language-trends-2019.pdf>>.
- Welsh Government. (2019). «Draft Curriculum for Wales 2022. Languages, Literacy and Communication». Recuperado de: <<https://hwb.gov.wales/storage/4373f5ea-f77e-4b10-a20f-4b06eb02f6a0/draft-statutory-guidance-languages-literacy-and-communication.pdf>>.

Apuntes para el uso profesional de la voz mediante técnicas teatrales

Dr. Gabino BOQUETE MARTÍN

Alcalingua

Universidad de Alcalá

ORCID: 0000-0001-8237-0301

La voz, no los ojos, es el espejo del alma,
una radiografía del espíritu.

María Isabel Quiñones Gutiérrez, «Martirio»

1. LA VOZ COMO INSTRUMENTO

La voz es una de las vías más importantes de presentación personal, es una manifestación expresiva del individuo en su totalidad y, como tal, debe contemplarse como una cualidad fundamental que debe ser adiestrada y mejorada continuamente. La voz afecta a nuestra comunicación con los demás, tanto en el ámbito interpersonal como, también de modo definitivo, en el mundo laboral y profesional.

La actividad académica está repleta de actos relacionados con las exposiciones en público; no solo los profesionales de la educación, sino estudiantes que han que enfrentarse a una exposición de su actividad: como puede ser la defensa de una memoria de grado, la de una memoria de trabajo fin de máster, de una tesis doctoral.

El ámbito laboral define distintos grupos de profesionales de la voz, atendiendo al uso que realizan de la misma, y cómo cualquier alteración o daño vocal perjudica de modo más o menos grave el desarrollo de la actividad.

- Nivel 1 (elite de profesionales de la voz). Personas a quienes el más mínimo daño repercute de manera muy negativa en su trabajo; estamos

hablando de cantantes y actores, locutores de radio y televisión, principalmente.

- Nivel 2 («grueso» de profesionales de la voz). Las alteraciones suponen ineficacia e incomodidad para llevar la tarea de un modo normal. Es el espacio de los teleoperadores, guías turísticos y del profesorado en general. Este es el nivel para el que está pensado este artículo; profesores que, generalmente, deben realizar jornadas intensas de trabajo donde la voz es su herramienta fundamental.
- Nivel 3 (profesionales «usuarios»). Solo en caso de daño severo se ve afectado el desarrollo de su labor: empresarios, abogados, etc.
- Nivel 4 (no es un instrumento imprescindible). Los problemas de voz tienen más repercusión en sus relaciones personales que en su trabajo.

Siguiendo con los aspectos especializados de la voz, nos centraremos en el profesorado en general, aunque los contenidos de este artículo puedan ser útiles para cualquier actividad de presentación en público.

Como instrumento, la voz necesita un cuidado y un trabajo para que se no produzcan desarreglos y alteraciones vocálicas; hablamos de las disfonías, alteración de las características acústicas de la voz, y las afonías, pérdida total o parcial de la voz. Un estilo de vida insano, sumado a situaciones de tensión, conflictos frecuentes, así como una inexistente técnica vocal, van produciendo una transformación de la actitud general que, unido a una voz mal proyectada y una respiración inadecuada, produce crispaciones, molestias y culminan en patologías que pueden anular el desarrollo profesional del hablante.

Los profesores son uno de los principales «grupos de alto riesgo», ya que realizan su labor en ambientes ruidosos, en espacios abiertos o con mala sonoridad y obligados a hablar por encima de los ruidos presentes en el aula; a esto se unen los conflictos emocionales que nos afectan a todos en general. Para los profesores la voz es un instrumento de comunicación (traspaso de información), pero también de control de la dinámica escolar, en el que se ve obligado a desarrollar habilidades tales como saber jugar con la voz para atraer la atención, imponer respeto y credibilidad, etc. El uso inadecuado de la voz, en un contexto de tanta responsabilidad, genera

menor rendimiento laboral, presiones, enfermedades profesionales y, en última instancia, absentismo.

La aplicación de técnicas teatrales puede ser una herramienta de gran utilidad para el profesor, ya que ofrece un completo repertorio de ejercicios y actividades de articulación, respiración, proyección y entonación, puestas en práctica por actores y cantantes desde los mismos orígenes de estas profesiones. En este sentido, el artículo que nos ocupa pretende aunar criterios anatómicos, sobre la disposición de los órganos de fonación, con técnicas de ortofonía y proyección vocal, de demostrada utilidad en la profesión teatral.

En esencia, se trata de conseguir los siguientes objetivos:

- Adquirir conocimientos muy básicos sobre cómo es y cómo funcionan el sistema respiratorio, el mecanismo resonador y la voz proyectada.
- Iniciar al profesional en una técnica vocal adecuada.
- Identificar la utilización de la propia voz y reconocer sus usos inadecuados.
- Lograr una comunicación auténtica y completa, dentro de lo posible, en el que la voz y el gesto formen un todo unificado.
- Concienciar al participante de los movimientos de su cuerpo, de su presencia en un escenario (el aula, una sala de ponencias, salón de actos, etc.).
- Dar herramientas para conseguir esa presencia en el escenario mediante una buena vocalización, proyección vocal y actitud corporal.
- Ayudar a la desinhibición y el control de uno mismo.
- Aplicar técnicas teatrales como herramienta para practicar los conocimientos teóricos adquiridos.

2. CONCEPTOS TEÓRICOS ÚTILES SOBRE LA VOZ

En esta sección vamos a exponer, de modo somero, una serie de conceptos útiles como punto de partida para la reflexión sobre el correcto uso de las técnicas vocales. Desde aquí, es recomendable ampliar el conocimiento sobre el soporte teórico, en el que se basarán los ejercicios propuestos, con la lectura de los siguientes autores: Amador (1989), Blasco (2006), Berry (2011), Borragán (1999), Bustos (1995) y Cuart (2001), entre otros muchos.

¿Qué es la voz?

Es el sonido resultante de la corriente de aire pulmonar a su paso por la laringe y que, posteriormente, es modificada en las cavidades de resonancia. Se trata del sostén acústico de la palabra. Estos son sus parámetros físicos:

- La intensidad: volumen (amplitud) del sonido (alto-bajo).
- El tono: altura del sonido (grave-agudo).
- Duración: tiempo de emisión.
- El timbre: cualidades intrínsecas y distintivas de un sonido.

La voz es un instrumento condicionado por las emociones; este factor determina nuestra disposición corporal y puede producir tensiones que impidan una correcta fonación. Por tanto, parte del trabajo a la hora de adquirir técnica vocal consiste en ser consciente de las tensiones y tratar de deshacerlas. Es extremadamente sensible a cualquier sensación de malestar; cualquier grado de tensión, de nerviosismo o de falta de dominio de la situación se refleja en la voz.

El profesional de la voz necesita incorporar hábitos cotidianos, relacionados con el cuidado de su voz y de sus habilidades comunicativas, que puedan conseguir y mantener una proyección adecuada para trabajar, de modo que no se produzcan afonías, patologías en las cuerdas vocales y agotamiento.

El sistema respiratorio

El sistema respiratorio está compuesto de varios órganos diferentes. Se puede dividir en vías respiratorias superiores (cavidad nasal, cavidad oral, faringe y laringe) e inferiores (tráquea, bronquios y pulmones), que se distinguen por su estructura y función. Las vías respiratorias tienen forma de «F», con dos entradas paralelas (nariz y boca) que se unen en una sola vía común.

La respiración se realiza por las acciones de fuerzas musculares y esqueléticas externas que actúan sobre los distintos órganos de las vías respiratorias. Estas fuerzas operan para aumentar y disminuir el volumen de la cavidad torácica causando un cambio volumétrico en los pulmones; al estar alterado el volumen se producen incrementos y disminuciones proporcionales en la presión del aire contenido. Estas diferencias de presión son las responsables del intercambio de aire durante la respiración.

La respiración abdominal es la modalidad respiratoria más adecuada para el profesional de la voz y para cualquier exposición oral en público. Se da una reducción de la pared abdominal impulsando hacia arriba el diafragma, seguido de un descenso costal y una compresión de la parte inferior del pulmón. En este soplo el diafragma controla y modera la acción muscular, lo cual facilita una precisa dosificación del soplo según las necesidades de la voz.

1. Cómo localizar la respiración abdominal:

De rodillas en el suelo: a) separar las rodillas un poco, sentarse sobre los talones, intentado no separar las nalgas de ellos, colocar la frente en el suelo con los brazos hacia atrás apoyados en él; b) comprobar dónde se instala el aire tanto por delante, como por detrás a nivel de la cintura; c) tras unas cuantas respiraciones colocar las manos sobre los dorsales y advertir su ensanchamiento en la inspiración.

2. Cómo reconocer el uso de la respiración en la fonación:

Colocar las manos sobre las caderas, presionando con los dedos delante de ellas. Tras tomar aire: a) provocar golpes de tos, de modo que se sentirán cómo los oblicuos se tensan presentando un rechazo sobre dicha presión; b) emitir sonidos monosílabos al tiempo de ejercer la misma tensión muscular. Sería recomendable mantener el movimiento de tensión de los abdominales siempre que se hable, de forma sostenida, pero sin provocar el bloqueo abdominal resultante de una excesiva presión muscular.

Los fuelles

La caja torácica es el espacio donde se encuentran los pulmones. Está delimitada por las costillas, las vértebras torácicas y el esternón. Cada espacio intercostal está ocupado por dos músculos paralelos de función inspiratoria y espiratoria. El diafragma, principal músculo inspiratorio, es una lámina muscular en forma de bóveda que separa el tórax del abdomen. Por encima de él están situados el corazón y los pulmones, por debajo, las vísceras (estómago, hígado, bazo e intestino).

Durante el impulso respiratorio, el aire se introduce en los pulmones a través de la tráquea y luego los bronquios hasta acabar en cada alvéolo pulmonar. Durante la fonación, el aire recorre el camino inverso para acceder

a la laringe con una velocidad y una presión que varían según la voz que va a producirse. El diafragma desempeña una importante función en la proyección vocal: inspiratoria en el momento del impulso vocal y reguladora del soplo durante la fonación.

Los principales músculos espiratorios son los abdominales. Diafragma y abdominales son músculos antagonistas.

La laringe

La laringe es el extremo superior del tubo traqueal que se conecta con la faringe. Su función principal es la obturación de la tráquea para bloquear las vías aéreas inferiores (lo que ocurre en determinados actos: deglutir o realizar un esfuerzo desacostumbrado) y producir sonidos por acción de la corriente de aire espiratoria. Regula la altura tonal de la voz, del volumen y del timbre de la voz.

Las cuerdas vocales son la parte del aparato fonador humano directamente responsables de la producción de la voz. No tienen forma de cuerda, sino que se trata de una serie de pliegues o labios membranosos, por lo que debería utilizarse el término científico de «pliegues vocales». Se sitúan dentro de la laringe, en la parte superior de la tráquea. Como músculos que son, estos pliegues sufren agotamiento o traumatismo cuando se fuerzan y se usan de manera descontrolada; en ese caso se inflaman o irritan, por lo que se produce una ronquera o distorsión en los sonidos producidos por el aire que pasa a través de estos pliegues vocales.

Los resonadores

Los resonadores son cavidades cuya función es amplificar la conducción de la voz emitida, comprimiendo la columna de aire en una parte del cuerpo determinada para ello. Dependiendo del tamaño y la forma de la caja del instrumento este sonido, además de multiplicarse, adquirirá un timbre diferenciado.

Tipos de cavidades:

- Infraglóticas: tráquea, bronquios y pulmones (caja torácica). Si colocamos la mano sobre el esternón o las costillas percibiremos estas vibraciones, especialmente en los tonos graves.

- Supraglóticas: faringe, boca, nariz y los senos craneofaciales (útiles para percibir la impresión de resonancia para la impostación de la voz).

Voz proyectada

Consiste en un comportamiento vocal cuyo propósito es el de actuar sobre otro: llamar a alguien, ordenar, afirmar, informar, interrogar y manifestarse oralmente en público. En la proyección se activan estos mecanismos:

- Intención mental de actuar eficazmente sobre otros por medio de la voz.
- La mirada hacia el interlocutor o auditorio con doble finalidad: intención de actuar y detectar las reacciones.
- Enderezamiento del cuerpo (se verticaliza).
- Activación del soplo abdominal para utilizar la acción reguladora del diafragma.

La respiración abdominal es la modalidad de soplo adecuado para la voz proyectada, arranca con un impulso del diafragma, acompañada de una dilatación de la parte inferior del pulmón y un ascenso costal anterior y lateral. El diafragma controla y modera la acción muscular, facilita la dosificación del aliento, ayudando a que la laringe vibre de una manera mucho más flexible.

3. ASPECTOS QUE INFLUYEN EN UNA CORRECTA

PRODUCCIÓN ORAL

A continuación, vamos a exponer alguno de los problemas más comunes que impiden una correcta producción oral, así como la comprensión del verdadero funcionamiento correcto de la voz.

1. La postura corporal

La postura corporal es el punto de partida de una buena fonación, puesto que el desplazamiento de la cabeza sobre el eje vertical y su falta de alineación provocan una descomposición generalizada de todos los órganos fonadores.

La columna es el centro desde el cual se irradian todas las fuerzas y energías, representa el eje de nuestro esqueleto (el aparato respiratorio está unido a ella, los órganos internos se sostienen en ella, sostiene el cráneo, soporta el

sistema nervioso autónomo...). Es fuerte, elástica y flexible, y al igual que el diafragma, se mueve en armonía con la respiración.

Todo alejamiento del eje vertical del cuerpo produce una inadecuada acción de la musculatura, generalmente como consecuencia de un exceso de tensión; en casos extremos, los músculos actúan como auténticas corazas que acaban oprimiendo la estructura ósea. La postura correcta representa una alineación, con un máximo de eficiencia, para que se necesite un mínimo de esfuerzo y tensión. El tipo de postura determina en gran medida el tipo de respiración.

Características de una postura ideal:

- Cabeza erguida pero no rígida.
- La barbilla no debe apuntar hacia arriba ni hacia abajo, sino estar en una posición relajada.
- Los hombros no deben subir ni bajar al respirar.
- La región abdominal debe estar relajada, ni tensa ni floja.
- La espalda debe estar recta, pero sin rigidez.
- Se mantendrán las rodillas flexibles y relajadas.
- Los pies deben estar aproximadamente alineados con los hombros.

2. La acumulación de tensiones

Los estados de tensión psíquica se traducen en tensión o bloqueo muscular, incidiendo sobre la estructura ósea del organismo, de manera especial sobre la columna vertebral y sobre el juego de las articulaciones de brazos y piernas. La tensión muscular es energía bloqueada en el músculo; aun en estado de reposo, durante el sueño, rara vez se libera totalmente la tensión, sino que persiste una tensión estática que a su vez consume más energía. Se da, generalmente, una acumulación de tensiones en el cuello, el occipital, la laringe y la mandíbula.

Es muy importante localizar los puntos de rigidez en nuestro cuerpo cuando hablamos en público, para, desde esta consciencia, buscar una articulación correcta de los órganos bucales que se encargan de la producción del sonido, sin que la voz esté afectada por la acumulación de tensiones.

Cada uno debe buscar la rutina de relajación, masaje (o auto masaje) y estiramientos musculares que mejor se adapte a sus posibilidades físicas y a la disponibilidad temporal durante su jornada. En este artículo se recomienda la consulta de los manuales de Amador (1989), Blasco (2006) y Bustos (1995), por ejemplo, y se anima a la búsqueda de otras publicaciones adecuadas a este propósito.

3. El apoyo vocal

Este concepto suele provocar confusión; está relacionado con las acciones del diafragma, de los abdominales bajos, del cinturón abdominal y de la musculatura interna de la pelvis (periné interno). Las acciones conjuntas de estas musculaturas cumplen varias funciones en la emisión vocal: adecuan la presión subglótica, adaptándola a las diferentes necesidades de intensidad vocal, prolonga y regula la espiración a través de la sujeción de la caja torácica, debido a la contracción diafragmática y del cinturón abdominal, y está relacionado con el cierre de las cuerdas vocales.

Consejos para una buena respiración diafragmática:

- Respirar por la nariz produce calentamiento del aire, humidificación y limpieza.
- Ni los hombros ni la parte superior del pecho deben moverse hacia arriba.
- El diafragma (justo bajo las costillas) debe expandirse.
- Los músculos abdominales deben estar relajados.
- Los intercostales a los lados y en la espalda deben expandirse también al llenarse uno de aire.
- El aire debe ayudar a fluir las palabras sin agolparlas en la garganta.

Cuando estas acciones se abandonan, se tiende a contraer activamente la laringe para conseguir intensidad, convirtiéndose en la principal causa de los problemas de la voz, pliegues vocales (o cuerdas vocales) y el desarrollo de patologías laríngeas.

4. La colocación de la voz, la impostación

Se define como el hecho de conseguir el máximo rendimiento de la voz con el mínimo esfuerzo. A este fin se llega al utilizar las cavidades de resonan-

cia de las que dispone el hablante para proyectar la voz y evitar el cansancio y la fatiga vocal.

Las condiciones anatómicas de cada uno facilitan un volumen y un timbre que hace mejorar la calidad sonora en la emisión. En esta búsqueda, los ejercicios logocinéticos (ejercitar la lengua, labios, el velo del paladar y el ahuecamiento de la laringe) ayudan a buscar una mayor resonancia que maximiza las posibilidades vocales del sujeto.

5. La articulación

A menudo se utiliza al recurrente «abre la boca» en muchos contextos donde se necesita una buena calidad vocal. El simple hecho de abrir la boca no va a solucionar nuestros problemas de voz, se necesita una consciencia de la propia postura corporal, con respecto al medio que nos rodea, de cómo funciona nuestro aparato fonador para identificar fallos en su utilización o tensiones que impidan una voz libre. La forma de desarrollar los articuladores (dientes, lengua y labios) tiene que ver con una actitud activa ante el texto, trabajando desde la relajación.

4. EJERCICIOS LOGOCINÉTICOS Y DE IMPOSTACIÓN

El uso correcto de la voz implica un aprendizaje. Es necesario conocer el mecanismo de la fonación y los recursos de la voz para tomar conciencia de los propios hábitos, así como para corregirlos mediante el ejercicio y la automatización de los mecanismos más adecuados. El objetivo de la práctica es tomar conciencia del propio uso vocal, conocer esencialmente el funcionamiento del sistema fonador y adquirir una técnica vocal adecuada.

Exponemos, a continuación, ejercicios muy básicos orientados a conseguir esas metas; el profesional de la voz deberá ampliar esta gama de ejercicios, elegir los más adecuados para su propósito e incorporarlos a su entrenamiento cotidiano.

A. Ejercicios logocinéticos

- a. Manejo de los movimientos de la lengua (incrementar la distancia entre su dorso y el paladar) para aumentar la resonancia bucal:

1. Sacar y meter la lengua: ancha, estrecha y de punta.
 2. Mordisquear la lengua, primero el lado derecho, después el lado izquierdo, la punta (percibir las distintas partes).
 3. Manteniendo los labios juntos, separar los dientes todo lo que se pueda; mover la lengua de izquierda a derecha y de arriba abajo.
 4. Muelas unidas, mover la lengua de izquierda a derecha y de arriba abajo (notar las diferencias con el ejercicio anterior, modificación de la cavidad bucal y movilidad lingual).
 5. Girar la lengua fuera, alrededor de los labios. Realizar los giros: de izquierda a derecha, arriba y abajo (y al revés).
- b. Ruptura de la afinidad funcional entre dientes y labios.
1. Enseñar y esconder los labios.
 2. Morderse el labio inferior.
 3. Morderse el labio superior.
 4. Apretar los labios uno contra otro.
 5. Desplazar alternativamente la comisura de los labios a derecha e izquierda.
- c. Ahuecamiento de la faringe para aumentar la resonancia y el rendimiento vocal.
1. Realizar una inspiración abdominal: inspiración nasal, pausa, y espiración. En la espiración (a punto de bostezar), expulsar el aire manteniendo la presión respiratoria y la sensación de bostezo.
 2. Realizar una inspiración abdominal: inspiración nasal, pausa y espiración. En la espiración, sonorizar las vocales «UI».
- d. Control de los movimientos del velo del paladar para regular voluntariamente la mayor o menor resonancia nasal.
1. Provocar bostezo e inhibirlo.
 2. Utilizando la respiración abdominal, emitir alternativamente la vocal «A» de forma natural (sin resonancia nasal) y emitir seguidamente la misma vocal con abundante resonancia nasal.

- e. Desarrollo y percepción del resonador bucal en toda su extensión.
 - 1. Inflar los carrillos y deshincharlos.
 - 2. Inflarlos alternativamente.
 - 3. Inflarlos todo lo posible.
 - 4. Lo mismo, alternativamente.
 - 5. Sacar la mandíbula hacia abajo y delante.

B. Ejercicios de Impostación.

- a. Preparación de la cavidad bucal para impostar la voz.
 - 1. Provocar bostezo e inhibirlo.
 - 2. Relajar la lengua en el suelo de la boca.
 - 3. Con la punta de la lengua apoyada en los alvéolos superiores, justo detrás de los incisivos, provocar bostezo.
 - 4. Vibrar la lengua como en el fonema «r», con gran cantidad de aire inspiratorio.
- b. Impostación vocal buscando el nivel tonal óptimo.
 - 1. La boca hueca.
 - 2. El paladar elevado.
 - 3. La lengua plana en el suelo de la boca.
 - 4. Juntar los labios sin apretar.
 - 5. Dejar las muelas un poco separadas.
 - 6. Coger aire por la nariz para realizar una respiración abdominal, mientras se coloca la boca según hemos ido señalando. Emitir en esta posición con el aire inspirado el sonido «uhmm».

C. Ejercicios de proyección

Dirigir la voz a un punto o a una persona, de modo que el volumen sea proporcional a la distancia, sin dispersar la intención; el volumen varía según la distancia con proyección: dirigirse uno a uno, a tres, a todo el público... [Tomado de Blasco (2006)].

5. VENTAJAS DEL TEATRO EN LA ORALIDAD

Las técnicas teatrales, y su aplicación a la enseñanza de lengua extranjera, han demostrado ser herramientas útiles en el aula por su eficacia como elemento motivador; como vía de apoyo a la autoestima (ayudan a superar la timidez y el miedo a expresarse en público) y ayuda a la gestión de grupos; por su desarrollo de la fantasía, la mejora del desarrollo cognitivo y la comunicación oral. Ayudan, además, a desarrollar la fluidez en el trabajo de las destrezas lingüísticas, sobre todo en la expresión, comprensión orales e interacción. [Boquete y Del Valle (2017)].

El uso de esta metodología es adecuado para trabajar la mejora del habla y de la pronunciación, ya que ofrece un completo repertorio de ejercicios y actividades de articulación, respiración, proyección y entonación que pueden emplearse para incrementar la conciencia de los estudiantes sobre su propia voz y ayudarles a ser más flexibles en su uso del habla. La entonación, por ejemplo, es fundamental para comprender la intención del hablante, no solo para la interpretación de enunciados declarativos e interrogativos, o cuestiones de énfasis, sino también para la interpretación de mensajes más sutiles como el sarcasmo, el cariño, el insulto y el elogio. [Boquete (2014)].

En el proceso de desarrollo del juego teatral, y como parte de la construcción del personaje, los alumnos deben adaptar el papel a su personalidad, trabajando con distintos patrones de entonación, sonidos y vocalizaciones. Estos ejercicios pueden servir de motivación para que el estudiante mejore su pronunciación, a la vez que investigan sobre la incorporación de los elementos no verbales en el proceso de comunicación.

6. EJERCICIOS TEATRALES PARA DESARROLLAR LA ORALIDAD

Del mismo modo que hicimos una introducción a los conceptos relacionados con el adiestramiento de las técnicas vocales, vamos a presentar ejercicios, muy sencillos, basados en técnicas teatrales, y que podrán ser completados con la obra de los siguientes autores: Bercebal (1998), Boquete (2014), Boquete y Del Valle (2017), Boquete y Medina (2018), Darío Fo (1998), De Ágreda (2021), Díaz y Ost (2013), Lecoq (2003), Motos y Tejedo (1987), Motos (2013), entre otros.

A. Ejercicios para la conciencia corporal

Ejercicio 1: Boquete y Medina (2018)

- Utilización de la esgrima escénica como base para la conciencia corporal

Este ejercicio tiene como sentido la interacción en la comunicación y la repetición de un fonema, de un modo lúdico, para su perfeccionamiento a la hora de pronunciarlo. Con el fin evitar riesgos y facilitar la aplicación del ejercicio, este se puede realizar con palos (en vez de florete o espada). La conciencia corporal busca que el participante conozca posturas adecuadas para una buena fonación; por ejemplo, la correcta posición de los hombros desde el anclaje escapular para evitar tensiones en el cuello y en el trapecio, así como la tendencia a una posición neutra de la barbilla para no bloquear la laringe. Estas y otras actitudes físicas se tienen en cuenta antes de «la lucha» escénica.

La interacción se explica con la secuencia de ataque-defensa que nos proporciona la esgrima. Es decir, cada ataque tiene una respuesta de defensa que se da físicamente con el intercambio de golpes de espada y que va acompañado de la emisión del fonema que se va a trabajar. De esta forma, la esgrima escénica se convierte en una metáfora del lenguaje que, además, exige un control postural.

Ejercicio 2: Boquete y Medina (2018)

- Moviendo la caja torácica

El objetivo específico de este ejercicio es percibir individualmente las posibilidades de movimiento desde la parte anterior, zona del esternón de la caja torácica, para ser conscientes de sus posibilidades expresivas en la comunicación.

Este es su desarrollo:

- Los alumnos andan por el espacio con la caja torácica elevada; a continuación, con la caja torácica descendida; y después con la caja torácica deprimida hacia la parte posterior. Es decir, los participantes exploran las modificaciones psicofísicas desde el cambio postural y tónico en la disposición de su esquema corporal.

- El planteamiento es el mismo que en el punto anterior, pero vamos introduciendo sucesivamente el gesto, el sonido y la voz partiendo de la acción física. Por ejemplo, cuando la caja torácica está elevada los participantes pueden probar a levantar la mano y exclamar: «¡espera!». Y, a continuación, realizar la misma exclamación con la caja torácica hacia la parte posterior.



Estudiantes de Alcalíngua UAH durante la práctica de este ejercicio

B. Ejercicios para la prosodia

Ejercicio 1: Dario Fo (1998), en Boquete y Medina (2018)

- «Grammelot»

Consiste en hablar con un idioma inventado, centrándose sobre todo en aquellos fonemas que puedan presentar dificultad a los participantes. A continuación, se exponen dos planteamientos para el ejercicio.

1. Situación en parejas diseñada por los participantes, como, por ejemplo, una visita al médico. Todo lo que dicen tiene que estar basado en una situación real, pero expresado con uno o más fonemas que conforman su idioma inventado.

2. La siguiente opción se desarrolla en un marco de improvisación. Un compañero sale a escena y propone una situación, por ejemplo: ha perdido su teléfono móvil. Esta situación la manifiesta en «Grammelot», con los fonemas propuestos en clase, durante unos segundos. A partir de este contexto, otro participante sale a escena para establecer una interacción con él. Comparten diálogo uno o dos minutos: quien propuso la situación sale de escena y el último en entrar propone una nueva situación, por ejemplo, que está jugando al golf, a la espera de que otro compañero entre en el juego. El ejercicio se convierte en una rueda donde el director marca los tiempos, las entradas y salidas de los participantes a escena.

La experiencia en estos ejercicios nos lleva a observar que la repetición a través del juego teatral, en el tratamiento de un fonema concreto, no se hace tediosa y, por tanto, el contexto favorece el aprendizaje.

Ejercicio 2: Boquete (2014)

- Golpes con los objetos

Se forman tantos grupos como sonidos propuestos y se asigna uno a cada uno:

LATIGAZO	SARTENAZO	TACONAZO	CUCHILLAZO	ZAPATAZO	ESCOBAZO
----------	-----------	----------	------------	----------	----------

A continuación, se realizan las siguientes actividades:

1. Imitación sonora: reproducir el sonido real
2. Crear una onomatopeya para cada fenómeno
3. Inventar frases donde aparezcan las palabras mencionadas, para pronunciarlas empleando los dos recursos anteriores

Como se puede comprobar, el factor rítmico y musical tiene gran importancia en el desarrollo de estos ejercicios. No es de extrañar la aparición de estos componentes; en cierta forma, aprender un idioma, su fonética y entonación, tiene mucho que ver con el oído musical de los hablantes.

Ejercicio 3: Boquete (2014)

- El poema de las sílabas tónicas

En este ejercicio se realizará una serie de ejercicios sobre un texto poético, un fragmento de una poesía de Pedro Salinas:

*Me quedaría en todo
lo que estoy, donde estoy.
Quieto en el agua quieta;
de plomo, hundido, sordo
en el amor sin sol.*

Se hará leer en alto, uno a uno, a todos los participantes, intentando que perciban el ritmo interno del verso, de las palabras y de su combinación.

- Cada participante lee un verso, las sílabas tónicas se pronuncian con mayor intensidad.
- Cada participante lee un verso; cada sílaba se acompaña con un golpe, en las tónicas el golpe es de mayor intensidad.
- Lectura coral: cada vez que se llegue a una sílaba acentuada, se da un ligero golpe en la mesa.
- Se realiza una rueda: los alumnos tienen que agacharse en las tónicas. Pierde el que se equivoca.

Ejercicio 4: Motos y Tejedo (1987), en Boquete (2014)

- Estados de ánimo y situaciones

Al igual que en el ejercicio 3, se hará leer en alto, uno a uno, a todos los componentes, intentando que perciban el ritmo interno del verso, de las palabras y de su combinación.

Lo más triste, caballero, un reloj:

Las 11, las 12, la 1, las 2.

(Rafael Alberti)



En este caso, después de la lectura en alto, cada participante elegirá un estado de ánimo o situación para interpretar el pasaje poético según las premisas indicadas.

ESTADOS DE ÁNIMO Y SITUACIONES	
Jadeante	Susurrando
Asustado	Zalamero
Lloriqueando	Rapidísimo
Exaltado	Ultratumba
Farfullando	Tosiendo
Bisbiseando	Triste

Ejercicio 5: Boquete (2014)

- ¿Cómo lo diría?

Presentamos al archiconocido y nunca suficientemente ponderado Teorema de Pitágoras.

Teorema de Pitágoras

En un triángulo rectángulo, el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos.



La propuesta, un tanto disparatada, llamará la atención en los participantes lo suficiente como para concentrarse en el desarrollo del ejercicio, consistente en interpretar el texto de forma acorde a los siguientes personajes sugeridos:

¿Cómo lo diría?

Niño/a Cantautor Viejo/a

Cura Político Pregonero

Policía Tombolero Parturienta

Portero de discoteca Loro/cuervo

C. Ejercicios para una correcta articulación

Los trabalenguas: Boquete (2014)

Se trata de juegos de palabras que combinan fonemas parecidos, formando rimas fáciles con secuencias de sonidos similares y fonemas especialmente difíciles de realizar, con lo que su pronunciación en voz alta es una tarea ardua; el esfuerzo realizado para superar estos problemas produce muchos beneficios, ya que:

- Fomentan la memoria
- Ejercitan la vocalización
- Fomentan la competitividad con uno mismo y con los demás
- Avivan la imaginación
- Aumentan el vocabulario
- Nos enseñan a reírnos de nosotros mismos

Mostramos aquí unos ejemplos de trabalenguas, poco utilizados generalmente, adecuados para participantes adultos y con una original marca literaria y musical.

<p>El diablo hociudo, oijpelambrudo, cornicapricudo, pernicolimbrudo y rabudo, zorrea, pajarea, mosquicojonea, humea, ventea, peditrompetea por un embudo.</p>	<p>Amar y danzar, beber y saltar, cantar y reír, oler y tocar, comer, fornicar, dormir y dormir, llorar y llorar.</p> <p>Mandroque, mandroque, diablo palitroque.</p> <p>"El Bosco" Rafael Alberti</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

■ **Ronda del zapatero, de Germán Berdiales**

<p>Tipi tape, tipi tape, tipi tape, tipitón, tipi tape, zapa, zapa, zapatero remendón. Tipi tape, todo el día, todo el año tipitón; tipi tape, macha, macha, machacando en tu rincón.</p>	<p>Tipi tape, en tu banqueta, tipi tape, tipitón, tipitón con tu martillo, macha, macha, machacón. ¡Ay tus suelas!, zapa, zapa, zapatero remendón, ¡ay tus suelas!, tipi, tape, duran menos que el cartón.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



BIBLIOGRAFÍA

- AMADOR, I. (1989). *Guía práctica de relajación*. Madrid, EDAF.
- BERCEBAL, F. (1998). *Un taller de drama*. Ciudad Real, Ñaque Editora.
- BERRY, C. (2011). *La Voz y el Actor* (2.ª ed.). Barcelona, Alba Editorial.
- BLASCO, V. (2006). *Manual de Técnica Vocal. Ejercicios Prácticos*. (3.ª ed.). Ciudad Real, Ñaque Editora.
- BOQUETE, G. (2014). *El juego dramático en la práctica de las destrezas orales*. Colección: Monografías (Tesis Doctorales). Madrid, ASELE.
- BOQUETE, G. y DEL VALLE, V. (2017). «El teatro aplicado a la enseñanza de lengua extranjera». En *Hispanorama* (158), pp. 84-89. Asociación Alemana de Profesores de Español.
- BOQUETE, G. y MEDINA, J. M. (2018). «La importancia de la voz, el gesto, la acción y la palabra en la comunicación». En *Cuadernos ELtE 2017: el teatro como atajo pedagógico*, pp. 19-26. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- BORRAGÁN, A., del BARRIO, J. A., GUTIÉRREZ, J. (1999). *El juego vocal para prevenir problemas de voz*. Málaga, Aljibe.
- BUSTOS, I. (1995). *Tratamiento de los problemas de la voz*. Madrid, CEPE.
- CUART, F. (2001). *La voz como instrumento*. Madrid, Real Musical.
- DARÍO FO, G. (1998). *Manual mínimo del actor*. Hondarribia, Ed. HIRU.

- De ÁGREGA, E. (2021). *Teatro aplicado en ELE: ideas y actividades*. Madrid, enclave-ELE.
- DÍAZ, M. y OST, N. (2013). *Jugar y actuar*. Madrid, Fundación InteRed.
- LECOQ, J. (2003): *El Cuerpo Poético*. (4.ª ed.). Barcelona, Alba Editorial.
- MOTOS, T. (2013). «Otros escenarios para el teatro: el teatro aplicado». En *Teatro en la educación: pedagogía teatral*, n.º 73. Ñaque editores.
- MOTOS, T. y TEJEDO, F. (1987). *Prácticas de Dramatización*. Barcelona, Humanitas.

Para qué, cuándo y cómo enseñar cultura en ELE

Sandra BUENO PERUCHA

Alcalíngua

Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

Aprender una lengua es mucho más que aprender un conjunto de reglas gramaticales y léxico. Hoy en día, los profesores de ELE son plenamente conscientes de que la enseñanza de la cultura es determinante en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, aunque muchos estudiantes no se sienten interesados en clases de cultura, pues suelen verlas como un «complemento» de las clases de lengua, donde se cree, de manera errónea, que se aprende realmente una lengua. Sin embargo, los aspectos culturales son fundamentales en una lengua y, sobre todo, en qué contextos y situaciones se han de usar las expresiones, estructuras, léxico y gramática que se aprenden.

Es así por lo que la auténtica dimensión del dominio de una lengua la da el conocimiento de la forma de pensar y de concebir la vida de la sociedad que emplea esa lengua como vehículo de comunicación cotidiano; esto es, la cultura.

Pero ¿qué se entiende por cultura? Si se atiende a la definición que realiza la Real Academia Española, la cultura es el «conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.»¹. En este sentido, todos estos elementos deben integrarse en las aulas de ELE con el fin de completar el dominio de la lengua.

¹ Disponible en: <<https://dle.rae.es/cultura>>.

2. ¿PARA QUÉ ENSEÑAR CULTURA?

Como se ha visto, la cultura está en relación directa con la sociedad y esta última, a su vez, con la lengua. Por lo que, a la hora de dar respuesta a esta primera pregunta, se va a partir de que la lengua y la cultura están unidas entre sí.

En primer lugar, se puede llegar a considerar a la cultura como el punto de partida a la hora de enseñar una lengua extranjera, ya que la cultura proporciona un contexto de uso sin el cual no hay lengua que sirva.

Si se atiende al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), este afirma:

el conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, la comida, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos públicos o privados, es por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc. Resulta esencial para la comunicación intercultural².

En este sentido, hay que atender, sobre todo, a los contextos culturales tales como pueden ser las costumbres, la gastronomía, la moda, el deporte, las

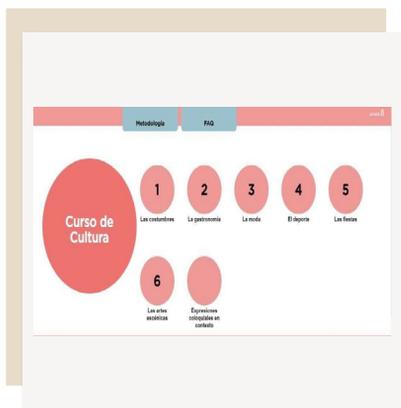


Imagen extraída de: <<https://www.anayaele.es/curso-de-cultura>>

² Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm>.

fiestas, las artes escénicas o cualquier otro contexto que, por un lado, sirva de incentivo motivacional para los alumnos y, por otro lado, que permita desarrollar los conocimientos lingüísticos del nivel que está cursando.

Al hablar de contextos culturales como los previamente mencionados, no solo hay que atender a cuestiones amplias como, por ejemplo, textos que hablen de la riqueza de la gastronomía del mundo hispanohablante o las recetas más conocidas, sino que, a partir de estos contextos gastronómicos, introducir expresiones coloquiales en contexto que permitan conocer el mundo y realidades a las que la lengua designa como, por ejemplo, «dar calabazas», «me importa un pimiento», «ser un trozo de pan», a través de las cuales no solo se desarrollan aspectos gramaticales y léxicos, sino también la competencia sociopragmática, y desbloquea en los discentes la comprensión del significado denotativo en pos del connotativo, lo que amplía la forma de ver y entender la vida de la sociedad de dicha lengua que el alumno está adquiriendo.

LA GASTRONOMÍA

01 | Con tu compañer@, observa las expresiones, lee los microrrelatos y deduce el significado.

<p>1. Dar calabazas</p> <ul style="list-style-type: none"> » He llamado a María, pero no contesta. Nunca me responde la llamada. » Te han dado calabazas; chaval. <p>2. Me importa un pepino / un pimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> » Este finde va a hacer un tiempo muy bueno para ir a la playa. » Me importa un pepino el tiempo. Tengo que estudiar muchísimo. <p>3. Tener un cacao</p> <ul style="list-style-type: none"> » Entonces, ¿cómo se dice: por donde o en donde? » Pues depende. ¡Menudo cacao tienes con las preposiciones! <p>4. Ser un trozo de pan</p> <ul style="list-style-type: none"> » Anoche llegué tardísimo a casa y mi padre me estaba esperando con la oreja caliente. » ¡Qué suerte! Tu padre es un trozo de pan. <p>5. Comerse el coco</p> <ul style="list-style-type: none"> » ¡Nada, qué no contigo hablar con María. ¡Pero qué le he hecho yo! » Deja de comerte el coco. Seguro que está muy ocupada. Ya te llamará. <p>6. Ponerse como un tomate</p> <ul style="list-style-type: none"> » ¡Hola, María! ¡Ejem... ¡Qué sorpresa! » Madre mía, te has puesto como un tomate. ¿Qué timido eres! 	<p>7. Ser un chorizo</p> <ul style="list-style-type: none"> » ¿Qué te parece? Le presto 100 euros a Juan y me devuelve 50. ¡Dice ahora que no recuerda la cantidad! » ¡Juan es un chorizo! <p>8. Estar como una sopa</p> <ul style="list-style-type: none"> » Pero ¿cómo vienes así? ¡Estás como una sopa! » Vengo andando bajo la lluvia y sin paraguas. ¡Qué frío! <p>9. Ser pan comido</p> <ul style="list-style-type: none"> » Desde hace ya dos horas estoy intentando montar la mesa, pero no lo consigo. » ¡Anda, dejalo, esto es pan comido para mí! <p>10. Tener mala leche / mala uva</p> <ul style="list-style-type: none"> » ¿Sabes que María ha disculado con Luis? » Ah, claro, por eso está de mala leche. <p>11. Ser la pera</p> <ul style="list-style-type: none"> » Toma, ya está. Ya he arreglado tu ordenador. » ¡Guay! ¡Eres la pera! <p>12. Pisar huevos</p> <ul style="list-style-type: none"> » No corras tanto, que la piel no empieza hasta así rojo. » Pero si son menos cuatro... ¡Vamos! ¡Que parece que vas pisando huevos!
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Imagen extraída de: <<https://www.anaya.ele.es/curso-de-cultura>>

En resumen, ¿para qué se debe enseñar aspectos culturales o cultura en el aula? En primer lugar, para saber, ya que, como se ha visto, la cultura y la lengua están estrechamente unidas entre sí. Para saber moverse mejor socialmente a la hora de interactuar con los hablantes nativos y, por extensión, ampliar el conocimiento del mundo. Asimismo, enseñar cultura permite contrastar las ideas de la cultura propia de la que el estudiante procede con la nueva, lo que provocará que se sienta mejor a la hora de evitar los temidos «choques culturales». En definitiva, la cultura debe enseñarse para abrir nuevos horizontes y, sobre todo, para dominar la lengua extranjera en conjunto.

3. ¿CUÁNDO ENSEÑAR CULTURA EN EL AULA?

Cuando introducir elementos culturales y la cultura en el aula puede parecer una tarea ardua: ¿a partir de qué nivel?, ¿en qué momento de la secuenciación se deben introducir? Muchos aspectos culturales pueden servir de pretexto para iniciar unidades didácticas y así ir introduciendo varios aspectos que se vayan a trabajar en profundidad más adelante.



Si se atiende al Plan Curricular del Instituto Cervantes³, este dedica un apartado a «Referentes culturales»⁴ en donde se hace referencia a saberes y comportamientos socioculturales, así como a habilidades y actitudes interculturales. Dichos tratamientos no son estrictamente lingüísticos, pero sí tienen una relación directa con su proyección comunicativa; por ello, es vital introducirlos a partir de un nivel A2, ya que los alumnos poseen cierta base lingüística que permite que puedan comprender ciertos aspectos más abstractos como son los culturales.

³ Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm>.

⁴ Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm>.

Asimismo, la enseñanza de la cultura no solo se tiene que enseñar como parte complementaria a la lengua, como hemos visto en el apartado anterior, sino que la cultura se puede enseñar en muchos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, como, por ejemplo:

- **Cuando se quiere romper con estereotipos.** En numerosos aspectos culturales existen ciertos cánones o estereotipos que están cambiando, pues la sociedad evoluciona cada día y, por extensión, la cultura también. Por ello, se pueden utilizar aspectos culturales para ampliar la aceptación de las bases socioculturales de la comunidad.



Imagen extraída de: <https://issuu.com/grupoanayasa/docs/curso_de_cultura_anayaele?fr=sNDQ4NDE0MJQNZM>

Aquí se presenta una página del libro *Curso de cultura*⁵, en donde vemos que, a partir del contexto cultural de la «moda», se atiende a los estándares de belleza. Como se puede ver, la cultura es lo que sirve de pretexto para trabajar todo el contenido lingüístico: texto para trabajar la comprensión lectora y el tema en sí, aspectos gramaticales y léxicos, etc., pero al mismo tiempo permiten ampliar el conocimiento cultural de los estudiantes y, asimismo, a partir de temas como este, se pueden generar en el aula pequeños debates para trabajar también la expresión de los estudiantes y mostrar los posibles contrastes interculturales que existen.

⁵ Álvarez Martínez, M.ª Ángeles; ADEVA MERINO, Sonia; BUENO PERUCHA, Sandra. *Curso de cultura*. Anaya, 2021.

- **Cuando se quiere crear opinión.** Como se ha mencionado, a partir de diferentes hechos culturales se pueden crear diferentes debates con el fin de desarrollar la expresión oral y así crear en los estudiantes diferentes opiniones. Uno de los temas más controvertidos en el ámbito festivo de la cultura española es el de las corridas de toros. Aquí podemos observar que se profundiza en la lengua y, sobre todo, en los aspectos culturales para entender la identidad colectiva y ofrecer una opinión al respecto.

6

Taurinos vs. antitaurinos:

AQUÍ SUS ARGUMENTOS

LA CONTROVERSIJA ENTRE TAURINOS Y ANTITAURINOS ES INEVITABLE EN UN PAÍS QUE CELEBRA CORRIDAS DE TOROS. UNOS Y OTROS EXHIBEN SUS ARGUMENTOS SOBRE LAS CUATRO PRINCIPALES CLAVES QUE LOSENFRENTAN.

¿Es o no es la tauromaquia un espectáculo cultural?

- La presidenta de la federación Taurina defiende que la tauromaquia tiene una dimensión artística «enorme» y recuerda que ha sido fuente de inspiración para poetas, artistas, músicos y directores de cine. «La tauromaquia es patrimonio cultural de España. Salen fuera y con qué te identifican? Con los toros». Es una escuela de valores, donde el joven aprendiz de torero sacrifica su adolescencia para entrenar y tener una oportunidad de jugar la vida para el disfrute de quienes le están viendo. ¿Jes la inteligencia humana, y no la barbañe, la que ha transformado la singularidad que tiene el toro de lida de ser el único animal que se defiende atacando a quien lo ataca, en lugar de huir, en un espectáculo ritual basado en el valor, la técnica y el arte de quien lo ejecuta».
- La responsable de ANADOL (Asociación Nacional Animalista con Derechos y Libertad) afirma: «La realidad es que, en nuestros días, se está maltratando hasta la muerte a un animal y se le llama cultura, pero no lo es».

¿Deben mantenerse los espectáculos taurinos porque son una tradición?

- Existen documentos que demuestran que, al menos, ya existían espectáculos taurinos antes del siglo XX.
- No todas las tradiciones deben mantenerse solo por el hecho de serlo. «Una tradición no puede estar nunca por encima de la razón. También lo era la esclavitud y no se mantiene».



>>

Imagen extraída de: <<https://www.anayaele.es/curso-de-cultura>>

- **Cuando se viaja a otro lugar.** En numerosas ocasiones cuando se pregunta a los estudiantes que vienen a estudiar España sobre cosas «típicas» españolas, la mayoría de las respuestas suelen ser aspectos de la esfera cultural: «siesta», «fiesta», «sangría», «tortilla de patatas» y un largo etcétera. Así pues, es imprescindible que los profesores de ELE se centren en aspectos culturales para todos aquellos estudiantes de español que aún no han viajado a España o Hispanoamérica, conozcan referentes y puedan ir asentando bases culturales que les faciliten la adquisición de la lengua meta, así como que eviten choques culturales futuros si dichos estudiantes viajan a algún país hispanohablante.
- **Cuando se quiere «ser mejor».** Bien es sabido que la cultura también afecta a las normas de cortesía, las cuales son tan básicas para la interacción

social, como, por ejemplo, el simple hecho de saludarse. Dicho acto difiere mucho dependiendo del país o de la relación entre los interlocutores. Por ello, estos aspectos culturales proporcionan conocimientos necesarios sobre el modo de vida, las relaciones personales, la cortesía, las normas sociales, etc., que permiten que los estudiantes «comprendan» mejor aspectos que atañen estrictamente a lo gramatical, se sientan más cómodos con la lengua que estudian y, por extensión, la dominen más rápido.

unidad
1

En esta unidad vamos a hablar de...

- Las normas sociales.
- Las modales y la cortesía.
- ¿De tí o de usted?
- El secreto de los buenos modales.
- Sorprendentes maneras de vivir.

«La cortesía es la principal muestra de cultura»
Eduardo Ginebra

El sábado más frecuente
DARSE DOS BESOS
en la mejilla

La familia celebra un cumpleaños y un aniversario

Alegres, valerosos, esperan los hipsters

6 | Centro de cultura

Imagen extraída de: <<https://www.anayaale.es/curso-de-cultura>>

En definitiva, dando respuesta a cuándo enseñar cultura, la respuesta es «siempre». Siempre que se busque profundizar en una lengua extranjera, siempre que se haya superado un nivel A1, pues ya se conoce léxico y se sabe expresar opiniones, así como, siempre que se quiere ser mejor y superarse tanto profesional como personalmente.

4. ¿CÓMO ENSEÑAR CULTURA?

Dar respuesta a este interrogante puede ser bastante amplio. Es más que sabido que existen numerosas metodologías que llevar al aula. A pesar de esta gran variedad y escogiendo la metodología que más se adapte al grupo de estudiantes, hay que introducir aspectos culturales, como se ha desarrollado en los dos epígrafes previos.

Los aspectos culturales se pueden introducir en las clases de diversas maneras: canciones, textos, vídeos, tertulias, presentaciones... Eso sí, siempre encontrando el momento justo para introducirlo y que los aspectos culturales se encuentren en equilibrio con la parte lingüística, pues es tan importante el componente cultural como el lingüístico.

En ocasiones la cultura se enseña «aislada» y existen numerosos manuales enfocados a desarrollar aspectos del mundo hispanohablante, aún así, siempre se puede destinar una parte de las sesiones e incluso una sesión entera para trabajar aspectos culturales a través del componente lúdico, ya que este aporta numerosos beneficios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que destacar que el Plan Curricular del Instituto Cervantes recomienda el componente lúdico como recurso de la práctica y aprendizaje de ELE.

Existen numerosos recursos web que aportan un gran abanico de actividades relacionadas con la cultura que se pueden introducir en el aula en momentos puntuales, como presentación de una unidad, refuerzo de contenidos o a modo de conclusión de la unidad. Algunas de las páginas que ofrecen recursos culturales para trabajar en el aula son:

- <https://www.colorele.es/etiqueta/cultura/>
- <https://www.profedelee.es/categoria/actividad/cultura/>

Dentro de estas páginas aparece un banco de actividades culturales de todo tipo que sirven para completar explicaciones teóricas por parte del profesor o como punto de partida para profundizar en aspectos tales como festividades típicas, arte y literatura, referentes culturales, etc.

Tampoco hay que olvidarse de la gran riqueza y diversidad que se da en las aulas de ELE, por lo que también es importante atender al principio de igualdad de oportunidades y atender así a las necesidades, inquietudes e in-

tereses que muestren los estudiantes. Por esta razón, otra forma de introducir aspectos culturales en el aula es partir de aquellas motivaciones que posean los alumnos y, a partir de ahí, diseñar actividades relacionadas con ellas con el fin de potenciar la implicación por parte de los estudiantes para después ir añadiendo otros aspectos relacionados.

CONCLUSIÓN

En definitiva, tal y como se ha visto a lo largo de este artículo, no se puede obviar que la lengua y la cultura están estrechamente ligadas y que, sin cultura, una lengua no podría usarse en sociedad. Por este motivo, la cultura siempre se debe presentar como un vehículo con el que trabajar la lengua, esto es, si en las aulas de ELE se enseña cultura, los estudiantes se sentirán más cómodos y unidos a dicha lengua, ya que la comprenden más allá de las estructuras gramaticales. Esta sensación de «apego» permitirá que se sientan más seguros a la hora de hablar y relacionarse, lo que provocará que realmente se perfeccione la lengua que se está adquiriendo y, sobre todo, mejore como persona, ya que la cultura permite abrir la mente a nuevos horizontes, ideas y contraste dejando a un lado todos los estereotipos e ideas de la cultura propia de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.ª Ángeles, ADEVA MERINO, Sonia; BUENO PERUCHA, Sandra. *Curso de cultura*. Anaya, 2021.

WEBGRAFÍA

Anayaele: < <https://www.anayaele.es/curso-de-cultura>>.

Colorele: <<https://www.colorele.es/etiqueta/cultura/>>.

Marco Común Europeo de Referencia: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.

Plan Curricular del Instituto Cervantes: <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm>.

Profedeele: <<https://www.profedeele.es/categoria/actividad/cultura/>>.

El campo semántico ‘inteligente’ en español

Claudia CALVO MARTÍN

Universidad de Alcalá

El trabajo que se presenta a continuación constituye la síntesis de un trabajo de investigación realizado dentro de unos estudios de grado sobre el estudio de un campo semántico concreto: el relacionado con el archilexema ‘inteligente’. Se analizará el contenido semántico y la estructuración del campo a través de los distintos apartados trabajados.

1. ¿CÓMO INVESTIGAR EN EL LÉXICO?

A primera vista, el léxico de la lengua española es un objeto de estudio sumamente extenso, casi inabarcable en su totalidad. Sin embargo, las teorías de la semántica estructural de reconocidos lingüistas del siglo pasado, como Coseriu o Pottier, han permitido a los investigadores disponer de una base metodológica útil para llevar a cabo exámenes detallados de diversas esferas de nuestro léxico. Así, ha sido posible realizar numerosos trabajos que, como este –a grandes rasgos–, pretenden explicar cómo se organizan campos semánticos concretos (por ejemplo, el trabajo sobre el campo semántico *placer* de Isabel García Parejo o el de la *edad* de Inmaculada Corrales Zumbado).

Este tipo de trabajos contribuye al desarrollo de diversas ramas de la lingüística española actual, sobre todo al ámbito de la Semántica, la Lexicografía, la Lexicología y la Enseñanza del léxico del español.

A continuación, es necesario presentar el método mediante el cual se llevó a cabo el análisis de este campo. Dado que el estudio del léxico puede ser abarcado de múltiples formas, en este caso hemos optado –bajo recomendación de la profesora María Ángeles Álvarez Martínez–, por ir clasificando y desglosando el campo en listas de términos para facilitar su posterior examen. Como es natural, el uso del diccionario de la Real Academia Española es fundamental en la elaboración del trabajo, siendo este la principal fuente bibliográfica que sustenta el estudio.

El trabajo original constaba de los siguientes apartados, de los que posteriormente comentaré sus resultados:

1. Listado del léxico completo del campo
2. Reducción del listado a cincuenta términos
3. Selección de los diez términos más representativos del campo
4. Fraseología del campo: refranes, expresiones, colocaciones, locuciones...
5. Creación de un texto que contenga elementos del campo
6. Explicación y clasificación del campo semántico, según la tipología establecida por Eugenio Coseriu en su obra *Hacia una tipología de los campos léxicos* de 1977
7. Comparación con dicho campo en la lengua francesa

2. EL ARCHILEXEMA ‘INTELIGENTE’ Y SU CAMPO SEMÁNTICO

La palabra ‘inteligente’ proviene del latín *intellegens*. Así, según su etimología, una persona inteligente sería la que tiene *intelligentia*, es decir, que sabe escoger entre varias opciones o leer entre líneas.

Hoy en día solemos relacionar este concepto con un alto nivel de estudios, pero lo cierto es que los orígenes de la palabra aluden más bien a la capacidad de analizar, deliberar, comprender y usar estas habilidades en la vida cotidiana para solventar problemas.

Por tanto, no debemos confundir el significado de ‘inteligente’ con el de ‘intelectual’, siendo este último el que hace referencia a una persona que sabe muchos datos y almacena una gran cantidad de información. Lo cierto es que alguien puede ser intelectual, pero no inteligente, y viceversa.

Todo esto nos lleva a pensar que del archilexema 'inteligente' se derivan principalmente dos dimensiones. La RAE desarrolla estos dos conceptos de la siguiente forma:

- Dotado de inteligencia, entendida esta como: 'capacidad de entender, comprender y resolver problemas'
- Sabio, experto, instruido

Así, veremos más adelante cómo el campo semántico en torno al archilexema 'inteligente' está compuesto de lexemas que hacen referencia tanto a la primera acepción *–listo, avisgado, espabilado, sagaz...–*, como a la segunda *–sabio, erudito, culto, sesudo...–*, además de sus respectivos antónimos. Cabe señalar que en el trabajo predominan los lexemas ligados al primer significado dado para 'inteligente', encontrándose los relativos a 'persona que posee muchos conocimientos' en un plano más secundario.

A continuación, vamos a estudiar el campo semántico como paradigma en que se reparte y ordena todo el contenido léxico recogido en el archilexema 'inteligente'. Cada una de las distintas unidades lingüísticas que componen el campo pertenece a lo que llamamos 'léxico estructurado', pues cada elemento se define por oposición al resto, a pesar de que compartan ciertos rasgos distintivos / semas comunes.

Según la clasificación establecida por Coseriu en 1977 en su obra *Hacia una tipología de los campos léxicos*, podemos decir que este campo es unidimensional / simple / lineal al definirse por 'capacidad intelectual'. Dado que Coseriu dividía la clasificación de los campos unidimensionales en tres subtipos (antónimicos, graduales y seriales), considero que este se trata de un campo unidimensional antónimico, pues los elementos que conforman el campo se organizan mediante procesos de oposición semántica. Por un lado, están los términos que hacen referencia a una alta capacidad intelectual (*inteligencia*), y por otro, los que designan la realidad contraria: la baja capacidad intelectual (*estupidez*). Se construyen así dos bloques dentro del campo (inteligente y no inteligente) que entran en contraposición.

Incluso dentro de cada bloque los elementos entablan relaciones de oposición entre sí, por ejemplo, no tiene el mismo valor semántico *listo* que *pícaro* o *erudito*, aunque todas estén en el bloque de capacidad intelectual alta.

Pese a que es posible establecer relaciones graduales entre algunos elementos del campo semántico, no creo que sea suficiente como para catalogar el campo en su totalidad como gradual. Por ejemplo, sí es cierto que existe cierta organización gradual en las palabras *genio* > *inteligente* > *listo* o *imbécil* > *estúpido* > *tonto*, pero no se puede establecer con claridad este tipo de relaciones graduales con todos los términos del campo. Es más, estas relaciones de gradación no aparecen delimitadas en el DLE, aunque seamos capaces de reconocerlas gracias a nuestra competencia lingüística. Esto se debe a que se trata de un campo semántico subjetivo que engloba ideas abstractas, por tanto, la apreciación y valoración personal de cada usuario de la lengua influye en su percepción, así como en el contexto de producción.

Por último, cabría destacar que, a pesar de que los lexemas de este campo se apliquen generalmente a personas, pueden utilizarse también para referirse a cualidades de animales u objetos. No resultaría extraño, por ejemplo, oír las palabras *espabilado*, *listo* o *bobo* referidas a una mascota, o construcciones como «*tuve un pensamiento perspicaz*» o «*manifestó una admiración lela*».

3. PROCESOS DE SELECCIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO SEMÁNTICO

Como ya he mencionado, la delimitación del campo semántico de ‘inteligente’ ha sido establecida mediante tres procesos de selección:

En primer lugar, mis compañeras y yo consultamos de forma metódica el Diccionario de la Lengua Española, tanto su versión digital como la 23.^a edición en papel, con el objetivo de recopilar todas –o casi todas– las entradas que compartieran parcelas de significado con el archilexema ‘inteligente’. Llegamos así a un número total de 448 términos ordenados alfabéticamente, entre los que encontramos tanto sinónimos como antónimos de ‘inteligente’. Encontramos palabras propias tanto del español general –usadas por toda la comunidad hispanohablante–, como otras marcadas diatópicamente, por ejemplo, *guailón* (Chile), *sofero* (Honduras), *seboruco* (Cuba) o *macetudo* (Guatemala y Nicaragua). De igual manera, se recogen términos considerados

del registro culto o formal (ej. *perspicaz, estulto* u *obtusos*), pero también (y en mayor cantidad), vocablos pertenecientes a un registro coloquial y vulgar al tener muchos un valor despectivo (ej. *gilipollas, cenutrio* o *zopenco*).

Otro de los aspectos más destacables de este primer listado, que equivaldría al léxico completo del campo, es que en él podemos encontrar varias categorías gramaticales. Predominan sobre todo los adjetivos –por ejemplo, *tonto, lelo, avisado, listo*–, pues es la categoría gramatical a la que pertenece el archilexema estudiado, pero también tienen lugar en el campo semántico sustantivos –como *bobada, cognición* o *intelecto*–, verbos –como *aburrarse* o *entontecer*– e incluso adverbios –como *nescientemente* o *sagazmente*–. Advertimos además que entre estos 448 términos hay algunos que comparten raíz, cambiando tan solo de categoría gramatical mediante elementos compositivos –ej. *estúpido, estupidez* y *estúpidamente*–.

El siguiente paso fue la reducción del listado a cincuenta términos. Los principales criterios a la hora de descartar elementos fueron, por un lado, seleccionar únicamente adjetivos cuyo significado estuviera estrechamente ligado al archilexema 'inteligente' (eliminando así contenidos semánticos secundarios más alejados del plano 'inteligente'); y, por otro, priorizar los vocablos del español general frente a los más marcados diatópicamente. De esta forma, fueron descartados elementos como *picardía* por ser de una categoría gramatical distinta a adjetivo, *eminente* por poseer un contenido léxico muy ligeramente ligado a 'inteligente', o *pinacate* por tratarse de una voz empleada únicamente en la zona de México.

Finalmente, llegamos a la elección de los diez términos más representativos del campo partiendo del último listado reducido del campo. Antes de presentar los que mis compañeras y yo consideramos más principales, me gustaría señalar que este proceso de selección es más bien subjetivo y personal, pues seguramente otras personas habrían escogido términos que nosotras desechamos, y viceversa.

Decidimos quedarnos con estas diez palabras estrictamente por su contenido semántico, que está más ligado al concepto de 'inteligencia' que otros elementos del campo. La relación de estas palabras con el archilexema estudiado es tal que muchas de ellas son las primeras en las que pensamos si nos

pidieran definir ‘inteligente’ con otros adjetivos, claro está, teniendo en cuenta significados sinonímicos y antonímicos.

Además, para precisar su contenido semántico, realizamos un desglose de los términos en semas, indicando así las unidades mínimas de significado léxico de cada uno. Esto último nos permitió observar las complicadas redes semánticas que se establecen entre palabras del mismo campo, pues en la mayoría de ocasiones es imposible definir un término sin acudir a otro del campo que suela percibirse como equivalente. A continuación, vemos las diez palabras escogidas como más representativas del campo ‘inteligente’ en español, seguidas de sus respectivos semas y su valor pragmático, según si es positivo o negativo.

1. **Agudo:** ‘perspicaz’ + ‘ingenioso’ + ‘positivo’
2. **Avispado:** ‘listo’ + ‘vivo’ + ‘sagaz’ + ‘positivo’
3. **Bobo:** ‘estúpido’ + ‘necio’ + ‘negativo’
4. **Espabilado:** ‘listo’ + ‘despierto’ + ‘vivo’ + ‘positivo’
5. **Estúpido:** ‘tonto’ + ‘necio’ + ‘negativo’
6. **Listo:** ‘inteligente’ + ‘sagaz’ + ‘avispado’ + ‘positivo’
7. **Necio:** ‘tonto’ + ‘ignorante’ + ‘negativo’
8. **Sesudo:** ‘inteligente’ + ‘sabio’ + ‘positivo’
9. **Tonto:** ‘necio’ + ‘de escaso entendimiento’ + ‘negativo’
10. **Perspicaz:** ‘agudo’ + ‘de rápida comprensión’ + ‘positivo’

- Bloque ‘inteligente’: agudo, avispado, espabilado, listo, sesudo, perspicaz
- Bloque ‘no inteligente’: bobo, estúpido, necio, tonto

4. FRASEOLOGÍA DEL CAMPO SEMÁNTICO

Hemos considerado necesario incluir un apartado en el que se expongan unidades fraseológicas y refranes relacionados con el campo ‘inteligente’, recogidos en el *Refranero general ideológico español* y el *Diccionario de refranes* (1998). Se ha reunido un total de 79 refranes, para los que hemos propuesto

la siguiente clasificación en siete paradigmas: «comparación con animales», «comparación con la naturaleza», «persona tonta», «persona lista», «partes del cuerpo humano», «objetos» y, por último, «fingir inteligencia».

A continuación, se explicarán los refranes que se han seleccionado como los más representativos de cada paradigma:

En la categoría de «comparación con animales», se ha realizado una subdivisión teniendo en cuenta el significado de 'inteligente' y su antónimo 'no inteligente'. Dentro de la subdivisión de 'inteligente', encontramos expresiones como *ser un lince* (= persona sagaz y aguda) o *no ser rana alguien* (= ser hábil y apto en una materia, o sobresaliente en otro concepto cualquiera). En la subdivisión 'no inteligente' están dichos como *ser un guanajo* (expresión adscrita a zonas como Cuba, República Dominicana o Canarias), *ser un burro* (= persona necia e incapaz), *tener cerebro de mosquito* (= descerebrado, tener el cerebro pequeño), o, por último, *ser un merluzo* (= persona boba o tonta).

El siguiente grupo es «comparación con la naturaleza», donde se pueden encontrar expresiones positivas como *ser un rayo* (=ser muy rápido mentalmente); pero también negativas, como *ser alguien buena tierra para sembrar nabos* (= ser torpe e inútil) o *ser un alcornoque / melón / leño / mendrugo*.

En esta tercera categoría recopilamos todo tipo de expresiones que usamos para referirnos a una persona lista. Así, por ejemplo, destacamos: *ser un buen oficial* (= tener habilidad o inteligencia en cualquier materia), *saber más que Merlín* (= alusión al mago ficticio, que era muy inteligente), *ser más listo que Lepe*, y *a buen entendedor pocas palabras bastan*.

De igual forma, en la sección «persona tonta», hemos añadido refranes o expresiones que significan 'no inteligente' y que no se correspondían con la clasificación de otros grupos. En esta categoría aparecen, entre otros, *ser de género tonto o bobo*, *ser un tarugo*, *ser más tonto que Perico el de los palotes*, *tener alguien pocas luces* y, por último, *no saber de la misa la media*.

En cuanto a las expresiones ligadas a partes del cuerpo humano, observamos que todas las que encontramos hacen referencia a que una persona es poco o nada inteligente. Algunas de ellas son: *no saber alguien dónde tiene los ojos*; *largo de cuerpo*, *corto de seso*; *cabeza grande*, *poco seso y mucho aire*, o bien, *no tener dos dedos de frente*.

En la categoría de «objetos», se encuentran algunos como: *caerse del nido* (= mostrar ignorancia de algo muy conocido o pecar de inocente y crédulo), *no dar pie con bola* (= ser necio o torpe y equivocarse con frecuencia), *ser alguien un hacha* (= ser muy hábil o sobresalir en cualquier actividad) y, por último, *sacar alguien pelotas de una alcuza* (= ser muy listo y astuto para conseguir lo que desea).

Por último, decidimos crear la categoría «fingir inteligencia» para poder enmarcar una expresión relacionada con el campo ‘inteligente’, pero que no se corresponde al sentido de ninguno de los anteriores grupos. Se trata de la locución verbal *pasarse de listo*, cuyo significado en el DLE es ‘intentar mostrarse en algo más inteligente que otros y estar equivocado’.

5. DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS EN LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO. REFLEXIÓN PERSONAL

A pesar de tratarse de un trabajo inscrito dentro del plan de estudios de una asignatura del grado, su elaboración conllevó diversas dificultades que debimos superar. Cada sección del estudio presenta una problemática particular, pero, sin lugar a duda, la parte más costosa fue la recopilación de todos los términos mínimamente relacionados con el archilexema ‘inteligente’. Esto se debe a que es muy complicado decidir si determinadas palabras deben ser incluidas o no en el campo debido al carácter en ocasiones abstracto e impreciso de sus significados. El DLE a veces no aporta definiciones exactas o detalladas, siendo esto un obstáculo a la hora de delimitar y estudiar el campo semántico. De esta forma, optamos por incluir en el listado completo del campo todas las palabras que, ya sea por su definición lexicográfica o por percepción de nuestra propia competencia lingüística, estuvieran ligadas –en mayor o menor proporción– con los semas contenidos en ‘inteligente’. Es por eso por lo que podemos encontrar términos como *educación*, *talentoso* o *Minerva*, que, aunque a primera vista parezcan no tener demasiada relación con el archilexema estudiado, sí que podemos advertir un cierto vínculo con él. Todos estos términos con un valor secundario dentro del campo fueron rápidamente desechados a la hora de reducirlo a cincuenta términos.

La selección de los diez términos más representativos también ocasionó obstáculos. Al tratarse de un trabajo grupal, fue necesario debatir por largo tiempo entre todas las integrantes qué diez palabras eran las más principales del campo. Con algunas, como *listo*, *tonto* o *avisado*, no hubo conflicto alguno, al tratarse de voces básicas utilizadas muy frecuentemente como sinónimos o antónimos casi totales de 'inteligente'. Sin embargo, con el resto hubo bastante disputa hasta que logramos ponernos de acuerdo, lo que es fundamental cuando se trabaja en equipo. También cabe destacar que el hecho de tener que emplear varios diccionarios (en versión digital y en papel) resultó bastante laborioso, y revisar hoja por hoja las palabras fue un trabajo monótono y pesado.

En cambio, la clasificación de los refranes y unidades fraseológicas encontradas fue más fácil y entretenida. Fuimos repasando trabajos de compilación de refranes y frases hechas, apuntando todos los que tuvieran relación con 'inteligente'. Sin embargo, sí causó cierto dilema la clasificación de algún refrán concreto que pudiera interpretarse de diversas formas o aquel por el que tuvimos que crear exclusivamente para él una nueva categoría («fingir inteligencia»), dado que no podía encuadrarse en ninguna de las demás.

Por otra parte, trabajar con una estudiante Erasmus procedente de Francia fue muy enriquecedor, pues nos permitió llevar a cabo una comparación entre cómo estructura este campo el español y el francés.

Desde luego, el mayor aprendizaje que nos llevamos de esta pequeña investigación es que ahora sabemos valorar y apreciar mucho más el enorme trabajo que realizan lexicógrafos y semantistas.

6. CONCLUSIONES Y POSIBLE APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Hemos tratado de explicar y desarrollar un campo concreto con el objetivo de entender cómo se estructura internamente el léxico de la lengua, prestando atención a las palabras que lo conforman pero también a otros elementos, como unidades fraseológicas que tienden a ser ignoradas en este sentido.

Así, considero que implantar en la enseñanza de la lengua (tanto materna como extranjera) este tipo de trabajos teóricos puede resultar beneficioso para los estudiantes, ya que les permite comprender mejor las redes de significado que

conforman los campos semánticos. En el caso de un estudiante de español extranjero, podría marcar la diferencia entre tener un vocabulario escaso o básico y conseguir un amplio repertorio léxico que le lleve a un mayor dominio del idioma.

Además, el hecho de presentar elementos poco frecuentes en las aulas como refranes o palabras coloquiales y vulgares es muy útil para que los estudiantes aprendan qué palabras deben o no usar en diversos contextos. Por ejemplo, entre los términos que conforman el campo semántico de 'inteligente' encontramos palabras propias del registro vulgar que son habitualmente usadas como insultos. Por ello es importante que los estudiantes conozcan estas palabras y sepan que su empleo debe adscribirse únicamente a situaciones informales en compañía de amigos o familia; mientras que en registros formales es conveniente que se decanten por otras palabras con sentido eufemístico que no atenten contra el tabú lingüístico de respeto.

BIBLIOGRAFÍA

- CORRALES ZUMBADO, I., (1982). *El campo semántico 'edad' en español*. Tenerife (España), Universidad La Laguna, Col. Monografías.
- COSERIU, E., (1977). «Hacia una tipología de los campos léxicos», en *Principios de semántica estructural*. Madrid (España), Gredos, pp. 210-242.
- GARCÍA PAREJO, I., (1997). *El campo semántico 'placer' en español*. Madrid (España), Facultad de Filología Universidad Complutense.
- JUNCEDA, L., (1998). *Diccionario de refranes*. Madrid (España), ABC, Espasa; Madrid (España), Espasa (23.ª ed.).
- RAE - ASALE, (2020). *Diccionario de la lengua española*. [Versión en línea 2020]. Recuperado en: <<https://www.rae.es/>>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1989). *Refranero general ideológico español*. Madrid (España), Editorial Hernando.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1989). *Refranero general ideológico español*. Navarra (España), Castuera, (7.ª ed.).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid (España), Espasa (22.ª ed.).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (2014). *Diccionario de la lengua española*.
- TRUJILLO CARREÑO, R., (1970). *El campo semántico de la valoración intelectual en español*, Premio Antonio de Nebrija del C.S.I.C. /Users/mac/Downloads/Doc2.pdf

Estudio del campo semántico de ‘cariñoso’

Andrea FELIPE TENDERO*

Universidad de Alcalá

En las siguientes páginas, se explicará el campo semántico de *cariñoso*, así como la teoría en la que nos basamos para su realización. Además, veremos sus formas en el español de América y su presencia en el refranero popular y en las expresiones hechas.

Para empezar, debe tenerse en cuenta que el campo semántico es un concepto que se estudia en multitud de ocasiones a lo largo de nuestra trayectoria estudiantil, pero solo cuando trabajamos sobre uno en concreto podemos apreciar su complejidad y su amplitud. Para ello y como ya se ha adelantado, hemos seleccionado el adjetivo *cariñoso*, sobre el que versará esta exposición. Partiendo de los principales semas de dicho adjetivo (‘cualidad de un sentimiento’, ‘trato afable’, ‘amor’ y ‘positivo’), se procedió a la lectura del *Diccionario de la Lengua Española* (RAE & ASALE, 2021) para así seleccionar aquellas palabras que guardaran una relación tanto de sinonimia como de antonimia con *cariñoso* y, por ende, con sus semas. En un primer lugar, se recopilaron 645 palabras, de las cuales se seleccionaron las 55 más destacables y que más semas en común tienen con *cariñoso*. Dichas palabras son: *abrazador, acaramelado, acariciador, afable, afectivo, almibarado, amante, amistoso, antipático, borde, bruto, caricioso, cariñoso, complaciente, cordial, despegado, discordia, distante, dulce, emocional, grato, dañado, desapacible, desprecia-*

* Este trabajo ha sido realizado por Ana Felipe Casas, Sofía Lacasa Casas, Lidia Ures Romero de Ávila y por mí, Andrea Felipe Tintero, desde aquí quiero agradecerles el haber cedido su colaboración.

ble, frío, grosero, gustoso, halagador, hastioso, hiriente, hosco, hostil, huraño, indelicado, ingrato, insuave, inquina, irascible, lisonjero, malgeniado, malquerencia, meloso, mimoso, odioso, pasional,preciador, querido, rancio y recio. En último lugar, se recopilaron las diez más significativas: *afable, almibarado, borde, cariñoso, despegado, frío, odioso, seco, sentimental y zalamero.*

La selección de los términos ya mencionados y el propio concepto de campo semántico se ha realizado siguiendo la teoría del lingüista Eugenio Coseriu (1921-2002). Para ello, parece relevante realizar una breve descripción relativa a aquello que Coseriu considera campo semántico y a las relaciones que existen entre las palabras que lo conforman. Partiendo de esta teoría, asimismo, se mostrará una valoración semántica de los adjetivos que constituyen la base de este trabajo.

En 1998, Coseriu propone una definición en la que plantea que el campo se compone de lexemas con semas comunes y que es precisamente ese rasgo común el elemento a partir del cual se construye una red de oposición (Coseriu, 1998). Una vez establecido este principio fundamental, cabe profundizar en el concepto ya mencionado –campo léxico–. Este fenómeno lingüístico se explica como una estructura paradigmática esencial que encontramos en cualquier lengua. Observamos que, además, tiene una clara correspondencia con el significado continuo de unidades léxicas que se oponen –como se destaca anteriormente–. Por ejemplo, en el caso del campo de *cariñoso* se nos mostraría, entre otras posibilidades, la gradación *cariñoso-zalamero-frío-odioso*; como podemos comprobar, dichos términos se presentan gradualmente opuestos entre sí. Por último, respecto a los adjetivos, se nos muestra otra posible organización en la que el punto de referencia lo constituyen los parámetros relativos a los valores de positivo o negativo. No obstante, esta disposición se manifiesta dependiendo del uso que se realice del adjetivo en un contexto determinado (Coseriu, 2016). Con respecto a los campos semánticos, según el estudio de su clasificación realizado por Coseriu, estimamos que la descripción léxica del adjetivo *cariñoso* se encuadra en la división correspondiente al campo unidimensional gradual.

Una vez aplicada la clasificación, parece pertinente realizar una exposición detallada que argumente el porqué de esta jerarquización. En primer

lugar, los términos circundantes a *cariñoso* pertenecen al campo semántico unidimensional, dado que todos los adjetivos seleccionados actúan dentro de una dimensión propia, es decir, se refieren a un solo significado lingüístico –en este caso está relacionado con ‘cariñoso’–. En segundo lugar, consideramos que el campo propuesto es gradual debido a que los términos seleccionados están organizados en torno a una misma dimensión, pero en distintos grados. Esto último se ve reflejado en la forma de ordenarlos: de más *cariñoso* a más *odioso*.

Una vez expuesto el criterio por el cual nos hemos regido a la hora de desarrollar este estudio, nos encontramos en condiciones de justificar la división realizada respecto al campo semántico correspondiente a la palabra elegida. Seguidamente se expondrán los motivos que nos han llevado a la selección de las 55 palabras concretas procedentes de una lista previa, como ya se ha mencionado anteriormente, compuesta por 645 términos. Todas ellas se integran dentro de una única dimensión: el afecto que demuestra una persona y, dentro de la misma, se ordenan de acuerdo con el grado de cariño / odio que siente dicha persona.

La elección de las palabras que conforman el campo semántico de *cariñoso*, en un primer lugar, se ha formulado a partir de los semas propuestos inicialmente –recordemos que son ‘amor’, ‘cualidad de un sentimiento’, ‘trato afable’ y ‘positivo’–. De forma paralela, se ha tenido en cuenta la asociación entre los semas –los cuales se presentarán primero–, por un lado, y los relativos a la antonimia por otro –mostrados en segundo lugar–. Para agilizar la justificación de la elección de los 55 términos, los agruparemos por semejanza.

Caricioso, almibarado, dulce, meloso, acaramelado, mimoso, abrazador y acariciador responden, de manera genérica, a los cuatro semas ya expuestos. Por ello, se han colocado en las primeras posiciones de la clasificación gradual. Asimismo, todos ellos implican de una forma u otra la demostración del sentimiento de forma física mediante abrazos, besos, mimos, caricias, etcétera. *Zalamero, lisonjero y halagador* comparten a su vez el matiz de verbalización del cariño, por ello resultan relevantes; algo similar ocurre con *afectivo* y *afable*, pues son los sinónimos más elementales de *cariño*, palabra a partir de la cual surge el campo semántico que nos ocupa. El efecto del cariño también

se refleja en *grato, gustoso, querido y amante*; mientras que el acto en sí, es decir, las propias acciones cariñosas, se reflejan en palabras como *pasional, sentimental, emocional, amistoso, complaciente, solícito y preciado*.

Cordial es el término intermedio que distingue los sinónimos de los antónimos, a partir de este punto abarcaremos esa segunda mitad, que se enlaza alrededor de los semas 'odio' y 'negativo'. La carencia de afabilidad –presente en *frío y distante* en menor medida y en *huraño, antipático, rancio, ingrato, despegado y hosco* en mayor– y la falta de delicadeza en el trato –*indelicado, insuave, recio, grosero, rudo, bruto*– son esenciales. El desagrado que provocan las personas *desapacibles, bordes o secas*, junto con los actos marcados por una maldad intencional –*hastioso, malgeniado, irascible, hiriente, malquerencia, inquina, hostil*– y la *discordia* resultante completan el paradigma de rasgos opuestos al cariño. *Dañado, despreciable, ruin y odioso* engloban el sema 'odio' y, por lo tanto, son más opuestos a *cariñoso*.

Como conclusión, estas 55 palabras son las que mejor se ajustan al propósito de esta tarea: trabajar con un campo semántico amplio, pues han sido seleccionadas por ser aquellas que mejor engloban los conceptos principales de forma genérica, al haber sido contrastadas con muchas otras que fueron desechadas por alejarse de la esencia de cariñoso.

El orden propuesto es el siguiente: *cariñoso, caricioso, afectivo, pasional, amante, querido, almibarado, dulce, meloso, acaramelado, afable, mimoso, zalamero, lisonjero, abrazador, acariciador, halagador, sentimental, emocional, amistoso, complaciente, grato, gustoso, solícito, preciado, cordial, frío, distante, huraño, antipático, rancio, discordia, indelicado, insuave, recio, grosero, rudo, borde, seco, bruto, desapacible, despegado, ingrato, hosco, hastioso, malgeniado, irascible, hiriente, malquerencia, inquina, dañado, hostil, despreciable, ruin, odioso*.

COMPARACIÓN DEL CAMPO SEMÁNTICO CON EL ESPAÑOL DE AMÉRICA

A partir de la lista de más de 600 términos seleccionados tras la lectura del Diccionario de la lengua española, se han recogido los americanismos re-

Abuenar, cachimbón, chinchinear, piola y regalonear (esta última tiene dos acepciones, siendo la segunda del DLE la escogida en nuestra lista) se relacionan con la forma de ser de una persona según su comportamiento y varían ligeramente entre ellas. En España utilizamos adjetivos como *afable, afectivo, cordial, amistoso, gustoso, mimoso, simpático, agradable*, y, por supuesto, *cariñoso*.

Sabandija es un término que hemos decidido destacar por el cambio tan evidente de significado que presenta. En el español general, la entendemos como «persona despreciable» o como «persona inquieta y molesta», mientras que en Uruguay significa «persona dada al flirteo», lo cual incluye el sema 'juego amoroso'.

El país de este grupo en el que más americanismos encontramos es México, seguido de Honduras y El Salvador. De forma general, podemos afirmar que es en Centroamérica donde descubrimos más palabras positivas relacionadas con 'cariñoso' –dejando a un lado las islas–, seguido de Uruguay. La palabra usada en un mayor número de países es *abracar*, después de *abuenar, lambeplatos, lambiscón y lambón*.

PALABRAS	ANT	ARG	BOL	CHI	COL	CR	CUB	EC	SAL	GUA	HON	MEX	NIC	PAN	PAR	PERÚ	PR	RD	UR	VEN	AM	
Abacorar	X																					1
Basurear		X						X							X	X			X			5
Cabrero		X																				1
Carraña		X																				1
Casquite																				X		1
Chavar																	X					1
Chocón												X										1
Hostigar			X	X	X			X				X				X						6
Hostigoso			X	X	X							X	X			X						6
Insultar							X															1
Jicaque									X		X											2
Ladilloso							X													X		2
Malgeniado			X		X			X			X					X						6
Pisapapito																				X		1
Pulguiento				X															X			2
Querquerre																				X		1
Rasposo		X																				1
Ratonero																			X			1
Rencullillo							X															1
Reo																			X			1
Repelente																				X		1
Rompehuevos		X																	X			2
Sangrón						X	X		X		X	X										5
Sarnoso						X																1
Tiricento								X						X								2
Tirrioso						X																1
Tusa				X	X	X				X	X						X					6
Vacilador												X									X	2
Verraco							X															1
Zaragate										X				X								2
Zarandajo (+Can)					X						X									X		3
31 palabras	1	5	4	2	5	4	6	3	3	2	5	5	4	-	1	4	2	-	5	7	-	

En este segundo grupo hemos seleccionado los americanismos que son antónimos de *cariñoso*, al menos en alguno de sus semas, y que, por tanto, son palabras negativas.

A continuación, se muestran ordenadas en cuanto a semejanza por significado:

- *Basurear, carraña, chavar, pisapasito, pulguiento, sarnoso y vacilador* tienen que ver con la mala voluntad y la inquina. Se utilizan para describir a personas por lo general hirientes, que producen discordia y resultan odiosas. Este grupo también está relacionado con el mundo de los insultos, sobre todo *basurear*.
- *Cabrero, insultar, malgeniado, querrequerre, renculillo, reo, tiriciente y tirrioso* están relacionados con ‘mal carácter’ o ‘mal genio’, es decir, con estar malhumorado, irritado, irascible y/o ser antipático e incluso grosero o agresivo. Cabe señalar la diferencia de significado de *insultar*: en el español general se usa para describir la acción de «ofender a alguien provocándolo e irritándolo con palabras o acciones», mientras que en Cuba, al tener forma pronominal, significa «encolerizarse», es decir, responde a quien es insultado.
- *Casquite, chocón, jicaque, ladilloso, ratonero, reo, repelente y romp huevos* se han agrupado por tener en común principalmente el sema ‘desapacible’, del mismo modo que ‘antipático’ o ‘borde’. *Reo* se ha incluido en dos grupos por tener ambos rasgos de significado.
- *Sangrón, tusa, verraco, zaragate y zarandajo* tienen en común ‘despreciable’ en cuanto a la conducta. *Rasposo* también es similar, pues significa «miserable». Cabe destacar que *zarandajo* forma, asimismo, parte del léxico de Canarias. *Sangrón* tiene varias acepciones: en Costa Rica, Honduras y México adquiere el carácter que ya hemos comentado, pero en Cuba (y, de nuevo, en México) pasa a ser «impertinente», alejándose de *cariñoso*; y en El Salvador es «grosero», aunque solo cuando nos referimos a los chistes. *Tusa* resulta interesante con respecto al plano semántico porque es polisémica y, en función del país en el que se utilice, tiene un significado positivo o negativo. Si se utiliza en Colombia, Costa Rica, Guatemala, Honduras y Puerto Rico, incluye el sema ‘despreciable’, por lo que se relaciona con *cariñoso* por antonimia. Si se utiliza en Cuba, significa «persona arisca y de trato difícil», lo cual vuelve a ser antónimo de *cariñoso*, con semas como ‘antipático’ o ‘arisco’. Sin embargo, en Guatemala

es «mujer muy alegre y pizpireta», permitiéndonos apreciar poca o nula relación con *cariñoso* (y más con ‘simpático’, ‘agradable’ o ‘cordial’).

- *Hostigar* y *hostigoso* las destacamos por separado porque resultan curiosas. Como es de esperar, están relacionadas entre ellas. El verbo se utiliza en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú y significa «ser molesto o empalagoso»; a nosotros nos interesa «empalagoso», pues quiere decir «causar fastidio haciendo zalamerías». Esto es, nos encontramos los semas de *cariñoso* de manera negativa. *Hostigoso*, por su parte, no incluye ese rasgo de ‘empalagoso’, y se dice en Bolivia, Chile, Colombia, México, Nicaragua y Perú. *Abacorar* es sinónimo de *hostigar*.

PALABRAS	ANT	ARG	BOL	CHI	COL	C.R.	CUB	EC	SAL	GUA	HON	MÉX	NIC	PAN	PAR	PERÚ	P.R.	R.D.	UR	VEN	AM	
Barbear												X										1
Brutada											X											1
Ganso								X														1
Jayanear								X			X		X									3
Putear																					X	1
Quemeimportismo								X														1
Rajar			X		X			X				X				X				X		6
Recortar												X										1
Relajo																			X			1
Relambido							X										X					2
Relamido										X	X		X	X								4
Retaliador																				X		1
Sinvergüenza																X						1
Sobrado								X														1
Trucho		X																	X			2
Verdugo								X														1
Zamuro																		X				1
17 palabras	-	1	1	-	1	-	1	5	1	1	3	3	2	1	-	2	1	1	2	2	1	

Este grupo de palabras lo comentaremos brevemente, puesto que son negativas y no guardan relación directa con *cariñoso*, sino que, en general, están enlazadas con sus antónimos más significativos.

- *Putear* se utiliza en toda América con el significado de «injuriar», término que en España también se utiliza, pero con el sentido de «fastidiar». *Rajar* y *recortar*, por su parte, significan «hablar mal de alguien». *Jayanear* es «hacer bromas groseras o hablar con palabras vulgares».
- *Verdugo* (gran diferencia de significado) y *relajo* hacen referencia a los insultos o a las malas palabras. El primero es «muy grosero» y el segundo es «un dicho o gesto obsceno». Ambos términos presentan grandes variaciones de significado en España. *Brutada*, además, también guarda relación, pues significa «dicho vulgar».
- *Ganso* significa «codicioso» en Ecuador (en España es «patoso»); *barbear* es «adular para conseguir algo a cambio»; el *quemeimportismo*, por otro

lado, está relacionado con la indiferencia o la apatía; ser *relambido* es ser «descarado»; mientras que *relamido* es «descarado, jactancioso o desfachatado»; *retaliador* implica ser «vengativo»; *sinvergüenza* es «desfachatado» (en España se utiliza como «pícaro» o «inmoral») y *sobrado* es «arrogante»; *trucho*, a su vez, significa «fraudulento o falso», y *zamuro*, «cretino». Estas palabras son utilizadas en la zona caribeña y el norte de América del Sur, a excepción de *sinvergüenza*, usado en Perú y de *trucho*, que pertenece a la zona de Argentina y Uruguay.

Gracias a esta lista de palabras hemos podido comprobar la cantidad de léxico que existe para hacer referencia a comportamientos o formas de ser negativos, mucho más productivo que el relativo a las palabras positivas.

PALABRAS	ANT	ARG	BOL	CHI	COL	CR	CUB	EC	SAL	GUA	HON	MEX	NIC	PAN	PAR	PERÚ	PR	R.D	UR	VEN	AM		
Agrado								X														1	
Amiguero			X		X							X	X		X	X						X	6
Cariñar		X																					1
Regalar		X					X			X			X							X			5
Simpático			X			X						X									X		4
5 palabras	-	2	2	-	1	1	1	1	-	1	-	2	2	-	1	1	-	-	-	1	1	1	

Hemos decidido separar este otro grupo de palabras del correspondiente al positivo porque, a pesar de guardar una estrecha relación, resulta interesante destacar el cambio de significado que se da en función de si se usa en España o en América, alejándolo a veces de ‘cariñoso’.

- *Agrado* se utiliza en Ecuador con el significado de *regalo*. Esto supone una clara evidencia de que «afabilidad» (que es la acepción usada en el español general) ha pasado a ser algo tan positivo que se convierte en un «obsequio».
- *Amiguero* se utiliza en toda Hispanoamérica con el significado de «persona que entabla amistades fácilmente», por lo que guarda relación con ‘amistoso’; en Bolivia, Colombia, México, Nicaragua, Paraguay y Perú posee un valor connotativo, «que gasta demasiado tiempo en conversaciones y otras actividades con los amigos».
- *Cariñar* es, sin duda, una de las más bellas. En Argentina significa «sentir nostalgia o añoranza», lo cual presenta el echar de menos como algo positivo, ya que sucede por tenerle cariño a aquello que se añora.
- La definición de *regalar* en Bolivia, Costa Rica, México y Venezuela es completamente diferente de la que tenemos en España. Nosotros la uti-

lizamos como acción de dar un obsequio, mientras que en estos países tiene una connotación sexual, puesto que implica ‘atracción por alguien’.

- Con *simpático* ocurre lo mismo: el significado cambia considerablemente. En el español general, no obstante, sí guarda relación con cariñoso al tener los semas ‘afectivo’ y ‘agradable’; mientras que en Bolivia, Costa Rica, México y Venezuela pasa a significar «agraciado» en cuanto a atractivo físico, adquiriendo connotaciones estéticas y dejando a un lado ‘amor’.

A modo de cierre, las conclusiones a las que nos ha llevado el recorrido por este léxico americano tan concreto han sido las siguientes. Tal y como hemos adelantado previamente, los términos negativos son mucho más productivos que los positivos, siendo los primeros el doble en número que los segundos. Esto es significativo, pues nos advierte de qué tipo de palabras – insultos, agravios, críticas, etc.– proliferan más y dan lugar a más variedad. Los positivos, aunque también abundantes, no distan en exceso del léxico de España. En cuanto a los lugares de uso de dichos términos, sobre todo podemos señalar Centroamérica, entre México y Panamá. No obstante, Argentina, Uruguay y Ecuador también se han repetido con asiduidad, siendo los más distinguidos de Sudamérica.

ESTUDIO DE EXPRESIONES HECHAS Y REFRADES, INTEGRADOS EN EL CAMPO SEMÁNTICO

Sumergidos en el sema ‘cariñoso’, es importante mencionar también todos los refranes y expresiones que hacen referencia a este. Tal y como se puede comprobar, al ser un adjetivo muy común en el léxico habitual, la cantidad de refranes es considerable. Por esta razón, se han distinguido diferentes paradigmas a la hora de agrupar cada uno de ellos. Dicha clasificación se basa en un cariño relativo al amor, a la familia, refranes que hacen alusión a muestras de cariño, al buen trato, aquellos que se basan en el cariño, pero de una forma negativa, por conveniencia y, por último, se ha distinguido el paradigma de los refranes que hacen referencia a las consecuencias negativas que conlleva el exceso de cariño.

A continuación, se va a presentar con más detalle cada uno de los paradigmas mencionados anteriormente. Para ello, se han escogido los refranes

y expresiones más representativos, a partir de los cuales se desarrollará la explicación.

Respecto al paradigma que hace referencia al cariño desde un punto de vista amoroso, las dos expresiones elegidas han sido «el roce hace el cariño» y «amor con amor se paga». El primero es de uso actual y representa la idea de que el afecto por alguien con quien se tiene trato muy frecuentemente va apareciendo poco a poco. Además, se aplica para animar a alguien a que inicie una relación con otra persona que no resulta atractiva a primera vista. Si nos fijamos en el léxico, *roce* recibe el valor connotativo de contacto frecuente con algunas personas, es decir, rozarse para referirse a tener familiaridad con alguien. En el segundo refrán, el amor exige reciprocidad, se entiende la entrega y respeto mutuos. Además, se puede emplear como respuesta a quien recibe de una forma inesperada una muestra de afecto. Por último, es necesario mencionar el valor irónico que puede cobrar en ciertos contextos.

Así bien, cuando nos referimos al cariño en un tono más familiar encontramos refranes como «al niño corregir con cariño», este insinúa la enseñanza del niño a través del afecto y no a través de los castigos. Otro refrán que sirve como ejemplo de este paradigma es «llorarte he abuelo, que ahora no puedo», en este caso, el verbo *llorarte* funciona como representación de un cariño que se debería de haber mostrado en vida y que ahora es imposible, debido a la muerte del familiar.

Si algo es característico del lexema cariñoso es la propiedad del buen trato hacia una persona, esta idea se ve reflejada también en numerosos refranes. Así, «el afable donde quiera cabe», es decir, una persona afable y cariñosa siempre es bien recibida, puesto que a alguien que muestra buen trato siempre se le acoge bien. Otro ejemplo es «palabra suave llegar al alma sabe». Esta expresión es similar a la anterior, pues una palabra cariñosa o, en este caso, suave siempre agrada. Por último, la expresión «ser un cielo» hace alusión a la persona que es cariñosa con los demás. En este caso, el lexema cielo recibe un valor literario impulsado por el símil de cielo como un haz envolvente de paz y felicidad.

Relacionado con el paradigma anterior, encontramos aquellos refranes que citan no tanto al trato hacia una persona sino a las muestras de cariño, muestras como los abrazos, los besos, mimos o caricias. Dos ejemplos repre-

sentativos son «abrazos y besos no rompen huesos» y «quien mucho abraza y besa, no hará mayor proeza». Ambos refranes se refieren al poco daño físico que producen las muestras de cariño, es decir, nunca molestan.

Hasta ahora, se han mencionado refranes y expresiones relativos al adjetivo *cariñoso* que mostraban una visión positiva. Sin embargo, también están presentes aquellos que tienen una perspectiva negativa, entre ellos «A persona lisonjera, no le des la oreja», es decir, intenta representar la idea de que a una persona aduladora no hay que hacerle caso porque, normalmente, buscan un beneficio. Otro modelo es «Burro cariñoso, asunto enojoso», refrán que tiene un significado similar al anterior, es decir, un exceso de cariño viene escondiendo un rendimiento.

Asociadas a esto último, se presentan expresiones relativas también a la muestra de cariño por conveniencia. Estos son «quien bien quiere a Beltrán, bien quiere a su can» o «quien bien quiere a Pedro, confites le da a su perro», ambos sirven como ejemplo para representar la idea del uso del cariño como medio para alcanzar un objetivo.

Por último, el paradigma restante es aquel en el que se agrupan los refranes y expresiones que aluden a las consecuencias negativas que puede conllevar el exceso de cariño. En estos casos, podemos percibir la versatilidad que nos ofrece en diversas ocasiones la gradualidad de los adjetivos, esto es, aquellos considerados como positivos en la mayoría de sus casos, en el momento en el que su grado de intensidad aumenta pasan a ser, inmediatamente, tratados como negativos. Estos son, por ejemplo, «al que se hace de miel se lo comen las moscas» o «tanto quiso el diablo a sus hijos que se los comió». Ambos refranes sirven como advertencia de que un cariño desmedido puede llegar a causar un abuso de confianza y, por lo tanto, ser perjudicial.

CONCLUSIÓN

Este estudio brinda la oportunidad de apreciar en mayor medida la inmensa amplitud que un campo semántico puede llegar a poseer, así como la cantidad de perspectivas aplicables a su análisis. Se trata de un trabajo enriquecedor ciertamente, ya que, además de dilatar la competencia léxica, nos permite ser conscientes de la importancia del estudio semántico.

BIBLIOGRAFÍA

- COSERIU, E. (1998). «La semántica estructural en España». *Analecta Malacitana*: XXI.
- COSERIU, E. (2016). *La semántica lingüística del siglo XX: tendencias y escuelas*. Madrid, Arco Libros.
- JUNCEDA, L. (1998). *Diccionario de refranes*. Madrid, ABC, Espasa.
- MARTÍNEZ KLEISLER, L. (1953). *Refranero general ideológico español*. Madrid, Real Academia Española.
- ORTEGA CAVERO, D. (1986). *Sinónimos, antónimos, parónimos*. Barcelona, Ramón Sopena.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed.. Disponible en :[versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.
- TIRADO ZARCO, M. (1987). *Refranes*. Ciudad Real, Perea Ediciones.

Las clases virtuales: *Classin*

Laura de MINGO AGUADO

Alcalíngua
Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

Las plataformas educativas están en nuestra sociedad desde hace ya muchos años en cursos en línea o como complemento de las clases presenciales. Son múltiples las funciones que nos ofrecen y que han estado –en muchos casos– olvidadas en las clases de español. Sin embargo, en marzo de 2020 esta situación cambió. Debido al confinamiento ocasionado por la pandemia de la COVID-19, los centros educativos –desde primaria a la universidad– tuvieron que cerrar y trasladar todos sus cursos presenciales a cursos en línea. Fue en ese momento cuando se empezó a buscar alternativas para llevar a cabo las clases. Dependiendo de las características del centro y de las opciones que tuvieran, durante este último año se han utilizado diferentes plataformas y aplicaciones para solventar la situación. Algunos centros ya tenían implementadas algunas plataformas, en otros no tenían y empezaron a utilizar aplicaciones como *Zoom*, *Google Meets*, *Skype*. Sin embargo, también ha habido otros que han utilizado plataformas educativas como *Blackboard*, *Classin*, *Schoology* o *Canvas*.

2. ¿QUÉ ES UNA PLATAFORMA EDUCATIVA?

Una plataforma educativa es un recurso adicional que tienen los profesores para complementar las clases. Su uso estaba ya presente antes de esta pandemia en cursos en línea o como apoyo a las clases. Por ejemplo, en la

Universidad estaban presentes las plataformas *Blackboard* o *Moodle*. En la actualidad, se pueden encontrar en diferentes ámbitos educativos como en la secundaria, e incluso, en infantil. En todos los casos, los usuarios son los profesores y los estudiantes, aunque cuando son muy pequeños los padres también pueden acceder con otro usuario, como en la plataforma *Schoology* donde existen tres opciones para registrarse (profesor, estudiante y padre).

Componentes de una plataforma educativa

- **Distribución de contenidos:** permite distintas posibilidades de distribuir los contenidos. Se pueden subir archivos en diferentes formatos como pdf, txt, etc. Además, también pueden utilizar diferentes maneras de presentarlos como enlazar a un archivo o a una página web. De esta manera, el uso de la plataforma hace que se pueda enriquecer nuestras clases gracias a las diferentes maneras de presentar los contenidos.
- **Comunicación y colaboración:** son las herramientas más importantes en las clases virtuales. Es fundamental que el estudiante no se sienta solo en este tipo de cursos y que se pueda comunicar no solo con el profesor sino también con sus compañeros. También es esencial hacer trabajos de colaboración y de comunicación para desarrollar las diferentes destrezas.
- **Foros de discusión:** es una buena manera de hacer a los estudiantes que interaccionen entre ellos en las horas fuera de clase. Este tipo de actividades hace que los estudiantes puedan leer los comentarios de sus compañeros y así poder expresar su opinión acerca de un tema. En muchos casos, se ha dado la casuística de que los estudiantes han tenido una pequeña conversación derivada del tema en el foro.
- **Salas de chat:** son muy ocurrentes cuando los estudiantes necesitan hacer un trabajo en parejas o en grupos fuera de la clase. No es necesario que utilicen otras plataformas.
- **Mensajería interna:** aunque se tenga una cuenta de correo oficial del trabajo, la mensajería interna es una buena opción para centralizar todo en la plataforma. Esta mensajería puede estar vinculada al correo electrónico profesional y que lleguen notificaciones cuando algún es-

tudiante ha mandado un correo. De esta manera, el profesor sin entrar en la plataforma ya sabe que tiene algún correo y puede meterse para contestarlo.

- Wikis: en la actualidad están en desuso, aunque no hay que dejarlas de lado puesto que es muy útil para realizar textos colaborativos de manera asíncrona. Los estudiantes pueden modificar textos que están escribiendo conjuntamente sin que estén conectados al mismo tiempo.
- Formación de grupos: es fundamental en la clase de idiomas porque así podrán desarrollar mejor las destrezas orales. Los estudiantes suelen hablar más cuando se encuentran en un grupo reducido que cuando están en el gran grupo de la clase. Se sienten más cómodos hablando con dos personas que con siete.
- De seguimiento y evaluación: en las clases de idiomas, y más si la finalidad del curso es la obtención de un nivel o avanzar en el aprendizaje de ese idioma y seguir estudiando niveles superiores, las herramientas de seguimiento y evaluación son indispensables.
 - Cuestionarios evaluables: son elaborados por el profesor y es él quien decide el porcentaje o la calificación. Normalmente, este tipo de cuestionarios se suelen corregir inmediatamente, ya que a la hora de realizarlos, el profesor marca cuál es la opción correcta. Suelen ser las típicas preguntas de elegir la opción correcta, completar huecos, etc. Son ejercicios estructurados a los que, dependiendo de la plataforma, se podrá añadir alguna imagen, texto, audio o vídeo para hacer más elaborado el cuestionario.
 - Autoevaluación: son aquellos que no son valorados por el profesor, pero sí son importantes para los estudiantes porque así pueden ver el progreso por ellos mismos.
 - Tarea: es otra manera de evaluar a los estudiantes. Normalmente, los estudiantes van a tener una rúbrica para saber qué se les pide y cómo se les va a evaluar. Es el profesor el que corrige la tarea y dependiendo de esa rúbrica le dará la nota al estudiante. No se obtiene de manera inmediata.

- De administración y asignación de perfiles: en las plataformas se pueden tener diferentes perfiles: de administrador, estudiante, asistente... Y en algunas, más enfocadas a estudiantes menores, también existe un perfil para que lo vean los padres. Dependiendo del perfil que tengamos en la plataforma, se podrán realizar unas cosas u otras. El perfil que más herramientas puede utilizar va a ser siempre el administrador.
- Controlar el acceso y la inscripción: dependiendo de la plataforma que se esté usando, el acceso y la inscripción puede ser de diferentes maneras. El profesor puede dar un código de acceso a los estudiantes que previamente se han registrado en esa página y la dirección donde se encuentra el curso o puede añadir a los estudiantes mediante correo electrónico o también con el número de teléfono.
- Herramientas complementarias: no por ser complementarias son menos importantes. En este apartado se pueden encontrar diferentes como el bloc de notas o el buscador interno. Ambas herramientas pueden hacer más fácil la tarea de aprendizaje, ya que con la primera se pueden apuntar las cosas importantes y con la segunda no es necesario que el estudiante se salga de la plataforma para hacer una búsqueda en clase.

3. EL USO DE CLASSIN

Classin es una plataforma educativa que integra clase en vivo con diferentes recursos para llevar a cabo una mejor enseñanza virtual. En Alcalingua-UAH se lleva utilizando desde marzo de 2020 para dar las clases virtuales y también en los últimos meses para las híbridas. Se caracteriza por dividir a los usuarios en tres tipos: administrador, profesor y estudiante.

- El papel del administrador: es el que controla todo. Tiene un papel fundamental para la realización correcta de las clases virtuales. Es el encargado de abrir los cursos con las sesiones correspondientes, añadir a los estudiantes y al profesor. Es quien programa las clases, es decir, su duración, cuántos estudiantes pueden estar en la parte de arriba, si se graba, etc. Tiene acceso a una biblioteca central que puede utilizar para subir documentos y que todos los profesores tengan acceso a ellos. Puede ver

a tiempo real lo que está ocurriendo en todas las clases e incluso se puede meter para solucionar algún problema técnico que haya.

- El papel del profesor: tiene menos privilegios que el administrador. El profesor entra en la clase que le ha asignado el administrador. No elige las características de la clase ni tampoco incluye a los estudiantes. Sin embargo, sí que los puede silenciar cuando quiera, como, a la hora de hacer una audición para que no haya ningún sonido que provenga de sus casas o habitaciones. El profesor puede acceder a la biblioteca general y también tiene una nube solamente para él. Puede acceder a una variedad de herramientas para hacer más amena la clase. Además, también puede dar permiso a los estudiantes mediante la corona para que puedan acceder a ellas.
- El papel del estudiante: es el que menos privilegios tiene. Solamente puede tener el control de su cámara, su micrófono y de permitir al profesor que pueda acceder a su pantalla. Tiene acceso a los dos chats, al que está en el curso y al que está en la clase. Para participar, puede presionar la mano y el profesor verá que quiere participar y, en el caso en el que no esté en la fila de arriba, el profesor le podrá subir para que participe. También tiene que acceder a los grupos de discusión que le asigna el profesor sin poder elegir a sus compañeros. Sin embargo, sí que puede tener el control en varios aspectos. El estudiante puede acceder siempre que quiera a la grabación –siempre y cuando el administrador haya elegido que se graben las clases– y también puede abrir aulas temporales si las necesitase para realizar algún trabajo en grupo fuera de la clase.

4. CARACTERÍSTICAS DE CLASSIN

Classin es una plataforma que ofrece múltiples opciones para la realización de las clases en línea. Las características principales son las siguientes:

- Se pueden añadir tantos estudiantes como se quiera. En este caso no hay un mínimo ni un máximo de inscripciones en la clase. Sin embargo, no van a poder estar todos activos en el espacio requerido para ellos. El número máximo de estudiantes que se recomienda que haya allí es de doce, puesto que, si hay más estudiantes, no se van a poder ver todos.

Cada estudiante tiene un espacio y al haber más puede que se salgan de la pantalla y, aunque estén, no se les va a poder ver. Los estudiantes que no estén en la parte superior de la pantalla –también se pueden encontrar en la parte inferior, pero es más cómodo tenerlos en la parte superior– pueden dar en la opción de levantar la mano, en la que inmediatamente el profesor va a saber qué estudiante quiere hablar y lo podrá subir con un solo clic.

- Todos pueden escribir en la pizarra, incluso los estudiantes. En este caso, es el profesor el que tiene que dar permiso a los estudiantes para poder escribir. El profesor les asignará una «corona» que les permitirá escribir y acceder a todas las herramientas que el profesor tiene. Sin embargo, no podrán entrar en la nube del profesor. Aunque tendrá acceso a otra nube donde puede subir archivos y compartirlos con sus compañeros en la pizarra.
- No hay límite de tiempo. El administrador es el encargado de poner ese límite. Sin embargo, en las aulas temporales sí que hay límite de 40 minutos.
- En todo momento, hay un chat en el que el estudiante puede escribir, adjuntar archivos o hacer aulas temporales. Siempre está activo. Sin embargo, el chat que se encuentra en la clase, solamente estará activo mientras se esté en la clase y, si algún estudiante sale de la clase y vuelve a entrar, perderá toda la información que había en él.
- Se puede grabar la clase. Siempre que no haya ningún problema técnico y el ordenador del profesor tenga los requerimientos mínimos, la clase se podrá grabar sin ningún problema. El estudiante podrá acceder tantas veces como quiera.
- Hay recompensas. Una de las cosas que más les gusta a los estudiantes es que, cuando han hecho algo bien, el profesor les dé una recompensa. Esta recompensa sirve para animar a los estudiantes, ya que toda la clase puede ver cómo la recompensa –junto con un sonido– va hacia el estudiante.
- Se puede dividir la clase en pequeños grupos para hacer diferentes actividades.

5. ELEMENTOS QUE TIENE CLASSIN

5.1 El curso

Classin es una plataforma que está en constante actualización. Una de las modificaciones que se puede percibir en relación con la versión que se empezó a utilizar en el confinamiento fue que han añadido la parte de ensayo. En la imagen que se muestra a continuación se pueden ver las funciones asíncronas que encontramos¹.

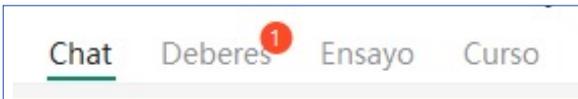


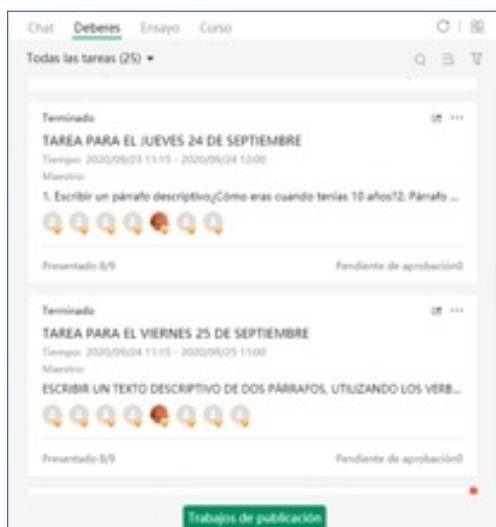
Figura de *Classin*

- La primera de ellas es el **chat**. En él se puede escribir mensajes para que los estudiantes puedan verlos en cuanto se conectan. En este caso, se puede introducir el @ y, posteriormente, el nombre del estudiante por si se quisiera llamar la atención a un estudiante en concreto. También sirve para mandar documentos y para abrir aulas temporales. Estas aulas las pueden abrir tanto el profesor como el alumno y tienen una duración de 40 minutos –en la versión con la que se comenzó a impartir clases las aulas tenían una duración de 20 minutos.



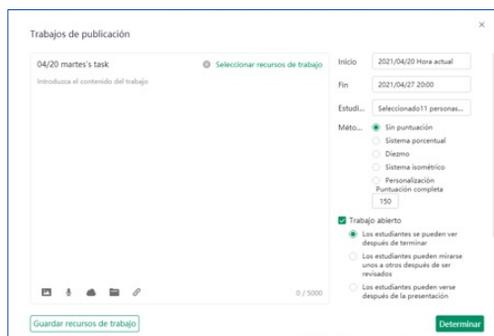
¹ Hemos de advertir que todas las imágenes de este artículo proceden de la plataforma educativa *Classin*.

- En la segunda pestaña, se encuentran los **deberes**. En esa parte los profesores pueden colgar las actividades como se ve en la siguiente imagen.



En esta imagen, se ven tareas cuyo plazo de entrega ya ha finalizado. Se puede ver que, de todos los estudiantes en la clase, ocho la han entregado y está pendiente su corrección. La elaboración de estas tareas es muy sencilla puesto que los pasos que se han de seguir son muy simples.

Lo primero que hay que hacer es hacer clic en trabajos de publicación y allí se abrirá la siguiente ventana.



En esta pantalla se encuentran todas las características que puede tener una tarea. En primer lugar, a la izquierda está el título de la tarea que viene en inglés por defecto, pero se puede cambiar. Abajo se pueden ver los diferentes tipos de archivos que podemos subir: imágenes, grabar un audio, subir un documento de la nube la *Classin*, un archivo desde el ordenador o añadir un enlace (de izquierda a derecha). A la derecha de la imagen se hallan las diferentes opciones para nuestra tarea. Lo primero que se ve es el inicio y el fin de la tarea. Se puede seleccionar si la tarea va destinada a todos los estudiantes y también si se quiere que sea un trabajo abierto o no. Si se prefiere hacerlo público, hay diferentes opciones como que los estudiantes puedan ver todas las tareas subidas por sus compañeros. Además, también se puede seleccionar la calificación que hay en el sistema, como la porcentual, la puntuación sobre 10 o la que haya elegido el profesor. Existe la alternativa de poder entregar el documento después de que haya terminado el plazo de entrega y de permitir a los estudiantes que se descarguen los documentos adjuntos y también permitir les que se unan a la clase una vez terminada la tarea.

- En la tercera pestaña se encuentra la llamada **ensayo**. Esta opción no estaba al principio. Aunque, en realidad, no es una de las mejores opciones que tiene *Classin*. Hay diferentes plataformas y herramientas que tienen mejor desarrollado este tema. Como se puede ver en la siguiente imagen, al igual que en las tareas también es necesario poner un título en el examen y escribir una pequeña explicación. Para poner las preguntas hay dos opciones: seleccionar los recursos de preguntas o elaborarlas. En cuanto a la tipología que hay, es muy poco variada porque solamente se puede elegir de opción única, opción múltiple o verdadero y falso. Es en este caso donde la variedad de preguntas es muy poca en comparación con las preguntas que se suelen hacer en los exámenes de español como lengua extranjera. Cada vez que se hace una pregunta, se guarda en recursos de preguntas por si se necesitase en el futuro, no tener que hacer otra vez la pregunta, sino que, con irse a esa sección, ya la podríamos recuperar.

Publicar examen

Número de preguntas: 0 Puntaje total: 0 Previsualización

Seleccionar pregunta

Ingresar el título del examen (Obligatorio) 0/50

Ingresar la descripción del examen 0/1000

Seleccionar de los recursos de preguntas

Seleccionar del examen

Agregar pregunta

+ Opción única

+ Opción múltiple

+ Verdadero o falso

Sin preguntas, siga las instrucciones de la izquierda para añadir preguntas o haga clic aquí [Agregar pregunta](#)

Guardar en recursos de preguntas Siguiente: Configuración del examen

- En la última pestaña está la de **curso**. En esa pestaña se puede ver el número de clases que hay en el curso, la clase por la que se va, pero también da la opción de meterte a futuras clases para prepararlas. En aquellas clases que ya se han dado solamente se puede acceder a la grabación de la clase y a la asistencia de los estudiantes.

Chat Deberes Ensayo **Curso**

progreso:32/41

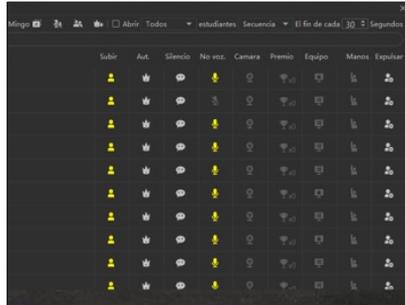
No empezado (9)

33	DESTREZAS - 74	Laura de Mingo	11 student(s)	05/17/2021 11:30 lunes (2hora 0minutos)	Preparar
34	DESTREZAS - 75	Laura de Mingo	11 student(s)	05/18/2021 11:30 martes (2hora 0minutos)	Preparar
35	DESTREZAS - 76	Laura de Mingo	11 student(s)	05/19/2021 11:30 miércoles (2hora 0minutos)	Preparar
36	DESTREZAS - 77	Laura de Mingo	11 student(s)	05/20/2021 11:30 jueves (2hora 0minutos)	Preparar
37	DESTREZAS - 78	Laura de Mingo	11 student(s)	05/24/2021 11:30 lunes (2hora 0minutos)	Preparar

5.2 Herramientas que se encuentran en la videoconferencia

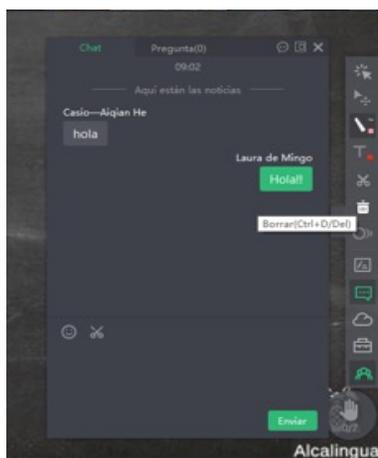
- La lista de los estudiantes: en la videoconferencia se puede acceder a la lista de los estudiantes en donde se puede ver si están o no conectados

todos los de clase –en el caso en el que no se pueda ver a todos los estudiantes en la parte superior–.



Esta imagen es la que ofrece *Classin* para saber los estudiantes que hay en clase. A la izquierda, viene el nombre de los estudiantes –en este caso no está por la protección de la ley de datos–, en la siguiente columna llamada «subir» se puede ver que todos están de color amarillo, lo que significa que todos están en la parte posterior. La siguiente llamada «Aut.» es una corona y se puede ver que todas están en blanco y que ningún estudiante tiene los privilegios que tiene el profesor, es decir, escribir en la pizarra, subir documentos... «Silencio» y también «no voz», en donde se puede apreciar que hay un micrófono en blanco, que significa que ese estudiante no tiene el micrófono activado. La cámara, el número de premios que tiene cada estudiante; el equipo desde el que está conectado. En este caso, todos están conectados desde un ordenador de *Apple* o *Windows*, si en ese momento tiene algún estudiante levantada la mano o la opción expulsar al estudiante. Esta opción es muy peligrosa porque si se da por error, se echa al estudiante de la clase y no puede hasta pasados 10 minutos volver a entrar.

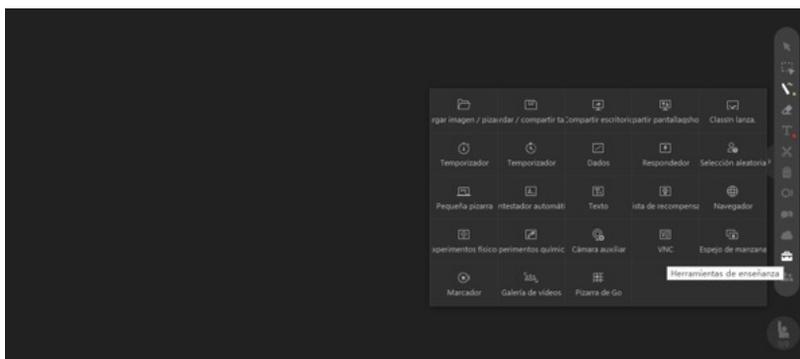
- El chat interno: este chat es muy importante. Se puede usar en el caso en el que algún estudiante tuviera alguna duda o algún problema durante la clase. Por ejemplo, en la imagen que hay a la izquierda el estudiante se conectó una vez comenzada la clase y para no interrumpir decidió hablar en el chat. Este chat, en mi experiencia, los estudiantes lo utilizan solamente para saludar o para hacer saber al profesor si tienen algún problema técnico.



5.3 Herramientas que tiene el profesor

Como se ha dicho antes, *Classin* es una plataforma que se diseñó para la realización de las clases en línea y, como se puede observar, hay opciones muy específicas como

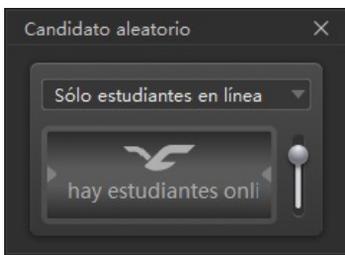
- **experimentos de física y de química**, que, obviamente, no se han probado al ser una clase de español.
- De todas las opciones que hay, destacaría la de **compartir escritorio y pantalla**. Con estas dos opciones, el profesor puede compartir su pantalla. Cada una de ellas, tiene una función distinta: la llamada «compartir escritorio» sirve para compartir pantalla y sonido, mientras que la de



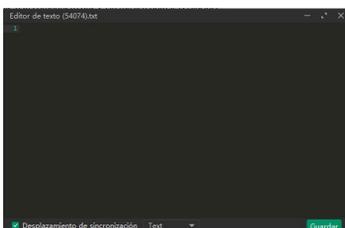
«pantalla» permite escribir y compartir la pantalla del estudiante y del profesor. Esta última opción es muy buena para aquellas actividades de expresión oral, en donde el estudiante quiere compartir alguna imagen que esté en su ordenador.

- Hay dos tipos de **temporizadores**: uno que hace la cuenta atrás y, al finalizar, suena una alarma y otro que simplemente va contando el tiempo que lleva. De estos dos, el que más he utilizado ha sido el primero para poner límite de tiempo en la actividad que estuvieran haciendo en ese momento.
- Otra opción muy interesante para la clase de idiomas es la de **los dados**. Es bien sabido que, en este tipo de clases, para hacer más ameno el aprendizaje en algunos momentos, se pueden llevar juegos. En la actualidad, hay varias páginas que ofrecen la posibilidad de realizar cuestionarios como *Kahoot* y que también se pueden seguir utilizando en la clase virtual.
- La opción del **navegador**, en un principio, no estaba muy bien conseguida porque, si se pone algún vídeo de *youtube*, no se escuchaba y, para ese caso, era mejor compartir el escritorio y poder ver el vídeo con sonido. Si embargo, en estos momentos, ya han solventado ese problema y se puede escuchar perfectamente. Es una herramienta útil para no tener que estar compartiendo pantalla.
- Otra a destacar es la **pizarra pequeña**. Es una opción que está ahí, pero que en mis clases no se ha utilizado mucho al tener toda la pizarra.
- **Classin lanza** es una herramienta para proyectar la pantalla de su móvil. Aunque los estudiantes estén conectados en el ordenador en la clase, muchas veces tienen el móvil como soporte, para buscar fotos, vídeos, etc. Esta herramienta es útil para que los estudiantes puedan compartir la pantalla de su móvil. Sin embargo, es importante que tanto la sesión de *Classin* y del dispositivo móvil estén conectados a la misma red. El único problema es que no se puede utilizar con dispositivos de Android, tan solo se puede utilizar con los dispositivos de *IOs*.
- Otra herramienta muy valiosa es la de **elección de un candidato aleatorio**. Esta herramienta es buena cuando haces alguna pregunta y no

contesta ningún estudiante, sea porque desconocen la respuesta, o sea, porque tienen miedo a hablar.



- El **editor de texto** es muy bueno para realizar trabajos colaborativos. En este caso, los estudiantes pueden escribir un texto en grupo y, una vez terminado, se puede guardar y lo tendrán en el chat para verlo en futuras ocasiones.



- La siguiente herramienta es **la galería de vídeos**. No he podido utilizarla porque uno de los requisitos para poderlo hacer es tener un Intel i7 o superior con una memoria superior a 8Gb. En mi caso, mi portátil es un Intel i5 y no reunía los requisitos. Es una herramienta muy potente



y que, seguramente, tiene mucha utilidad en la clase, porque así no se tiene que estar compartiendo la pantalla, sino que ya se encuentra el vídeo dentro de *Classin*. Lo veo de gran utilidad porque los audios se escuchan mejor si, al subir el archivo a la nube, no es necesario compartir pantalla con audio.

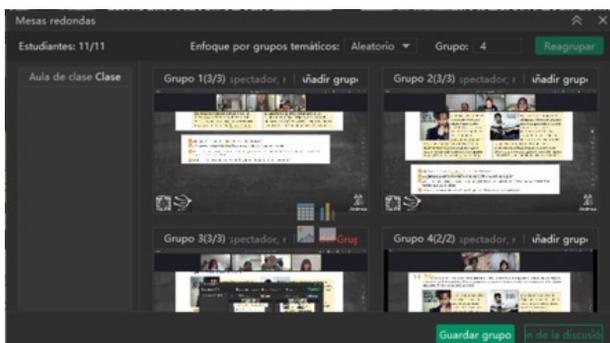
- La siguiente herramienta es **espejo de manzana**. Esta herramienta es solo para los usuarios que tengan IOs. Sirve para que los estudiantes con este tipo de dispositivos puedan mostrar en el aula lo que tienen en su dispositivo.
- **El marcador** también es importante porque el profesor puede estar con el ratón señalando algo y creer que los estudiantes están viendo lo que



está señalando. Para estos momentos, *Classin* ofrece la herramienta del marcador en la que se puede seleccionar entre dos tipos de marcadores. De esta manera, los estudiantes pueden ver lo que el profesor está marcando.

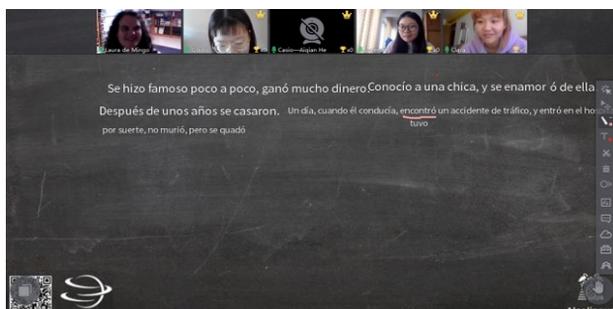
- **La cámara auxiliar** es una buena opción para las clases híbridas. Se puede conectar otra cámara adicional al ordenador para que enfoque a los estudiantes que se encuentran en la clase y así aquellos estudiantes que están en sus casas pueden verlos. Es una buena opción para hacer grupo. En las clases híbridas es muy difícil que haya grupo, ya que unos están en el aula y otros siguiendo la clase desde su ordenador.
- **Los grupos de debate** están muy bien para poder dividir la clase y hacer trabajos en grupo o en parejas. Permite visualizar todos los grupos y si en algún grupo falta algún estudiante. Sin embargo, como es obvio, no se puede escuchar a todos los estudiantes al mismo tiempo. Para escuchar a los estudiantes hay dos opciones. La primera de ellas es aquella en la que el profesor entra en el grupo y los estudiantes pueden verle

e interactuar con él; la segunda, es meterse como espectador y lo único que puede hacer el profesor es escuchar, pero no interactuar con los estudiantes, es decir, no se conecta con la cámara. Además, una vez que el grupo está dividido, pero los estudiantes no están dentro de los grupos, está la opción de copiar todo lo que hay en la pizarra y



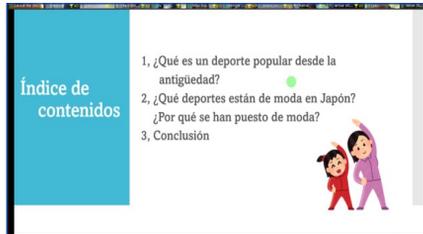
que los estudiantes tengan acceso a lo que se ha escrito. También, se puede poner un audio para que lo escuchen. Otra opción que tiene el profesor cuando los estudiantes están trabajando es la posibilidad de poder transmitir el mismo mensaje a los grupos al mismo tiempo, sin necesidad de ir metiéndose uno a uno. En esta opción, el profesor va a meterse simultáneamente en todas las clases –sin la posibilidad de ver a los estudiantes– para dar el mensaje.

Una vez que el profesor les ha dado permiso a los estudiantes, es decir, les ha puesto la corona, los estudiantes pueden escribir en la pizarra y pueden hacer una tarea colaborativa. En este caso, las estudiantes están



escribiendo un texto y una de ellas está poniendo otra opción mejor. Es en estos casos en donde se puede ver que los estudiantes mejoran los textos gracias a los conocimientos que tiene cada integrante del grupo.

En la siguiente imagen, el profesor ha dado a compartir pantalla del estudiante para que pueda hacer la presentación. Una vez que el profesor puede ver la pantalla del estudiante deseado, tiene que marcar si los estudiantes pueden ver la pantalla del compañero. Esta opción es muy buena porque esta herramienta se puede utilizar para ver qué están haciendo en cada momento los estudiantes en su ordenador, como, por ejemplo, durante el examen. El estudiante solamente tiene



que aceptar una vez para que el profesor se pueda meter a su pantalla. Las demás veces ya no tiene que pedir permiso.

- Otra opción que está muy bien es **el aula temporal**. Tanto los estudiantes como los profesores pueden abrir una desde el chat principal. En



la actualidad existen dos tipos: una en la que pueden estar la persona que creó el aula temporal y también tres personas más en la parte superior de la pizarra –puede haber más estudiantes, pero la persona que haya creado la clase tendrá que activar que se vayan subiendo de forma aleatoria– tal y como vemos en la imagen de abajo o en la que no sale

ningún estudiante tan solo es el profesor el que está. En ambos casos, la duración va a ser de 40 minutos. Esta opción está muy bien para hacer trabajos en parejas o en grupos fuera de la clase.

- Otra opción que tiene esta plataforma es la de **agregar amigos**. Esta opción es buena para estar en contacto con los estudiantes y así poder mandarles mensajes privados que los demás no necesitan ver, como, por ejemplo, la corrección de alguna tarea.



6. CONCLUSIONES

Classin se creó para llevar a cabo un aprendizaje efectivo a través de internet. Para ello, recogió las características más importantes de las plataformas. En un comienzo, se pudo observar que, aunque se hubiera creado para dar clases, había muchas cosas mejorables. En un primer momento, no contenía herramientas que ahora sí tiene, como es el caso de la discusión de debates. En ese período, para que los estudiantes pudieran hacer trabajos en parejas y pudieran desarrollarlos, tenían que salirse de la clase y abrir aulas temporales en el chat principal, mientras que ahora es el profesor el que hace los grupos directamente desde la clase sin tener necesidad de que los estudiantes hagan nada. Otra cosa que se mejoró fue la cantidad de tiempo en las aulas temporales, que fue ampliado a 40 minutos, y también puede haber tres personas en la pantalla y la persona que la crea, cuando anteriormente solamente había dos contando con la creadora. Otra herramienta que ha añadido es la de los exámenes. Esta herramienta no está muy lograda porque la tipología de las

preguntas es poco variada y debería tener más tipologías para que los exámenes fueran mejor.

En cuanto a los estudiantes, en general, están contentos con esta plataforma. Piensan que es fácil de utilizar una vez que están registrados en el aula. Una de las cosas que más les gusta es el hecho de que se puedan grabar las clases y poder verlas cuantas veces quieran. Las recompensas también les gustan porque se sienten contentos cuando se les reconoce que lo han hecho bien.

BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ BECERRO, S. (2009). «Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos». En *revista digital para profesionales de la enseñanza*. Federación de Enseñanzas de CC.OO. de Andalucía, n.º 2.
- DE PABLO, J. M., COLÁS, M. P., LÓPEZ GRACIA, A. y GARCÍA-LÁZARO, I. (2019). «Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa». En *Revista de docencia universitaria*. Vol 17 (1), enero-junio 2019. pp. 59-72
- FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS, A. M. (2009). «Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet». En *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 45-73.
- LAGUNÉS, A. y LAGUNÉS, P. (2018). «Plataformas educativas para mejorar el proceso de aprendizaje en organizaciones educativas», capítulo VII del libro *Estrategias organizacionales e innovación tecnológica*. Guadalajara, Editorial Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente. Cenid Ac.
- RAMÍREZ VALDEZ, W., & BARAJAS VILLARRUEL, J. I. (2017). «Uso de las plataformas educativas y su impacto en la práctica pedagógica en instituciones de educación superior de San Luis de Potosí». En *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa* (60), a360.
- RUBIO MOREDA, A. L. (2014). «Uso del campus virtual para la enseñanza aprendizaje de grupos nominales en inglés científico-técnico». Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.
- SÁNCHEZ, J. (2009). «Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (34), pp. 217-233.

La situación de la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial: LM / LE

Daniel OWONO SIMA NCHAMA

Decano de la Facultad de
Ciencias de la Información y Filología Lingüística
de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial

ORCID: 0000-0002-1616-5577

Agradecimientos

No puedo redactar este artículo sin agradecer a todos los que, de manera directa o indirecta me han ayudado a forjar mi inmersión y acceso a la enseñanza del español como lengua extranjera. En el mismo orden, a aquellos que me ayudaron en la adquisición de técnicas y estrategias, transferencia de conocimientos para la concreción de las propuestas de las que hoy hacemos alarde.

1. A nivel individual, a través mi escuela Spateaching.SL,
 - A José Luis Eworo, *Triton Hess*
 - A Jeff Cumber y Sussan MagGuigan, *Hess*
 - A Jane MacCallum, Nicholas Hussey Abigail Cuumigal, *Marathon Equatorial Guinea Limited*
 - A Mark Pompermayer, *Exxon Mobil*
2. A nivel institucional
 - A José Manuel Pedrosa, José Pamies, *Universidad de Alcalá*
 - A María Teresa Avoro y Pedro Esono Nze, *Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial*.

PRESENTACIÓN

La enseñanza de la lengua española en Guinea Ecuatorial se puede abordar desde dos perspectivas. La dimensión oficial, como vehículo de comunicación y primera lengua oficial del país, y desde el ámbito de español como lengua extranjera.

A nivel oficial, tras la real ocupación colonial, cuando España encarga la evangelización de Guinea Ecuatorial a los misioneros católicos, para erradicar las amenazas de Inglaterra y de Francia por aprovechar su ausencia en el país, la enseñanza del español se ha llevado a cabo desde la educación primaria hasta la secundaria y superior. El modelo de esta enseñanza había sido siempre la inculcación de las normas gramaticales, sintácticas, así como el vocabulario. Los maestros y profesores han utilizado distintos manuales de lengua española, para abordar los diferentes niveles lingüísticos del español en las aulas de Guinea Ecuatorial.

Aparte de la enseñanza curricular, el español es la primera lengua de uso oficial, lo que permite su inmersión, de modo que hay personas que hablan y usan el español, aunque no lo hayan aprendido como tal; ya que están inmersos en la misma. Durante el periodo 1968-1979, la enseñanza del español se vio interrumpida por la política anticolonial y del nacionalismo exacerbado del gobierno surgido tras la independencia del país africano; panorama que tuvo otro rumbo en el año 1979, el cambio de gobierno. El español, durante este periodo ha conocido un periodo de recuperación, difusión, expansión, hasta el florecimiento actual; con la proliferación de centros educativos, universidades y una numerosa publicación literaria.

Finalmente, la constitución, creación y reconocimiento de la Real Academia Ecuatoguineana de la lengua (AEGLE) constituye, sin parangón, un momento privilegiado del español de Guinea Ecuatorial. Emancipación que la Profesora Doctora Dña. Isabel Molina, catedrática de lengua española de la Universidad de Alcalá, resalta en su reciente obra, *El viaje del español a Guinea*, 2019.

A pesar de lo expuesto, la situación sociolingüística de Guinea Ecuatorial, como la de otros países africanos, no augura un camino de rosas para los guineanos en su condición de hablantes del español; ya que sus identidades étnicas los obligan a preservar y utilizar al mismo tiempo sus lenguas nativas o

étnicas; sumado al auge y el poder de las lenguas inglesa y francesa por las oportunidades que ofrecen, consiguiendo una buena elección entre la población guineo-ecuatoriana; lo que trae como consecuencia que el habla ecuatoguineana sea el producto de transferencias e interferencias lingüísticas. En este sentido, la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, en el periodo 2001-2011, había incluido como asignatura obligatoria en todas sus carreras, hasta el tercer curso de carrera, la Lengua Española, con el objetivo de fortalecer las debilidades que los estudiantes mostraban de la herencia de su enseñanza primaria, secundaria y superior «o lo que algunos intelectuales han denominado, la pata coja del sistema educativo nacional».

La Universidad adoptó, por tanto, la asignatura de *Lengua Español Común I*, para todas las carreras en su primer año, *Lengua Española Común II*, para su segundo año, y *Lengua española Común III*, para el tercer año de todas las carreras. El contenido de estas tres modalidades de Lengua Española recogía, principalmente, desde la ortografía y la gramática, hasta el discurso, conversación y fraseología, etc. Desgraciadamente, tras la implantación del Sistema LMD/Plan de Bolonia en la UNGE, algunos argumentos de dirigentes universitarios consiguieron la eliminación de tal asignatura en el año 2015.

No obstante, la AEGLE ha creado un nuevo panorama de la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial, con programas y actividades de divulgación y difusión del español en los *mass media* de Guinea Ecuatorial; además de actividades de corrección de letreros y títulos públicos, etc.

A nivel de español como Lengua Extranjera (ELE), los centros culturales de español de Malabo y Bata vienen desarrollando cursos intensivos de esta lengua como lengua extranjera, para un público diverso: nacionales, extranjeros, estudiantes y profesionales con deseos de aprender esta lengua.

La UNGE, a partir del año 2000, en colaboración con la Universidad de Alcalá, el Instituto Alcalingua, bajo la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), organiza cursos de ELE en verano, cursos que han tenido un gran impacto en la subregión de África Central, con candidatos venidos, incluso, de Ghana, Senegal. Benín, Croacia, Escocia, etc.

A nivel personal, me dedico a los cursos de español para extranjeros desde el año 2003, siendo mi primera experiencia de profesor de ELE, la empre-

sa petrolífera *Triton Hess* en Malabo, la capital de Guinea Ecuatorial. Desde esta fecha hasta el momento actual del año 2021, he tenido la oportunidad de haber trabajado con casi el 85% de las empresas petrolíferas del país (*Triton Hess*, *Noble Energy*, *Ampco Mathanol Project*, *Marathon Equatorial Guinea Limited*, *Exxon Mobil*, *Hess*, *Slhumbergher*), y con entidades y bancos (*Getesa*, *BGFIBankGE*, *Total GE*, *EcobankGE*). En todos los lugares mencionados hemos marcado una seña dando dignidad a Guinea Ecuatorial en la formación en español a los diferentes extranjeros de estas entidades para que puedan tener una interacción con nuestro país, con nuestros ciudadanos y con nuestras entidades, a través de la lengua cervantina, coíné de comunicación oficial del país, amén del francés y del portugués.

Desde la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, y tras la marcha de la Cooperación Española y la Universidad de Alcalá en el proyecto de cooperación UNGE-Universidad de Alcalá, asumimos localmente la labor de coordinar y programar los cursos de español como lengua extranjera, administrando programas de verano y con la participación de estudiantes de diversa procedencia y estirpes: estudiantes de universidades del entorno cercano (Camerún, Gabón, Congo, Benín, Ghana, Nigeria) o lejano (China, Chad, Burkina Faso, Senegal, Corea, Turquía, etc.) de Guinea Ecuatorial, pero también diplomáticos, extranjeros y hombres de negocios residentes en Guinea Ecuatorial.

En los últimos tres años, con el impulso del Excmo. Rector Magnífico actual, don Filiberto Ntutumu, se han oficializado cursos anuales de español para estudiantes que quieren cursar carreras en la UNGE, así como de guineanos y público en general con deseos de mejorar su español.

Durante todo este recorrido relatado, ya sea desde el punto de vista empresarial, a través de *Spateaching*, SL (www.spateaching.net), mi escuela de idiomas como desde el punto vista institucional, en la Universidad, hemos ido acumulando experiencia, cuyo bagaje nos ha ilustrado y ayudado en una propuesta didáctica, enfocada en tres niveles de la lengua española. Esta propuesta didáctica del español como lengua extranjera se ha llevado a cabo siguiendo el currículo del manual *Sueña*, y de sus autores: María Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, María Luisa Gómez Sacristán y Nuria Pérez de la Cruz.

La novedad e importancia de nuestra propuesta reside en que sin tener un determinado manual de instrucción de ELE, el profesor de este, con tal de que sea filólogo / lingüista, o amante del español, pueda realizar cursos de español, impartiendo los contenidos necesarios y adecuados en cada momento, en cada nivel, en cada unidad didáctica, en cada ciclo propuesto, siguiendo el programa de estos y consiguiendo que los estudiantes adquieran las competencias necesarias según las expectativas del Nuevo Marco de Referencia Europea y el Instituto Cervantes.

Los contenidos temáticos de sus unidades didácticas se han recogido fielmente sin introducir nada nuevo en las diferentes habilidades que en el manual se abordan. La única excepción ha sido en el contexto cultural, donde, obviamente, hemos añadido bloques temáticos referidos a Guinea Ecuatorial, toda vez que en los manuales originales se recoge solo y únicamente la cultura española e hispanoamericana. El resto de habilidades: *gramática, léxico, escritura, funciones, conversación oral, fonética*, se han mantenido a imagen y semejanza.

El **Manual 1** es el primer libro de una serie de cuatro publicaciones de nuestra propuesta, desde *Sueña 1* hasta *Sueña 4*. Desde los niveles *Inicial* y *Pre-Intermedio* de este Manual 1 de, se siguen las mismas expectativas del Marco de Referencia Europea, que recogen los niveles A1 y A2. Lo novedoso de nuestro proyecto es que hemos organizado los contenidos con un temario bien separado en habilidades, con una secuenciación de enseñanza desde los contenidos iniciales hasta los superiores, como lo recogen los cuatro ciclos establecidos:

Ciclo 1: Unidades didácticas 1, 2

Ciclo 2: Unidades didácticas 3, 4, 5

Ciclo 3: Unidades didácticas 6, 7

Ciclo 4: Unidades didácticas 8, 9, 10

El **Manual 2** es el segundo libro de una serie de cuatro publicaciones de nuestra propuesta, desde *Sueña 1* hasta *Sueña 4*. Desde este Manual 2 del Nivel Medio, se siguen las mismas expectativas del Marco de Referencia Europea que recoge el Nivel B1. Siendo nuestra novedad, la misma expuesta en el libro 1, con la misma secuenciación, esta vez, iniciando desde el ciclo 5.

Ciclo 5: Unidades didácticas 1, 2

Ciclo 6: Unidades didácticas 3, 4, 5

Ciclo 7: Unidades didácticas 6, 7

Ciclo 8: Unidades didácticas 8, 9, 10

El **Manual 3** se organiza igualmente como los manuales 1 y 2, a partir del ciclo 9:

Ciclo 9: Unidades didácticas 1, 2

Ciclo 10: Unidades didácticas 3, 4, 5

Ciclo 11: Unidades didácticas 6, 7

Ciclo 12: Unidades didácticas 8, 9, 10

Todos los manuales tienen una ordenación similar, donde cada unidad didáctica articula cinco bloques de enseñanza, y cada uno de estos son enseñados por determinados instructores, en habilidades separadas: *Gramática / Normas y Reglas; Escritura y Redacción / Toma Nota; Fonética / pronunciación y entonación; Léxico y Vocabulario; Funciones, Conversación oral y habilidad hablada, Cultura.*

Nuestra recomendación para todos los instructores es que enriquezcan los contenidos que en el manual *Sueña* se encuentran poco desarrollados, utilizando materiales complementarios para unas clases más provechosas.

Con esta propuesta didáctica, lo que consigue cualquier programa de español para extranjeros que utilice este instrumento, es tener un mayor control en el trabajo de los instructores en el aula, para que consigan el máximo rendimiento en los estudiantes, según el Marco de Referencia Europea, tanto en sus niveles como en las expectativas de los mismos.

Según nuestra propuesta didáctica, y tomando al instructor como guía para el desarrollo de los cursos de español para extranjeros, debe colmar las expectativas de los estudiantes en satisfacción y calidad, por lo que resulta imprescindible:

- **Que el profesor enseñe lo que sabe / le gusta.** El filólogo puede abastecer todos los campos de esta ciencia; sin embargo, es bueno que enseñe

y transmita su ámbito de especialización. El objetivo de esta propuesta, que no es nueva en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, es, sobre todo, impulsar a nuestros filólogos en la profundización de las áreas de conocimiento de la Filología Hispánica. Nuestro enfoque sitúa al instructor en ámbitos concretos y contenidos justos para su habilidad, y evita que este se vea perdido en el amplio campo de la Filología, sin situarse con entereza, eficacia y comodidad en los conocimientos que no son de su área de especialización en la Filología.

- **Que el profesor enseñe lo que debe enseñar.** Hemos creado los ciclos y los hemos adaptado a los niveles. Con nuestra propuesta de unidades didácticas por ciclo, se consigue que el profesor transmita los conocimientos de modo secuenciado, como recomiendan los especialistas, desde la primera unidad hasta la última de un nivel de español. La disposición de un manual al profesor, y este al frente de los estudiantes, es arbitrario, *sirviendo el menú que le apetezca en cada comida*. Esto no ayuda, por lo que hemos atado la trasmisión de los conocimientos, según recoge el manual. El profesor se queda sujeto a instruir, siguiendo los conocimientos de menor a mayor grado; una buena estrategia para instituciones incipientes, sin una gran dedicación, y disciplina en la implementación curricular.
- **Que el profesor enseñe todo.** Nuestra propuesta permite que el profesor enseñe todo y evita que haga selecciones incoherentes y azarosas solo para finalizar el libro; por lo que, de alguna manera, en cada unidad didáctica y en cada habilidad se enseñará todo lo que viene recogido, ya que la propuesta es una especie de presión que detecta los incumplimientos que algunos profesores pueden querer cometer saltando temas, apartados, etc.
- **Universalidad de la cátedra.** La propuesta, por último, permite que el profesor, no estando en posesión del Manual *Sueña*, pueda aplicar, sin embargo, el contenido de este, utilizando de manera general la exposición de los diferentes temas lingüísticos universales de la Filología Hispánica que se recogen en cualquier manual de Lengua Española, que basta por sus conocimientos de la ciencia filológica, con la ayuda de un manual específico de su campo de conocimiento. Disponer del

manual *Sueña* es, por tanto, una ventaja extraordinaria para cumplir con el programa.

La evaluación es continua, donde cada instructor de una determinada habilidad, presenta a la Coordinación Académica del programa el resultado final del ciclo, obtenido de la evaluación progresiva de las unidades y lecciones del ciclo, desde los diferentes componentes o habilidades. Así mismo, se añaden a la evaluación otros baremos como la participación de los estudiantes en clase, su interés en las clases, la asistencia a clase, la realización de deberes y actividades, etc., que hacen la suma para la nota final.

Nuestra propuesta didáctica es mejorable, empero, hemos creído oportuno crear esta serie de condiciones para que el estudiante que haya cursado un nivel de español desde este enfoque, haya aprovechado al máximo las metas establecidas por los especialistas, y que pueda imprimir, por tanto, unos conocimientos completos en todas las áreas lingüísticas recogidas para cada nivel del NMRE.

PROPUESTA DIDÁCTICA DE *SUEÑA 1*, POR HABILIDADES SEPARADAS

CICLO 1: UNIDADES DIDÁCTICAS I, II

GRAMÁTICA / NORMAS Y REGLAS

Unidad Didáctica I

- El presente de indicativo de *llamarse, apellidarse, ser, tener y hablar*
- Pronombres personales de sujeto
- Ser + adjetivo de nacionalidad; ser de + nombre de ciudad o país
- Género y número en adjetivos de nacionalidad
- Pronombres interrogativos: ¿Cómo?, ¿de Dónde?, ¿Cuántos (años)?, ¿Qué?, ¿a Qué?
- Número de 0 a 100
- Presente de Indicativo de *vivir y estar*
- Formas de tratamiento: Tú / Usted
- Pronombres demostrativos

- Artículo: uso ante fórmulas de tratamiento
- Formas contractas de: al, del
- Concordancia en género y número de artículo y demostrativo
- Interrogativos: ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cuántos?, ¿Cómo?, ¿Cuál?

Unidad Didáctica II

- Indefinido y numeral: un / (0)
- Interrogativos: ¿Cuántos? (as)?
- Género y número en los sustantivos, concordancia con el indefinido y con el interrogativo *cuántos*
- en (nombre de lugar) hay + indefinido o numeral /artículo + sustantivo + está (n)
- Ser + adjetivo / tener + sustantivo / estar + adverbio o en + nombre de lugar
- Preposiciones y adverbios de lugar: en; cerca (de), lejos (de)

TOMA NOTA / ESCRITURA Y REDACCIÓN

Unidad Didáctica I

Ortografía:

- Abecedario
- Signos (¿,?)
- Abreviaturas: C/, Avd., Pº, Pl., CP, Sr., Sra., Srta., D., Dª
- Signos (¿,?)

Tipo de escrito:

- Información Personal
- Información Profesional
- Pasaporte, carné de estudiante
- Agenda
- Datos y Dirección en un sobre
- Solicitud de pasaporte

Unidad Didáctica II**Ortografía:**

- Anuncios Breves de periódico (descripción de viviendas)
- Representación de /k/ y /g/: j/g/gu
- Representación de /q/ y /k/: c/z/qu

Tipo de escrito:

- Anuncios breves (descripción de personas)

PALABRAS PALABRAS / LÉXICO Y VOCABULARIO**Unidad Didáctica I**

- Léxico de saludos: Hola...
- Léxico de nombres y apellidos
- Léxico de países, nacionalidades y lenguas
- Léxico de estudios y profesiones
- Léxico de ayudas e instrucciones de clases
- Léxico de saludos y despedidas
- Léxico de partes del día
- Léxico de presentaciones
- Léxico de fórmulas de tratamiento
- Léxico de direcciones y teléfonos
- Léxico de lugares públicos

Unidad Didáctica II

- Léxico de partes de la casa
- Léxico de mobiliario y enseres de la casa
- Léxico de acciones habituales
- Léxico de mobiliario y objetos de la clase
- Léxico de adjetivos para describir el físico y el carácter de las personas

BLA BLA BLA / ORALIDAD Y CONVERSACIÓN**Unidad Didáctica I**

- Oralidad, saludar
- Oralidad, deletrear
- Oralidad, presentarse uno mismo
- Oralidad, preguntar y decir el nombre y los apellidos, el origen, las lenguas que habla uno, la edad, la profesión, los estudios
- Oralidad, pedir y dar información sobre el significado de las cosas, o la forma de las palabras
- Oralidad, despedirse y saludar
- Oralidad, presentar a alguien y responder al ser presentado
- Oralidad, preguntar y decir la dirección
- Oralidad, preguntar y decir el número de teléfono
- Oralidad, contestar al teléfono y preguntar por alguien

Unidad Didáctica II

- Oralidad, describir la vivienda y sus habitaciones
- Oralidad, expresar existencia y ubicación de objetos
- Oralidad, describir la ubicación de los objetos
- Oralidad, expresar acciones habituales
- Oralidad, preguntar y decir la hora
- Oralidad, Expresar existencia y ubicación de objetos y personas
- Oralidad, describir a una persona

SUENA BIEN / FONÉTICA**Unidad Didáctica I**

- Primer acercamiento a la pronunciación de los fonemas
- Entonación de enunciativas e interrogativas

Unidad Didáctica II

- /x/ y /g/
- /z/ y /k/

A NUESTRA MANERA / CULTURA Y CIVILIZACIÓN**Unidad Didáctica I**

- Personajes famosos en el mundo español
- Personajes famosos en el mundo hispanoamericano
- Personajes famosos en el mundo afro-hispano
- Tipos de viviendas

Unidad Didáctica II

- Tipos de viviendas

CICLO II: UNIDADES DIDÁCTICAS III, IV, V**GRAMÁTICA / NORMAS Y REGLAS****Unidad Didáctica III****Mi vida**

- Género y número de los nombres de familia
- Presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares más frecuentes
- Verbos reflexivos
- Posesivos: formas átonas
- Interrogativos: ¿Quién? / ¿Quiénes?, ¿Qué?, ¿Cuántos?, ¿Cómo?, ¿Dónde?
- Presencia del artículo con los días de la semana
- Al, del
- Expresiones de frecuencia: generalmente, frecuentemente, normalmente, nunca, siempre, a menudo, a veces, con frecuencia
- Soler

- Cuando + Presente de indicativo
- Pronombre átono de CI

Unidad Didáctica IV

Lo normal

- Expresiones de frecuencia: X veces al día / a la semana / por semana; X veces cada X días
- ¿Puedes + Infinitivo?
- Imperativo afirmativo (tú)
- Preguntas en presente para ofrecer ayuda
- Imperfecto de cortesía, *quería*
- Pronombres átonos CD y CI; colocación
- Comparaciones
- Verbos *gustar, encantar, odiar, preferir*
- También / tampoco, a mí sí / a mí no
- Comparativos: tan ... como; más / menos ... que
- Quedarle a uno algo bien / mal
- Números a partir del 101
- Que + sustantivo + tener / que + adjetivo + estar
- Tener dolor de / doler
- Cuando + presente + presente = si + adjetivo + estar
- Si + presente + interrogativo
- Imperativo afirmativo y negativo
- Muy, mucho
- Hay que / tener que

Unidad Didáctica V

Nos divertimos

- Verbo *preferir*
- Cuando + presente

- ¿Por qué? / Porque
- Hay que / tener que
- Ir + infinitivo
- Marcadores temporales de futuro
- Ser / estar / haber / tener
- Hace (frío / calor). Lluve, nieva, hay niebla, etc.,
- Muy, mucho, bastante, poco
- Expresiones de lugar: a la izquierda / derecha, todo recto, al final, enfrente de; a + tiempo / distancia
- Encantar, gustar mucho, no gustar nada, odiar, preferir
- Pronombre CI
- Estar + gerundio
- Un (a) + nombre contable / un poco de + no nombre contable más de + no nombre contable más de + no nombre contable
- Otro (a) + nombre contable / más un poco

ESCRITURA Y REDACCIÓN / TOMA NOTA

Unidad Didáctica III

Mi vida

Ortografía

- r / rr
- m / n en posición implosiva

Tipo de escrito:

- Certificados (urgente, en caso de robo)

Unidad Didáctica IV

Lo normal

Tipo de escrito:

- Documentos bancarios: el cheque

Unidad Didáctica V

Nos divertimos

Tipo de escrito:

- Escribir postales
- Empleo de la mayúscula

LÉXICO Y VOCABULARIO/ PALABRAS PALABRAS

Unidad Didáctica III

Mi vida

- Léxico de profesiones
- Léxico de lugares de trabajo
- Léxico de la familia
- Léxico de estados civiles
- Léxico de días de la semana
- Léxico de acciones habituales
- Léxico de los meses del año
- Léxico de las fiestas, celebraciones (nacimientos, bodas, cumpleaños, navidad...)

Unidad Didáctica IV

Lo normal

- Léxico de tareas de casa
- Léxico de la compra: alimentos, pesos y medidas
- Léxico de la ropa: nombres de prenda y vestimenta
- Léxico de las partes del cuerpo humano
- Léxico de estados físicos y anímicos
- Léxico de enfermedades y síntomas
- Léxico de medicamentos y remedios

Unidad Didáctica V

Nos divertimos

- Léxico de medios de transporte
- Léxico de tipos de alojamiento
- Léxico de destino de los viajes
- Léxico de adjetivos para describir lugares
- Léxico de expresiones para hablar del tiempo atmosférico
- Léxico de países hispanoamericanos
- Léxico de lugares públicos
- Léxico de actividades de ocio y tiempo libre
- Léxico de espectáculos, deportes, cine, arte, restaurante, comidas
- Expresar distancia en tiempo o espacio
- Expresar obligación o necesidad

ORALIDAD Y CONVERSACIÓN / BLA BLA BLA

Unidad Didáctica III

Mi vida

- Expresar la actividad profesional
- Expresar relaciones familiares y hablar de los miembros de la familia
- Expresar acciones habituales
- Expresar la frecuencia con que hacemos las cosas
- Hablar de actos sociales

Unidad Didáctica IV

Lo normal

- Expresar frecuencia
- Pedir un favor; dar órdenes y hacer sugerencias; ofrecer ayuda
- Comprar: pedir un producto y preguntar por sus características y precio

- Comparar productos, precios y calidades
- Valorar
- Expresar gustos y preferencias
- Mostrar acuerdo o desacuerdo en los gustos
- Expresar estados físicos y anímicos
- Preguntar por la salud y hablar de ella
- Expresar síntomas y enfermedades
- Expresar dolor, condición, obligación
- Aconsejar, aceptar o rechazar un consejo
- Concertar una cita

Unidad Didáctica V

Nos divertimos

- Expresar gustos personales
- Describir una población (su clima y su geografía)
- Expresar planes y proyectos
- Hablar del tiempo atmosférico
- Expresar distancia en tiempo o espacio
- Expresar obligación o necesidad
- Expresar distintos grados de gustos personales
- Mostrar acuerdo y desacuerdos en los gustos
- Hablar de acciones en desarrollo
- Pedir en un restaurante

FONÉTICA / SUENA BIEN

Unidad Didáctica III

Mi vida

- /r/ y /rr/
- /m/ ante bilabial

Unidad Didáctica IV**Lo normal**

- Separación y cómputo de sílabas
- La sílaba fuerte

Unidad Didáctica V**Nos divertimos**

- EL sistema vocálico del español

CULTURA Y CIVILIZACIÓN / A NUESTRA MANERA**Unidad Didáctica III****Mi vida**

- La Navidad en España
- La Navidad en Guinea Ecuatorial
- La Navidad en Hispanoamérica

Unidad Didáctica IV**Lo normal**

- Ir de tapas
- El Pepesup

Unidad Didáctica V**Nos divertimos**

- El turismo en España
- El turismo en Guinea Ecuatorial
- El turismo en Hispanoamérica

CICLO 3: UNIDADES DIDÁCTICAS VI, VII

GRAMÁTICA / NORMAS Y REGLAS

Unidad Didáctica VI

¿Puedo?

- Poder + infinitivo
- ¿Puedo...? Para pedir permiso
- ¿Puedes...? Para pedir favores
- Imperativo, repetición para la concesión de permiso
- (no) hay que (falta de) obligación y necesidad (no) tener que (falta de) obligación
- No poder (prohibición)
- ¿Se puede...? Para pedir permiso
- Ayudar a; no hacer falta, no ser necesario
- El / la de + artículo + nombre
- El / la de + adverbio de lugar
- El / la que + verbo
- El más / menos + adjetivo + de
- Indefinidos: algún, alguno, ningún, ninguno, nada, nadie, algo, alguien
- Ser de + materia
- Ser + adjetivo
- Servir para
- Presente de subjuntivo: verbos regulares e irregulares (ser, tener, poner)
- Que + presente de subjuntivo
- Querer + presente de subjuntivo
- Esperar, desear + Presente de subjuntivo
- Que + adjetivo
- Posesivos

Unidad Didáctica VII

Cuidamos el medio ambiente

- Pretérito perfecto: forma y usos
- Participios regulares e irregulares
- Marcadores temporales + pretérito perfecto (hoy, este/a + unidad de tiempo, hace + cantidad de tiempo)
- Marcadores de frecuencia + pretérito perfecto (alguna vez, una vez, muchas / pocas / algunas / varias veces, nunca, jamás)
- Todavía / aún no, ya + pretérito perfecto
- Creer, opinar, pensar + que
- Comparaciones
- No estar de acuerdo con ... porque
- Preposiciones de lugar: en, por, para, a, hacia, desde, hasta, hasta / de ... a
- Adverbios de lugar: encima (de), debajo (de), al lado (de), en frente (de), delante (de), detrás (de), cerca (de), lejos (de)

ESCRITURA Y COMPRENSIÓN LECTORA / TOMA NOTA

Unidad Didáctica VI

¿Puedo?

Ortografía:

- Acentuación, reglas básicas

Tipo de escrito:

- Notas y tarjetas de agradecimiento, felicitación, despedida
- Invitaciones
- Desear suerte

- Unidad **Didáctica VII**

Cuidamos el medio ambiente

Ortografía:

- Repaso de las reglas de acentuación

Tipo de escrito:

- Recados y avisos
- Carta personal

LÉXICO Y VOCABULARIO/ PALABRAS PALABRAS

Unidad Didáctica VI

¿Puedo?

- Lugares públicos profesionales
- Profesiones: objetos relacionados con las profesiones

Tipo de escrito:

- Notas y tarjetas de agradecimiento, felicitación, despedida, invitación, desear suerte

Unidad Didáctica VII

Cuidamos el medio ambiente

- Léxico de avances tecnológicos
- Léxico de accidentes geográficos
- Léxico de medio ambiente
- Léxico de medio ambiente y léxico de deportes

ORALIDAD Y CONVERSACIÓN / BLA BLA BLA

Unidad Didáctica VI

¿Puedo?

- Pedir permiso y denegarlo

- Pedir favores; responder afirmativa o negativamente
- Expresar (falta de) obligación y necesidad
- Expresar prohibición
- Pedir y ofrecer ayuda
- Aceptar o rechazar ayuda
- Identificar personas y cosas
- Expresar existencia o inexistencia
- Describir objetos
- Felicitar, alabar, agradecer, desear buena suerte a alguien
- Expresar deseos
- Expresar posesión y pertenencia

Unidad Didáctica VII

Cuidamos el medio ambiente

- Hablar de lo hecho recientemente
- Hablar de experiencias personales
- Valorar una actividad pasada
- Pedir opinión
- Dar una opinión
- Expresar acuerdo o desacuerdo con algo
- Argumentar a favor o en contra de una idea
- Situar en el espacio

FONÉTICA / SUENA BIEN

Unidad Didáctica VI

¿Puedo?

- *Sílabas fuertes y débiles*

- /p/, /t/, /k/

- /b/, /d/, /g/

Unidad Didáctica VII

Cuidamos el medio ambiente

- Identificación de palabras semejantes
- Sílabas fuertes y débiles
- Fonemas /r/ y /l/. Contraste
- Agrupaciones consonánticas /d + r/ y /r + d/

CULTURA Y CIVILIZACIÓN / A NUESTRA MANERA

Unidad Didáctica VI

¿Puedo?

- Costumbres españolas para el tiempo libre
- Costumbres guineoecuatorianas para el tiempo libre
- Costumbres hispanoamericanas para el tiempo libre

Unidad Didáctica VII

Cuidamos el medio ambiente

- Espacios naturales de España
- Espacios naturales de Guinea Ecuatorial
- Espacios naturales de Hispanoamérica

CICLO 4: UNIDADES DIDÁCTICAS VIII, IX, X

GRAMÁTICA / NORMAS Y REGLAS

Unidad Didáctica VIII

Hablemos del pasado

- Pretérito indefinido: verbos regulares e irregulares (ir, ser, estar, venir, hacer, tener, morir)

- Referencias temporales (ayer, antes de ayer, el / la + unidad de tiempo + pasado / a + fecha, en + mes, año o periodo de tiempo, hacer + cantidad de tiempo)
- Oraciones subordinadas de tiempo: cuando + indefinido, al + indefinido
- Contraste Pretérito indefinido / pretérito perfecto: marcadores propios de cada tiempo
- (No) hay que (falta de) obligación y necesidad (no) tener que (falta de) obligación
- Pretérito indefinido: otros verbos irregulares (caer, construir)
- Ser para expresar localización temporal y espacial
- Tener lugar, pasar, ocurrir
- Referencias temporales y organizadores del relato (primero, luego, después, más tarde, por último, al final)
- Superlativo absoluto (-ísimo, superlativos léxicos)
- Contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido. Contexto
- Marcadores temporales propios de cada tiempo

Unidad Didáctica IX

Recuerdos de la infancia

- Pretérito imperfecto: otros verbos irregulares y regulares
- Marcadores temporales: entonces, todos los días, a menudo, frecuentemente, muchas / pocas veces, (casi) siempre / nunca
- Otros marcadores: de pequeño, cuando + imperfecto
- Soler
- Dejar de + infinitivo
- Seguir + gerundio
- Seguir sin + infinitivo
- Ya no / todavía

- Contraste imperfecto / indefinido: descripción / narración
- Preposiciones de tiempo: a, en, por, desde, hasta, desde ... hasta / de ... a
- Organizadores del discurso: en primer lugar, en segundo lugar, a continuación, al final

Unidad Didáctica X

Y mañana, ¿qué?

- Futuro simple: verbos regulares e irregulares
- Si + presente de indicativo, futuro simple
- Creer, pensar, opinar, parecer
- Tener razón
- Estar de acuerdo con
- A lo mejor + indicativo
- Quizás, tal vez + indicativo / subjuntivo

ESCRITURA Y COMPRENSIÓN LECTORA / TOMA NOTA

Unidad Didáctica VIII

Hablemos del pasado

Puntuación

- El punto y coma

Tipos de discurso

- La narración (histórica y de experiencias personales)

Unidad Didáctica IX

Recuerdos de la infancia

Acentuación

- Acentuación de los monosílabos: el/él, mi/mí, tu/tú, se/sé, te/té, que/qué, de/dé

Tipos de discurso

- Narración y descripción en un mismo discurso

Unidad Didáctica X**Y mañana, ¿qué?****Acentuación**

- Repaso de las reglas de acentuación

Tipo de escrito:

- La exposición

LÉXICO Y VOCABULARIO/ PALABRAS PALABRAS**Unidad Didáctica VIII****Hablemos del pasado**

- Verbos y sustantivos que expresan actividades cotidianas del pasado
- Verbos y sustantivos que expresan actividades importantes en la vida de una persona
- Verbos y sustantivos que expresan acontecimientos históricos
- Medios de transporte
- Viajes

Unidad Didáctica IX**Recuerdos de la infancia**

- Léxico de animales
- Léxico de verbos y expresiones de actividades cotidianas
- Adjetivos para la descripción física y de carácter

Unidad Didáctica X**Y mañana, ¿qué?**

- Términos del ámbito de la tecnología y el medio ambiente

ORALIDAD Y CONVERSACIÓN / BLA BLA BLA**Unidad Didáctica VIII****Hablemos del pasado**

- Hablar del pasado
- Contar la vida de una persona
- Situar los hechos en el pasado
- Relacionar hechos en el pasado
- Hablar de acontecimientos y hechos históricos, situarlos en el tiempo
- Referirse a acontecimientos o hechos y valorarlos

Unidad Didáctica IX**Recuerdos de la infancia**

- Describir lugares, personas y cosas del pasado
- Hablar de acciones habituales en el pasado
- Valorar el carácter de una persona en un contexto de pasado
- Hablar de deseos y gustos en el pasado
- Expresar cambios (físicos y de personalidad)
- Expresar la continuidad de las características físicas y de personalidad
- Expresar cambios (físicos y de personalidad)
- Expresar cambios en los hábitos
- Narrar hechos del pasado y describir a sus protagonistas y los lugares en los que sucedieron
- Hablar de hechos concretos y de acciones habituales en el pasado

Unidad Didáctica X**Y mañana, ¿qué?**

- Hablar del futuro
- Expresar condiciones

- Dar la opinión, pedir la opinión
- Informar y preguntar por el grado de acuerdo o desacuerdo
- Corroborar o negar una información ajena
- Preguntar por el grado de seguridad
- Expresar duda e inseguridad
- Reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje
- Opinar sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del curso
- Valorar la experiencia académica y personal

FONÉTICA / SUENA BIEN

Unidad Didáctica VIII

Hablemos del pasado

- Fonemas palatales
- /ch/, /ñ/
- /ll/, /y/

Unidad Didáctica IX

Recuerdos de la infancia

- Los sonidos del español: repaso
- Contraste de sonidos de articulación próxima

Unidad Didáctica X

Y mañana, ¿qué?

CULTURA Y CIVILIZACIÓN / A NUESTRA MANERA

Unidad Didáctica VIII

Hablemos del pasado

- Mujeres hispanas famosas

Unidad Didáctica IX

Recuerdos de la infancia

- Los gestos y su valor en la comunicación, algunos gestos de uso frecuente

Unidad Didáctica X

Y mañana, ¿qué?

- España: lugares de interés turístico y cultural

* * * * *

A continuación, mostramos las herramientas de trabajo que hemos creado para hacer posible la propuesta didáctica, la cual ya se está llevando a cabo en la UNGE, con resultados excelentes:

1. Currículo del programa de ELE

SUEÑA 1				SUEÑA 2				SUEÑA 3			
NIVEL A1		NIVEL A2		NIVEL B1.1		NIVEL B1.2		NIVEL B2.1		NIVEL B2.2	
30 días	30 días	30 días	30 días	30 días	30 días	30 días	30 días	30 días	30 días	30 días	30 días
40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas
Aula	Extra-aula	Aula	Extra-aula	Aula	Extra-aula	Aula	Extra-aula	Aula	Extra-aula	Aula	Extra-aula
Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5	Ciclo 6	Ciclo 7	Ciclo 8	Ciclo 9	Ciclo 10	Ciclo 11	Ciclo 12
UNIDAD 1-2	UNIDAD 3-5	UNIDAD 6-7	UNIDAD 8-10	UNIDAD 1-2	UNIDAD 3-5	UNIDAD 6-7	UNIDAD 8-10	UNIDAD 1-2	UNIDAD 3-5	UNIDAD 6-7	UNIDAD 8-10
Examen 1	Examen 2	Examen 3	Examen 4	Examen 5	Examen 6	Examen 7	Examen 8	Examen 9	Examen 10	Examen 11	Examen 12
SEMESTRE I				SEMESTRE II				SEMESTRE III			

2.A Normas del programa

1. Estar formalmente inscrito en el curso, con los requisitos de matrícula cumplimentados (nativos y residentes extranjeros en Guinea Ecuatorial).

2. Estar formalmente inscrito en el curso, con los requisitos de matrícula cumplimentados, así como el correspondiente visado en vigor, extendido por la autoridad competente (extranjeros llegados al país para el curso de ELE).
3. Respetar a sus profesores y compañeros y viceversa.
4. Cuidar las infraestructuras físicas y tecnológicas del programa y de la UNGE.
5. Vestirse formalmente, presentando un aspecto higiénico, etc.
6. Ser educado, respetuoso y cortés con toda la comunidad universitaria, ya sea en el trato como en la comunicación.
7. Informar de cualquier tipo de incidencia, ofensa, maltrato, insulto, desprecio, menosprecio, denigración, a los contactos siguientes: Teléfono, E-mail.

2.B Normas de asistencia

1. Asistir al menos al 90% de las clases del curso, según los horarios y calendarios establecidos, asistir asimismo a las sesiones dedicadas a charlas, conferencias, cine, teatro, etc.
2. Asistir a las excursiones programadas, ya que forman parte de la inmersión durante este periodo intensivo.

2.C Normas de evaluación

1. Asistir y hacer los correspondiente exámenes y actividades de seguimiento de según *Planing* de trabajo recibido.
2. Aprobar con un mínimo de 5 en todas las actividades de seguimiento. La calificación de 4 tanto en exámenes como en las actividades de seguimiento compromete seriamente el aprobado del curso.

2.D Profesores e instructores

1. Implementar y desarrollar las clases como está establecido, respetando y haciendo respetar las normas del aula, las normas de asistencia, las normas de evaluación.

3. Formato de Certificado Académico del Ciclo

BASE DE DATOS POR CICLO DE CLASE												
PROFESOR _____ DESTREZA _____ CICLO _____ NIVEL _____ DE _____ A _____ DE _____												
Destrezas gramaticales										Destrezas orales		NOTA FINAL
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
EL PROFESOR				EL COORDINADOR ACADÉMICO				EL COORDINADOR GENERAL				

4. Boletines de notas del ciclo

BOLETÍN ACADÉMICO DEL CICLO

Estudiante: _____ Ciclo _____ Nivel _____

Fecha de inicio: _____ Fecha de finalización _____ 202 _____

Profesor / a: _____

- COMPONENTE ORAL/ESCRITO (Audio, Fonética, Conversación, Funciones...)
- COMPONENTE ESCRITO (Gramática, Escritura, Léxico, Vocabulario. Cultura)

Nota Mínima para pasar de ciclo = 5.0

CONCEPTO	%	ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO	NOTA
Seguimiento deberes	40%	1.	
		2.	
		3.	
Primera unidad	30%		
Segunda unidad	30%		
Tercera unidad	30%		

	Calificación 1.ª unidad	Calificación 2.ª unidad	Calificación 3.ª unidad
FIRMA DEL ESTUDIANTE			
FIRMA DEL PROFESOR			
FECHA			

PASA AL CICLO _____ REPITE CICLO _____

Comentarios: _____

5. Formato de asistencia a las clases

Profesor: _____ Destreza _____ Ciclo _____ Nivel _____
 Aula _____ Horario _____ Duración: del _____ al _____

Estudiante	Dip / Pasp.	Nacionalidad	Teléfono	DÍAS DE CLASES									
										El/La profesor/a		Rúbrica	

ASISTIÓ A CLASE: 0

LLEGÓ TARDE A:

FALTÓ A CLASE: X

6. Formato del Plan de Trabajo del Ciclo

CICLO 1 AL 12			
Fechas	Habilidad de enseñanza	Total horas	Total horas ciclo
	Unidad 1, NR	2	4 horas lectivas
	Unidad 1, NR	2	
	Unidad 1, TN	2	4 horas lectivas
	Unidad 1, TN	2	
	Unidad 1, PP	2	4 horas lectivas
	Unidad 1, PP	2	
	Unidad 1, BBB	2	4 horas lectivas
	Unidad 1, BBB	2	
	Unidad 1, SB	2	4 horas lectivas
	Unidad 1, AN	2	

PRIMERA EVALUACIÓN

	Unidad 2, NR	2	4 horas lectivas
	Unidad 2, NR	2	
	Unidad 2, NR	2	4 horas lectivas
	Unidad 2, TN	2	
	Unidad 2, TN	2	4 horas lectivas
	Unidad 2, PP	2	
	Unidad 2, PP	2	4 horas lectivas
	Unidad 2, BBB	2	
	Unidad 2, BBB	2	4 horas lectivas
	Unidad 2, SB	2	

SEGUNDA EVALUACIÓN

Abreviaturas		
NR	Normas y reglas	Gramática
TN	Toma nota	Escritura, comprensión lectora
PP	Palabras palabras	Léxico y vocabulario
BBB	Bla bla bla	Conversación & oral
SB	Suena bien	Fonética
AN	A nuestra manera	Hispanoafroamericana



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA