

*IA, TIC y enseñanza de
una lengua materna o
extranjera: viejos retos,
nuevos caminos*

Sala virtual FORLINGUA 6

ForLingua

23, 24 y 25 - mayo - 2024

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

Sala virtual FORLINGUA 6



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA



Revista digital

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

Año 2024, número 6

ALCALINGUA - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

ForLingua 6

REVISTA DIGITAL
Número 6. Año 2024

IA, TIC Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA MATERNA O EXTRANJERA:
VIEJOS RETOS, NUEVOS CAMINOS

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

© 2024, de los textos, los autores
© 2024, de la edición, Alcalingua de la Universidad de Alcalá

ISSN: 2660-7026

C/ Escritorios, nº 4 • 28801 Alcalá de Henares
Tfno./fax: 918812378 • e-mail: info@alcalingua.com • Sitio web: www.alcalingua.com



IA, TIC y enseñanza de una lengua materna o extranjera: viejos retos, nuevos caminos

Año 2024, número 6

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
--------------------	---

ENTREVISTA

Entrevista con el Dr. D. Enrique GALVÁN-ÁLVAREZ, Profesor Titular de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).....	11
---	----

PONENCIAS

Sonia ADEVA MERINO: El uso didáctico del ChatGPT en el aula de ELE.	23
María ANDÚJAR MARTÍNEZ: Principales métodos de enseñanza de ELE desde el siglo XIX hasta la actualidad: revisión y puesta en práctica <i>de Flipped classroom</i>	43
Yuwei FANG: El vídeo generado con la Inteligencia Artificial como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura fantástica española	91

Lisa GOZZI: <i>Incomprensioni fra uno spagnolo e un italiano</i> . Aprendizaje de falsos amigos a través de <i>Instagram</i>	103
Maria José HENRIQUES PEREIRA: Las TIC en la clase de ELE en Portugal: perspectivas y retos	127
María Laura LUCCI: El caleidoscopio de la mirada en <i>El nervio óptico</i> de María Gainza. Propuesta didáctica para la clase avanzada de español como lengua extranjera: perspectiva, intermedialidad y subjetividad en el análisis de la obra	175
Shiyi LUO: La «lectura asistida» y el método textual en la enseñanza del español a estudiantes chinos: fundamentos y expectativas	227
Laura de MINGO AGUADO: La práctica de la pronunciación y la Inteligencia Artificial	259
María Teresa MOLINA MACHÉS: Proyecto LingüisTIC	269
César PÉREZ LUQUERO: Inteligencia Artificial y Literatura. Textos poéticos a través de imágenes generadas con IA	303
Daniel OWONO SIMA NCHAMA: El componente cultural en la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial: las unidades fraseológicas y otras cuestiones en <i>Sueña</i>	313
Alba COCHÓN FALCÓN: Nuevos materiales y metodologías. Edelsa/Anaya ELE . .	359



PRESENTACIÓN

Desde Alcalingua de la Universidad de Alcalá, 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 una vez al año.

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.

Las terceras Jornadas se celebraron en febrero de 2022. Fueron virtuales para dar cabida a los profesores y doctorandos que en Europa, América y África querían participar. En esa ocasión, el tema central de debate y estudio

era *El proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno de una LM/LE*. Como siempre en este foro, el tema central se plantea desde la perspectiva de la investigación y la docencia.

En las cuartas Jornadas, celebradas en abril de 2023, se debatió sobre la tesis doctoral y cómo este trabajo podía moldear la figura del investigador y su futuro.

Las quintas Jornadas, celebradas en octubre de 2023, estuvieron dedicadas al español en La India, donde se contó con profesores que imparten su docencia en ese gran país y también a los libros e investigaciones que tenían un perfil concreto: estudiantes indios que aprenden español en su país.

Ahora presentamos las sextas Jornadas, celebradas en mayo de 2024, de forma virtual, cuyo tema central fue *Inteligencia Artificial, TIC y enseñanza de una lengua materna o extranjera: viejos retos, nuevos caminos*.

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, 30 de octubre de 2024

M^a Teresa del Val
Directora General

M^a Ángeles Álvarez
Directora de *Estrategia e Innovación*

Alcalingua-Universidad de Alcalá

ENTREVISTA

Entrevista con el Dr. D. Enrique Galván-Álvarez

MODERADORA: Ahora recibimos al Profesor Titular de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) Enrique Galván, con el que vamos a hablar de una serie de cuestiones. Él tiene como foco principal de su investigación la literatura y el pensamiento en el Tíbet y en otras zonas de Asia Oriental, aunque se ha dedicado también a los estudios de Literatura Postcolonial. Además de todo esto, tiene una amplia experiencia en la enseñanza y metodología de una lengua extranjera. Generalmente del inglés, pero no solo del inglés. Es investigador afiliado de la Universidad Oxford Brookes, en el Reino Unido y, como he dicho, Profesor Titular de la UNIR. Bienvenido, Enrique.

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Buenos días, muchas gracias.

MODERADORA: Bienvenido, y me permitirás que te tutee, ¿verdad?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Sin ningún problema.

MODERADORA: Vamos a hablar de lo que es la enseñanza a distancia y lo que es la enseñanza presencial. Tú has recibido una formación de enseñanza presencial, pero prácticamente la mayor parte de tu trabajo como profesor ha sido una enseñanza a distancia. En ese sentido ¿en qué consiste el trabajo o la labor que desarrolla un profesor en una universidad a distancia?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Antes de empezar a hablar, quiero aclarar que también he recibido educación a distancia. Puedo decir que he estado en los dos lados,

en ambas situaciones. Obviamente, el papel del profesor en un contexto de profesor a distancia es distinto. De alguna forma, cuando uno está dando clase en el mundo real, uno deja la clase y ahí termina la interacción. Uno puede luego corregir, puede responder a correos..., pero es muy distinto cuando uno tiene que hacer ese seguimiento casi diario y siempre *online*. Entonces, es a distancia, es más lejano, pero a la vez estamos más presentes de alguna forma.

MODERADORA: ¿Hay diferencia entre la presencial y la enseñanza a distancia? Me refiero a que si da igual dar clase delante de una pantalla o darla teniendo a unos alumnos delante.

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Por supuesto, es muy distinto. Siempre surgen problemas con este tipo de enseñanza a distancia, y en eso estamos trabajando ahora mismo en mi universidad. La verdad es que hemos avanzado bastante, hemos implementado nuevas metodologías, aunque también afecta el tipo de *software* que utilicemos. Ahora mismo, por ejemplo, estamos en un contexto de educación, o como lo queramos llamar, a distancia y yo no veo las caras de ninguno de ustedes.

MODERADORA: La mía sí. Tengo conectada la cámara.

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Pues no se te ve. No sé si el resto estará conectado, pero yo no veo las caras. Así que la diferencia entre usar un programa u otro puede ser grande. En mi universidad hemos usado *Adobe Connect* durante una serie de años, tiene muchas ventajas, naturalmente, pero uno de los problemas que presenta es que, cuando uno tiene una clase con 20 o 30 alumnos, no pueden conectar todos la cámara a la vez. El espacio que tienes para la cámara es muy pequeño. En cambio, el *Zoom*, que lo hemos empezado a usar este año por los problemas que ha dado el anterior, tiene menos posibilidades de una pizarra, etc. Sin embargo, hay una cosa que es muy importante, y es que, si los alumnos conectan la cámara, yo tengo un *feedback* inmediato de cómo están respondiendo a lo que estoy diciendo. Esa es una de las primeras cosas que me han costado más como profesor de enseñanza a distancia. Cuando uno tiene una serie de personas delante, uno les ve las caras, ve cómo van reaccionando, ve si se ríen cuando uno hace una broma, si están confundidos, ve si parece que lo entienden

Es automático. En cambio, cuando no nos vemos las caras, es mucho más difícil. Si el alumno simplemente está escribiendo en un chat, no sabemos cómo reacciona. Por eso, con tecnología, con software como *Zoom*, donde todos tienen la cámara, si se conectan, pues ese problema se puede de alguna forma remediar. Lo hace mucho más dinámico. Obviamente, nunca es la misma experiencia, y yo prefiero dar las clases en el mundo real, pero también es cierto que podemos hacer muchas cosas a distancia.

MODERADORA: ¿Es lo mismo enseñanza virtual que enseñanza a distancia? ¿La concibes de la misma forma o estableces matices o diferencias entre una enseñanza virtual y una enseñanza a distancia? Te lo pregunto desde el punto de vista de tu universidad, que no tiene contacto directo con el estudiante en un aula física.

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: No. Pero ¿estamos hablando de una educación virtual o de una educación a distancia en el caso de la universidad?

MODERADORA: Yo estoy preguntándote si hay diferencia entre la enseñanza virtual y la enseñanza a distancia. En el caso de tu universidad, cuya enseñanza es a distancia, ¿el alumno entra en el aula virtual, en un aula que no existe como tal, que se hace a través de internet por medio de *Zoom* u otra plataforma y recibe su enseñanza, o trabaja por sí mismo con unos materiales que están colgados en la red?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Ambas. En mi universidad se hacen las dos cosas. Los alumnos tienen que realizar una serie de test que se corrigen automáticamente, pero hay una labor de seguimiento por parte de los profesores constante a la vez. Entonces están los dos elementos, no hay un contacto directo, presencial, con el profesor, pero sí hay un contacto a través de tecnología software, que implica poder comunicarnos en tiempo real y, por supuesto, a través de correo. Tenemos la combinación de ambos aspectos. Yo creo que la ausencia total de otra figura humana complica mucho las cosas. La presencia de un profesor, el aspecto humano, es irremplazable y es esencial, sobre todo en lo que yo doy clase, que es en Educación. Yo estoy formando a futuros profesores de inglés como lengua extranjera en Primaria y en Secundaria. Uno de los aspectos, que es lo que llamamos en inglés *modelling* —es decir, ‘modelaje’ o ‘modelar’, uno de los aspectos cla-

ve para la formación de una persona como profesor es que tiene que tener una serie de conocimientos. Eso lo puede recibir de una forma virtual, puede acceder a ellos a través de una tecnología o a través de un libro, como se hacía anteriormente. Se pueden obtener unos conocimientos de una fuente, de unos libros, como hace años, pero para poder aprender a enseñar, uno tiene que tener contacto con un profesor. Ese aspecto, aunque no sea el contacto presencial, ese aspecto es muy importante, y yo creo que no podremos prescindir nunca de ese aspecto, aunque hay elementos de los cursos que se hagan de forma autónoma.

MODERADORA: Es decir, que la figura del profesor sigue siendo fundamental...

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Es algo que tenemos que defender como profesores para no perder nuestro trabajo. En serio, es algo en lo que creo firmemente.

MODERADORA: No es solo eso, sino que creo que, desde mi punto de vista, una de las profesiones más bonitas precisamente es la del docente. Puedes transmitir los conocimientos que tienes a nuevas generaciones. Todo este tipo de nuevas tecnologías, como la Inteligencia Artificial que nos mostró Sonia Adeva, ¿qué es lo que opinas de ellas?, ¿qué opinas sobre lo de llevar al aula todos estos *software* de aplicación de la IA?, ¿ayudan o enredan en la docencia?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Como todo, esto también depende de su uso. Yo estoy muy de acuerdo con lo que ha dicho Sonia, creo que todos tendemos a asustarnos cuando surge una nueva tecnología. No debemos olvidar que la rueda también es una forma de tecnología. Cuando la rueda fue descubierta o inventada, alguien diría: «esto solo servirá para atropellar a la gente, va a causar un montón de problemas», y sí causa problemas. Y sí, la rueda es tecnología, como la casa, siempre va a haber cierta renuencia, cierto miedo hacia lo nuevo. Eso es absolutamente normal y, por otro lado, hay otro extremo que es el pensar «tenemos esta nueva tecnología, nos sirve para todo, así que ya no necesitamos traductores, ya no necesitamos profesores, todo se puede hacer así». No. No solo no es una cuestión laboral nuestra, sino porque no es lo mismo. Y pienso que también hay un peligro en estas nuevas tecnologías, si no llevamos nosotros las riendas. Creo que la clave está en que nosotros llevemos las riendas, así sí las podremos usar.

Creo que Sonia ha dado una serie de patrones interesantes en el contexto de la enseñanza de la lengua en el que se podría usar. Yo no soy contrario a ello. Hay cosas que no nos deberían preocupar como profesores, y estoy hablando de otros profesores, y es el tema del plagio. Hecha la ley, hecha la trampa, pero también al contrario. Esto es, desde el momento en que uno tiene un *software*, un programa que nos permite hacer lo que hace ChatGPT, también surgen programas que lo detectan inmediatamente. De hecho, ahora mismo los *software* para detectar plagios en mi experiencia están siendo mucho más sensibles de lo que necesitan ser. Se dice: «Se ha detectado un 1% de Inteligencia Artificial». Sí, a lo mejor hay una frase en un trabajo de 40 páginas y a veces ni siquiera es plagio, sino que es «ultraeficiente» hasta el punto de que a veces se equivoca intentando detectarlo. Así que no nos debe preocupar eso. Claro, si una persona escribe su trabajo a través de la IA, ya nos explicó Sonia que no es tan simple, eso es un problema, y ya se ha dado. Pero fíjense en una cosa curiosa, yo vivo en el Reino Unido y tengo amigos profesores en otras universidades británicas presenciales; sin embargo, en mi universidad, hasta ahora, no he tenido ningún alumno que haya utilizado IA para realizar su trabajo de fin de estudios. Por el contrario, a alguno de estos profesores amigos míos en universidades presenciales sí les ha pasado, y hablo de universidades presenciales.

MODERADORA: ¿Es decir, que el TFG lo han hecho a través de inteligencia artificial...?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Sí, sí, o grandes secciones del trabajo, pero lo han detectado inmediatamente. El alumno se ha visto avergonzado y lo ha reconocido. Quiero decir, esto no ha sido un gran problema. Ahora, otra cosa es llevar la IA al aula. No parece que haya el menor problema, pero depende de para qué. Creo que todas estas tecnologías pueden ser recursos útiles, pueden ser recursos interesantes. Sonia ha dado muchos ejemplos interesantes, pero, en primer lugar, debemos los humanos tener siempre el control, la Inteligencia no Artificial, y hacer un uso estratégico y tener en cuenta para qué nos sirve. Creo que, en las clases de Lengua, y yo siempre insisto en esto, usemos los recursos que usemos, siempre debemos tener muy presente para qué nos sirven desde el punto de vista lingüístico y qué

es lo que están logrando esos recursos. Usar IA por usar IA no nos sirve de nada. Ver una película muy bonita porque es muy bonita, no, pero si tenemos en cuenta lo que estamos trabajando desde el punto de vista de Lengua viendo esas películas, usando esa IA, entonces sí. Hay que ver qué destrezas concretas estamos trabajando, si estamos trabajando gramática, estamos trabajando estructuras sintácticas, estamos trabajando pronunciación, qué es lo que estamos trabajando y para qué nos sirve. Eso es lo que siempre hemos de tener presente. Se puede usar, por qué no, pero no abusar. No usarlo demasiado. Como todo recurso, si lo usamos demasiado pierde su efectividad.

MODERADORA: Si usamos las nuevas tecnologías, que prácticamente las estamos usando todos los profesores de una forma o de otra, ¿crees que generamos mejores estudiantes con relación a promociones anteriores, las que aprendían con sus apuntes y sus libros? ¿Estamos generando alumnos con mayor capacidad?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Se están dando estudiantes con Lo que pasa es lo siguiente, desde el momento en que empezamos a utilizar ese tipo de tecnologías, y no tanto de las tecnologías, sino de una forma concreta de relacionarnos con el conocimiento, que es distinto, seremos mejores en ciertas cosas, pero perderemos otras destrezas. Vamos a hablar de la tecnología del pasado, un libro es tecnología del pasado, el texto escrito, y podemos preguntarnos qué fue lo que perdimos al empezar a escribir, a mantener la información a través de la escritura. Pues una cosa muy básica, la memoria. En algunas partes del mundo, cuando se empieza a escribir, se dice que con este procedimiento van a perder la capacidad de recordar. Por ejemplo, toda una tradición oral que genera unos textos determinados, con ciertas técnicas, como vemos en los cuentos tradicionales de todo el mundo, y en nuestra tradición también, por supuesto. Se pierde esa forma de crear un texto desde el momento en que se escribe, porque tiene a su disposición otras cosas. Creo que con esto no van a ser ni mejores ni peores. Puede hacer a los alumnos más vagos, pero también en cierta forma a los docentes. Sin embargo, también puede estimularnos de otro modo. Si accedemos a la información más rápido, podemos ir más allá. Si una IA nos puede sintetizar

los contenidos de una serie de artículos, podremos absorber la información de una manera más rápida. No vamos a pasar por todo el proceso, digerirla nosotros, tener que estructurarla. Perdemos algo, parte de ese proceso, pero ganamos en velocidad y rapidez.

MODERADORA: En la enseñanza presencial, hay una relación fundamental, la que se produce entre profesor-maestro/alumno. En la enseñanza tradicional, siempre se ha producido una relación muy especial entre un profesor-maestro con un alumno en particular para transmitirle de forma personal una serie de conocimientos. ¿Esa relación tiene para ti un sentido especial? ¿Te parece que es importante? ¿Es posible eso en la enseñanza virtual o a distancia?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Importante, sí. Si entendemos por enseñanza virtual aquella en la que no hay contacto humano, obviamente, entonces no se da. En la enseñanza a distancia, sí se puede dar. Es distinto, pero si pensamos en el pasado también se ha dado por medio de cartas. El maestro y el discípulo se encontraron en algún momento, pero luego su relación posterior fue siempre epistolar. Eso se ha dado. Entonces ¿por qué no se puede dar la interacción? Por supuesto, se puede dar por un medio escrito, pero también con este tipo de tecnologías que nos permite relacionarnos en tiempo real, no tiene por qué ser cara a cara necesariamente.

MODERADORA: ¿No crees que este tipo de relación es de lo más interesante de la docencia? ¿Que exista la posibilidad de encontrar en un aula a la persona que va a seguir tus planteamientos, tus enseñanzas, tus directrices, tu investigación? Que sea una continuación en el tiempo.

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Yo creo que lo más importante, como profesor, es centrarnos en el alumno, no en mí. No es que alguien vaya a continuar algo mío. El alumno es para mí alguien a quien yo puedo ayudar. A mí me motiva mucho más la perspectiva de que yo pueda ayudar a esa persona a desarrollar, a crecer en aquello sobre lo que quiera explorar, más que el que esa persona vaya a continuar algo mío. Si el alumno viene con un interés, se produce esa conexión personal, y yo puedo ayudarlo a desarrollar aquello que quiera encontrar, eso me resulta más gratificante que continuar con lo mío. Lo mío ya lo hago yo.

MODERADORA: Digamos que es humano querer perpetuarse de alguna manera en el tiempo.

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: No lo sé. Tendría que pensarlo más. Es muy importante, a la hora de formar profesores, que sean formados por otros profesores porque la labor del profesor implica ese contacto humano. Entonces, en mi tarea ese modelaje es muy importante y tienen que aprenderlo de otra persona. ¿Eso se puede hacer a distancia? Sí.

MODERADORA: ¿Qué piensas de la masificación en el aula? ¿Cuál sería el número ideal de alumnos en el aula para todo este uso y recursos que se han de realizar?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Los menos posibles.

MODERADORA: También es difícil dar clases con cinco alumnos. Pero con todos estos recursos con los que trabajamos, ¿es posible trabajar con sesenta alumnos por aula?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: En la enseñanza a distancia, creo que lo ideal serían diez o quince alumnos en tiempo real. He dicho los menos posibles, lo he dicho por una cuestión, para poder dar ese trato personal y, según lo que habías comentado, para establecer esa relación personal que nos permita transmitir los conocimientos y profundizar en ese proceso de trasmisión. Está claro que con sesenta personas es muy difícil, con cien personas es aún muy difícil, con doscientas personas... no te sabes el nombre de todo el mundo. La masificación es siempre un problema. La masificación es, en definitiva, como la industrialización de la enseñanza. Es decir, es usar un modelo industrial que puede funcionar en la fabricación de tuercas para un engranaje, que puede funcionar para la producción de alimentos, también con sus desventajas. Pero no podemos producir profesores del mismo modo como producimos herramientas o tuercas. Ese modelo económico y de pensamiento, de simplemente esa producción masiva de tipo industrial, no puede funcionar nunca en la educación porque tiene que haber un trato personal y somos limitados. Yo no tengo una atención ilimitada, yo no puedo atender a un número de personas ilimitado. No puedo producir alumnos, profesores, futuros profesores *ad infinitum*. Claro que es un problema. El problema está en pensar que la educación se puede racionalizar,

se puede industrializar, como si fuera la producción de coches. Si se cambia la mentalidad, desaparece el problema.

MODERADORA: En último lugar, quiero preguntarte lo siguiente: Tenemos nuestra mente organizada a que en un momento determinado empieza un curso, como nos han enseñado desde pequeños, y en otro momento se acaba el curso, momentos que coinciden –en el caso de España– con los momentos de frío/fresco y de calor. ¿Qué opinas de que los cursos en las universidades a distancia puedan empezar en cualquier época del año? ¿La docencia, el aprendizaje, puede sufrir trastornos por el hecho de que no se siga el ciclo de una manera reglada?

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Yo creo que en esto habría que buscar un término medio. Es cierto que la flexibilidad es importante y, obviamente, hay razones climáticas que siguen un ciclo anual que tienen su sentido. Yo no estoy en contra de que se pueda empezar en otros momentos, lo que sí me parece que puede perjudicar nuestra labor es el que se solapen estos periodos. Yo no veo problemas con que pueda empezar un curso en junio para luego parar en agosto, pero, si empezamos a dar otro curso en octubre, se acaban solapando. Podría haber cierta flexibilidad y no tiene que ceñirse a ese ciclo necesariamente, y más cuando los alumnos lo hacen desde casa. Al igual que en un hospital, existen los turnos. Pero a un doctor o a un enfermero no se le solapan dos turnos, es decir, que el turno de noche acabe a las 8 de la mañana, y a las 6 de la mañana comience su turno de día, y continúe. No, eso no es así. Pero, obviamente, el ciclo no tiene por qué ser inamovible. Puede comenzar en cualquier momento, pero lo que desde mi experiencia crea muchos problemas, tanto para el alumno como para el profesor, es que se solapen estos periodos.

MODERADORA: Muchísimas gracias, Enrique, por haber participado en este *ForLingua* y ya veremos si quieres publicar tus reflexiones al respecto en la revista *ForLingua*, que editaremos en su momento.

DR. GALVÁN-ÁLVAREZ: Un placer.

PONENCIAS

El uso didáctico de ChatGPT en el aula de ELE

Sonia ADEVA MERINO

Alumna del programa de doctorado Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo analiza cómo ChatGPT, un modelo de lenguaje natural basado en inteligencia artificial, puede transformar la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Se exploran las ventajas de usar ChatGPT como herramienta didáctica, destacando la posibilidad de personalizar el aprendizaje y la creación de actividades interactivas, entre otras. También se exploran sus limitaciones, como la falta de precisión en contextos específicos. Se concluye que ChatGPT, usado de manera adecuada, ética y responsable puede ser un recurso valioso para dar valor añadido a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de ELE y prepararlos para un futuro donde la interacción con la IA será cada vez más común.

Abstract: This article analyzes how ChatGPT, an artificial intelligence-based language model, can transform the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL). It explores the advantages of using ChatGPT as a teaching tool, highlighting the possibility of personalizing learning and creating interactive activities, among others. It also explores its limitations, such as the lack of accuracy in specific contexts. It concludes that ChatGPT, when used appropriately, ethically, and responsibly, can be a valuable resource to add value to the learning experience of SFL students and prepare them for a future where interaction with AI will be increasingly common.

Palabras clave: ChatGPT, inteligencia artificial, enseñanza de idiomas, español como lengua extranjera, ELE, herramientas digitales, pensamiento crítico.

Curriculum: Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Alcalá (UAH), Máster oficial en e-learning en la rama de Dirección de proyectos por la Universitat Oberta de Catalunya, con cursos de doctorado en Lingüística aplicada. Ha participado, como formadora de profesores y coordinadora, en cursos y másteres de instituciones nacionales e internacionales. Es profesora de Lengua y Cultura en Alcalingua y coordinadora académica en dicha institución. Ha sido tutora del programa Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes. Coautora del manual *Encuentros*.

Español para inmigrantes B1 (UAH). Coautora del Manual *Curso de Cultura* de la editorial Anaya. Ha colaborado como autora de materiales y en la programación digital del curso en línea ‘Mejor Imposible’ de Alcalingua-UAH. Cofundadora y autora del blog de español como lengua extranjera <https://deele.es>

INTRODUCCIÓN

ChatGPT, desarrollado por OpenAI (empresa fundada en 2015, de la que Elon Musk, actual dueño de X –antes Twitter–, fue cofundador), es un modelo de lenguaje natural que ha causado sensación desde su lanzamiento el 30 de noviembre de 2022.

Este *chatbot*, basado en la arquitectura GPT (Generative Pre-trained Transformer), representa un punto de inflexión en el procesamiento del lenguaje natural. GPT es una de las primeras tecnologías en utilizar redes neuronales profundas (se inspira en el funcionamiento del cerebro humano) y se basa en la innovadora técnica de aprendizaje automático llamada *transformer*. Esta técnica permite un procesamiento paralelo, es decir, que varias partes de una oración o texto pueden ser analizadas simultáneamente, en lugar de secuencialmente, acelerando significativamente el procesamiento y la comprensión del lenguaje.

La interacción con ChatGPT se lleva a cabo a través de una sencilla barra de diálogo, donde el usuario introduce lo que se conoce como *prompts*. Un *prompt* es una instrucción o pregunta que el usuario proporciona a la inteligencia artificial para guiar su respuesta. Es la forma en que nos comunicamos con ChatGPT y le indicamos qué tipo de información o tarea esperamos que realice para que este pueda generar una respuesta coherente y contextualmente adecuada.

Antes de su lanzamiento público, ChatGPT pasó por un riguroso período de entrenamiento en el que fue expuesto a una vasta cantidad de datos textuales recopilados de Internet. Este proceso le permitió aprender patrones, estructuras lingüísticas y adquirir un amplio conocimiento general. A medida que se expone a más y más datos, ChatGPT mejora su capacidad para entender y generar textos de manera cada vez más coherente y sofisticada.

Es crucial destacar que, aunque ChatGPT puede producir respuestas sorprendentemente humanas, no «comprende» el lenguaje de la misma mane-

ra que nosotros. Su funcionamiento se basa en estadísticas y correlaciones aprendidas durante su entrenamiento. Esto significa que, si bien puede generar respuestas que parecen razonables, a veces puede producir información incorrecta o incoherente, un fenómeno conocido como «alucinaciones» de la inteligencia artificial.

Desde su lanzamiento en 2022, ChatGPT ha experimentado una constante evolución. OpenAI ha implementado medidas de seguridad y filtros para minimizar la generación de respuestas inapropiadas o engañosas. Sin embargo, es esencial que los usuarios comprendan que ChatGPT, a pesar de sus impresionantes capacidades, presenta una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta.

Es trascendental utilizar ChatGPT como una herramienta complementaria para el aprendizaje y la creatividad, en lugar de depender exclusivamente de sus respuestas. A continuación, exploraremos algunas de estas limitaciones para que los usuarios puedan aprovechar al máximo esta tecnología de manera responsable e informada.

LIMITACIONES

- Limitaciones en los datos de entrenamiento: una de las principales limitaciones de ChatGPT reside en sus datos de entrenamiento. Aunque fue expuesto a una gran cantidad de textos, su conocimiento se limita a la información que se le facilitó hasta 2021. Esto significa que ChatGPT no está actualizado sobre los acontecimientos y desarrollos posteriores a esa fecha, lo que es significativo y puede afectar a su capacidad para proporcionar información actualizada y precisa sobre temas recientes.

Es importante que el usuario tenga en cuenta esta limitación al interactuar con ChatGPT, especialmente cuando se buscan datos o noticias de actualidad. Aunque OpenAI ha lanzado ChatGPT 4.0, una versión de pago con acceso a Internet que solventa esta limitación. Es importante recordar que la versión gratuita de ChatGPT sigue teniendo la restricción temporal de conocimiento.

- Problemas de sesgo: a pesar de los esfuerzos de OpenAI, ChatGPT aún puede presentar problemas de sesgo. La IA puede reflejar, en ocasiones,

prejuicios y estereotipos presentes debido a los datos con los que fue entrenada, lo que puede llevar a que nos proporcione respuestas insensibles u ofensivas.

La empresa trabaja continuamente para mejorar la imparcialidad de sus modelos, pero no podemos olvidar que la tecnología continúa en desarrollo y a pesar de los filtros que se le han ido incluyendo a lo largo de estos dos años, todavía puede verse afectada por dichos sesgos.

- Falta de conocimiento del contexto: otra limitación importante de ChatGPT es su limitación para comprender el contexto a largo plazo en una conversación, ya que es probable que pueda perder el hilo y generar respuestas incoherentes. El usuario puede notar la falta de coherencia cuando la IA comienza a generar respuestas desconectadas. Lo más importante es ser consciente de dicha limitación cuando estemos interactuando con ChatGPT, de manera que una posible solución para que ChatGPT no se pierda es proporcionarle recordatorios o resúmenes de forma periódica para que pueda mantenerse en el tema y que no nos facilite 'alucinaciones'.
- Falta de conocimiento ético y moral: a pesar de que ChatGPT tiene capacidad para procesar y generar el lenguaje natural, no puede discernir entre lo que es correcto o incorrecto, tampoco puede evaluar las implicaciones morales en sus respuestas. Este límite es uno de los más importantes, puesto que, aunque genera contenido que parece coherente, es posible que el contenido que genera sea insensible e inapropiado, incapaz de discernir las implicaciones morales de sus respuestas.

VENTAJAS DE LA TECNOLOGÍA Y LAS HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

La integración de nuevas tecnologías en el aprendizaje de idiomas no es solo una tendencia, sino una necesidad en el mundo actual, pues ayuda a fomentar habilidades esenciales en el siglo XXI para desarrollar tanto en alumnos como en docentes las competencias digitales que deben realizar ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología se ha convertido en una herramienta indispensable para la que debemos estar preparados para ser

ciudadanos digitales competentes. Especificaremos algunas de las características de las herramientas digitales que benefician el proceso de aprendizaje:

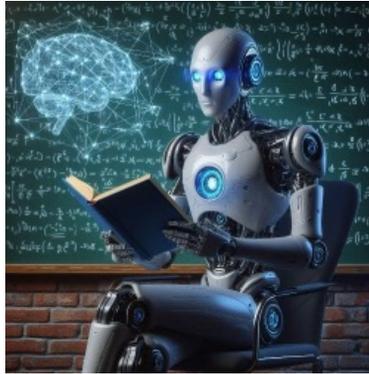


Imagen creada con *copilot*

- ✓ **Acceso ilimitado a recursos y materiales.** Gracias a la utilización de plataformas online, bibliotecas digitales y herramientas de creación de contenido, tanto docentes como alumnos tienen a su disposición un gran abanico de recursos didácticos que complementan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos recursos podemos destacar ejercicios interactivos, repositorios de vídeos, podcast o materiales reales con los que trabajar.
- ✓ **Centralización del aprendizaje autónomo.** Los usuarios disponen cada vez más de aplicaciones móviles, cursos en línea y tutorías virtuales que permiten que los estudiantes tomen el control y la conciencia de su aprendizaje, de esta forma pueden avanzar a su propio ritmo, además de explorar recursos relacionados con sus temas de interés.
- ✓ **Práctica constante y *feedback* instantáneo.** En relación con la cantidad de recursos a los que se tiene acceso, se pueden encontrar actividades de reconocimiento de voz, ejercicios de pronunciación, gramática y fluidez, y estos contenidos proporcionan correcciones y sugerencias en tiempo real.
- ✓ **Comunicación y colaboración sin fronteras.** Gracias a herramientas como foros, chats, proyectos colaborativos y videoconferencias, rom-

pen las barreras geográficas y fomentan la interacción entre estudiantes y profesores de todo el mundo. La tecnología crea un espacio para el intercambio de ideas, la colaboración y el aprendizaje intercultural.

- ✓ **Personalización del aprendizaje.** Los docentes tienen mayor facilidad de adaptar y personalizar el aprendizaje para cada uno de sus estudiantes dependiendo de sus necesidades o preferencias del alumno.
- ✓ **Motivación y *engagement* a través de la innovación.** Las nuevas tecnologías a través de la gamificación, realidad aumentada y el uso de las redes sociales crean un ambiente lúdico y estimulante que provoca en el alumno motivación y compromiso con el aprendizaje fomentando su curiosidad y creatividad.
- ✓ **Conexión con hablantes nativos y otras culturas.** Intercambios virtuales, proyectos interculturales y acceso a materiales auténticos acercan a los estudiantes a la realidad del idioma y su cultura. La tecnología se convierte en un puente hacia la comprensión y el respeto por la diversidad.

A pesar de las evidentes ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías en el aprendizaje de idiomas, la irrupción de ChatGPT ha generado una profunda dicotomía en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo.

Mientras algunos celebran su potencial para personalizar el aprendizaje y fomentar la autonomía, otros temen que su uso indiscriminado pueda minar el desarrollo de habilidades educativas y promover la deshonestidad académica. El estado de Nueva York, por ejemplo, ha prohibido el uso de ChatGPT en las aulas, argumentando que los estudiantes podrían hacer un uso poco ético de la herramienta, generando tareas y trabajos sin esfuerzo real. Esta preocupación ha impulsado el desarrollo de *software* capaz de detectar el uso de inteligencia artificial en los trabajos académicos.

En contraste con las voces de alarma, existe una corriente dentro del sector educativo que aboga por la integración de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lejos de un escenario apocalíptico, ven en herramientas como ChatGPT un potencial aliado para optimizar procesos, personalizar la educación y preparar a los estudiantes para un futuro donde la IA estará presente en todos los ámbitos de la sociedad.

Expertos en la materia argumentan que intentar vetar esta tecnología es un sinsentido. En su lugar, proponen una formación temprana en el uso ético y responsable de la IA, desde las etapas iniciales de la educación. Esta formación permitiría a los jóvenes no solo aprovechar al máximo las ventajas de la IA, sino también desarrollar un pensamiento crítico y una comprensión profunda de sus implicaciones, preparándolos para un futuro donde la interacción con la inteligencia artificial será una constante.

¿CÓMO INTRODUCIR CHATGPT EN LA EDUCACIÓN?

Si nos centramos en el punto de vista de aquellos que sí están a favor de la integración, como el profesor Francesc Pujol, quien en sus artículos publicados en la red profesional LinkedIn habla de la necesidad de integrar la Inteligencia Artificial en el aula. Sin embargo, no es solo permitir al alumnado su utilización, es enseñarles a utilizarla de una forma ética. Es importante que puedan desarrollar un pensamiento crítico sobre su utilización. Los estudiantes no pueden aislarse de este desarrollo tecnológico, pero no deben estar controlados y ser dependientes de los resultados que ChatGPT les proporcione, por el contrario, ellos deben saber utilizar la Inteligencia Artificial como una herramienta para desarrollar su creatividad y productividad.

A continuación, proporcionaremos un ejemplo de uso controlado en el aula como actividad de creatividad supervisada por el docente.

Fase 1: presentación de la actividad. Redacción de un texto argumentativo sobre un tema específico con la ayuda de ChatGPT. Los alumnos deberán crear un *prompt* claro y conciso, utilizando palabras clave que proporcionen contexto a la IA y así obtener resultados relevantes. Este texto inicial servirá como punto de partida, no como producto final

Fase 2: investigación y mejora. Los estudiantes analizarán el texto generado por ChatGPT, verificando y profundizando la información presentada. Además, ampliarán su investigación sobre el tema para enriquecer su argumentación. Es importante que guarden tanto la pregunta original como la respuesta de ChatGPT para que el docente pueda evaluar el proceso.

Evaluación: los alumnos para su evaluación:

- El *'prompt'* proporcionado a la IA.
- La respuesta de ChatGPT.
- Las fuentes consultadas durante la investigación para la redacción del texto propio.
- El texto argumentativo final, mejorado y ampliado a partir de la información inicial y su propia investigación.

Interiorización: esta tarea tiene como objetivo fortalecer las habilidades de investigación, el análisis crítico y verificación de la información favoreciendo la interiorización de los conocimientos.

[<https://www.linkedin.com/pulse/chatgpt-en-ense%C3%B1anza-integrando-su-uso-todas-las-tareas-pujol/>]

VENTAJAS DE USAR CHATGPT

El uso de ChatGPT en el aula representa un valioso complemento a la enseñanza tradicional, ofreciendo una serie de beneficios que enriquecen la experiencia de aprendizaje:

- **Disponibilidad y accesibilidad:**

Una de las ventajas más notables de ChatGPT es su disponibilidad permanente para docentes y alumnos. Esto permite acceder a información, resolver dudas y practicar habilidades en cualquier momento, incluso fuera del horario escolar, brindando flexibilidad y adaptando el aprendizaje a las necesidades y preferencias individuales de cada estudiante.

- **Práctica interactiva:**

ChatGPT no solo permite crear escenarios interactivos donde los estudiantes practiquen habilidades de forma segura y atractiva, sino que también posibilita el diseño de actividades como simulaciones, juegos y resolución de problemas, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje.

- **Retroalimentación inmediata:**

ChatGPT puede ejercer de tutor personalizado al proporcionar retroalimentación instantánea sobre la gramática, el vocabulario y la

estructura de los textos, ayudando a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura. Además, adapta sus respuestas al nivel de conocimiento de cada uno, ofreciendo explicaciones claras y dando ejemplos relevantes.

- **Ampliación del vocabulario y la gramática:**

Al interactuar con ChatGPT, los estudiantes se exponen a una variedad de estilos de lenguaje y expresiones, lo que enriquece su vocabulario y comprensión gramatical. La IA puede proporcionar ejemplos y ejercicios contextualizados para que practiquen el nuevo léxico estudiado en clase y estructuras gramaticales.

- **Estímulo a la autonomía y la autoevaluación:**

Esta herramienta fomenta la autonomía dado que permite que los estudiantes busquen información y resuelvan problemas por sí mismos. ChatGPT puede clarificar y dar explicaciones de los errores cometidos y proporcionar la respuesta correcta con su explicación gramatical pertinente.

- **Motivación y *engagement*:**

La capacidad de ChatGPT para personalizar y adaptarse a las necesidades individuales de cada aprendiz facilita el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje, facilitando un aumento en la motivación para resolver desafíos propuestos con la Inteligencia Artificial haciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje más divertido y atractivo. Puede aumentar su motivación y compromiso con el aprendizaje.

ALGUNAS IDEAS PRÁCTICAS PARA USAR CHATGPT EN EL AULA

ChatGPT no solo es un asistente virtual, sino también un compañero de aprendizaje versátil para nuestros alumnos. Nos permite enriquecer las tareas prácticas de la clase de idiomas, ofreciendo múltiples posibilidades de diseñar actividades utilizando ChatGPT. El proceso se puede tornar más interactivo, personalizado y motivador. Estos pueden ser algunos ejemplos de aplicaciones prácticas en el aula.

- **Creación de una historia colaborativa**

ChatGPT puede ser el punto de partida para una emocionante aventura narrativa. Indícale el género deseado (terror, aventuras, ciencia ficción, etc.) y pídele que inicie la historia. La IA proporcionará los primeros párrafos, estableciendo el escenario y los personajes, y luego cederá el turno al estudiante para que continúe la trama. Esta actividad fomenta la creatividad y la expresión escrita, a la vez que permite practicar la gramática y el vocabulario en contexto. Además, puedes pedirle a ChatGPT que ofrezca retroalimentación sobre las contribuciones de los estudiantes, señalando errores básicos de concordancia, gramática, etc., para que puedan aprender y mejorar a medida que escriben.

- **Práctica de gramática y vocabulario**

ChatGPT puede generar ejercicios gramaticales y de vocabulario adaptados al nivel y las necesidades de cada estudiante, ofreciendo retroalimentación inmediata y explicaciones claras.

- **Descripciones de imágenes y conversaciones en el idioma objetivo**

ChatGPT puede entablar conversaciones con los estudiantes sobre sus temas de interés, mejorando la interacción principalmente escrita, ya que ChatGPT se diseñó para comunicarse a través de textos. Sin embargo, el alumno puede utilizar la interfaz con micrófono para realizar la interacción de forma oral.

Otro de los usos que podemos diseñar para mejorar la interacción del estudiante son las descripciones de imágenes o escenas. Por el momento, no se realizan con ChatGPT directamente, pero existen varias alternativas para convertir nuestras descripciones en imágenes o videos, por ejemplo, *Dall-E*, *Copilot* (utilizado en las imágenes de este artículo) o *Picfinder*, entre otras.

- **Preguntas y respuestas, corrección de errores y explicación de conceptos**

La IA puede señalar errores específicos en la producción oral o escrita de los estudiantes, ofreciendo correcciones y explicaciones para ayudarlos a aprender de sus equivocaciones.

- **Diálogos de roles y juego de roles**

ChatGPT permite a los estudiantes sumergirse en diversos roles y escenarios, simulando conversaciones realistas en diferentes contextos y niveles del MCER. Desde entrevistas de trabajo hasta visitas al médico o reservas en un restaurante, los alumnos pueden practicar el lenguaje funcional y las expresiones idiomáticas propias de cada situación, mejorando su fluidez y confianza en la comunicación.



Vamos a realizar esta práctica con ChatGPT. Para ello vamos a proporcionarle el *prompt* adecuado.

Soy un alumno de A2 de español y tenemos que simular una conversación en un restaurante entre un camarero y un cliente

Imagen creada con *copilot*

GPT-4

¡Perfecto! Vamos a simular una conversación en un restaurante. Yo seré el camarero y tú, el cliente. Comencemos:

Camarero:
¡Hola! Bienvenido al Restaurante El Sabor. ¿En qué puedo ayudarte?

(Responde como cliente)

S

Sonia Adeva

Hola, me gustaría comer

GPT-4

Camarero:
¡Claro! ¿Te gustaría ver el menú o tienes algo en mente que te gustaría pedir directamente?

S Sonia Adeva
¿Me puede decir lo que hay en el menú?

GPT-4
Camarero:
Por supuesto. Aquí tienes el menú de hoy:

Entrantes:

1. Ensalada mixta
2. Sopa de tomate
3. Patatas bravas

Platos principales:

1. Paella de mariscos
2. Pollo a la parrilla con verduras
3. Lasaña vegetariana

Postres:

1. Tarta de queso
2. Helado de vainilla
3. Fruta fresca de temporada

Bebidas:

1. Agua mineral
2. Vino tinto o blanco
3. Refrescos

¿Qué te gustaría pedir?

S Sonia Adeva
Me gustaría comer las patatas bravas, la lasaña y de postre la tarta de queso

GPT-4
Camarero:
Excelente elección. Entonces apuntaré tu pedido:

- Entrante: Patatas bravas
- Plato principal: Lasaña vegetariana
- Postre: Tarta de queso

¿Te gustaría acompañarlo con alguna bebida?

S Sonia Adeva
sí, una cocacola zero

GPT-4
Camarero:
Perfecto. Entonces, tu pedido es:

- Entrante: Patatas bravas
- Plato principal: Lasaña vegetariana
- Postre: Tarta de queso
- Bebida: Coca-Cola Zero

Enseguida te traigo tu bebida y en unos minutos estarán listos los platos. ¡Que disfrutes tu comida!

Eso concluye nuestra simulación. ¿Te ha parecido útil el ejercicio?

EL USO DE CHATGPT PARA DOCENTES

Objetivos de usar ChatGPT en el aula

La implementación de ChatGPT en el entorno educativo es más que una simple novedad tecnológica en boga en este momento. Su uso estratégico puede perseguir una serie de objetivos que enriquezcan el proceso de aprendizaje:

1. Ampliar acceso y recursos en el aula. ChatGPT puede ser una herramienta poderosa para globalizar el acceso a la información y difundir los recursos disponibles en el aula. Podemos considerar que la IA es una biblioteca virtual, proporciona acceso instantáneo a una vasta información sobre diversos temas, siendo un buen complemento a los materiales tradicionales. La IA ofrece explicaciones adicionales con ejemplos personalizados, ayuda a todos los alumnos a que tengan deseo de profundizar en el conocimiento de ciertos temas.
2. El uso de ChatGPT puede fomentar importantes habilidades comunicativas y de comprensión, por ejemplo, su uso puede contribuir a que los estudiantes mejoren sus habilidades de redacción interactuando con ChatGPT, reciban retroalimentación inmediata y les proporcione sugerencias para mejorar las producciones escritas.



Imagen creada con *copilot*

3. ChatGPT puede ayudar a estimular el pensamiento crítico y la reflexión profunda, para ellos puede generar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, de esta forma promueve actividades donde se genere el debate en clase, y fortalecer el que los estudiantes desarrollen sus propias opiniones.
4. La IA permite desarrollar ejercicios personalizados, juegos educativos o simulaciones que ayudan a complementar las sesiones tradicionales. Colaborará con el docente a fomentar la curiosidad, facilitando que los estudiantes exploren más allá del currículo establecido temas que puedan ser de su interés. Por otro lado, ayudará a los docentes y estudiantes a personalizar actividades de repaso previas a la evaluación en los diferentes niveles y estilos de aprendizaje.

IDEAS PRÁCTICAS PARA DOCENTES

Como hemos podido ver a lo largo de este texto, ChatGPT no solo es una herramienta para los alumnos, también puede ser una herramienta valiosa para los docentes en su día a día, mejorando su productividad y ahorrando tiempo en los procesos rutinarios. A continuación, desarrollaremos algunos ejemplos de posibilidades que aporta esta aplicación al trabajo de los docentes. Finalmente, desarrollaremos ejemplos prácticos usando la IA:

- **Planificación de clases**

La planificación de clases es un proceso fundamental en la labor docente, pero en muchas ocasiones los docentes nos encontramos sobrepasados por la carga de trabajo que supone nuestro día a día. ChatGPT puede ayudarnos en el proceso, generará ideas para desarrollar temas para debates y realizará preguntas de comprensión lectora de textos dados.

*Eres un profesor de español como lengua extranjera
y necesitas planificar cuatro sesiones de 1 hora para un nivel A2
y el contenido gramatical: uso del pretérito perfecto.
Desarrolla las sesiones con objetivos, de la unidad
y específicos, actividades y recursos adicionales*

GPT-4o



Por supuesto, aquí tienes un plan para cuatro sesiones de una hora cada una, centradas en el uso del pretérito perfecto para estudiantes de nivel A2:

Unidad: Uso del Pretérito Perfecto**Objetivo de la Unidad:**

Mejorar la comprensión y el uso del pretérito perfecto para hablar sobre acciones pasadas con relevancia en el presente en contextos familiares y cotidianos.

Sesión 1: Introducción al Pretérito Perfecto**Objetivos específicos:**

- Reconocer la estructura del pretérito perfecto.
- Comprender cuándo usar el pretérito perfecto comparado con otros tiempos pasados.

Actividades:**1. Explicación Gramatical:**

- Introducir la formación del pretérito perfecto: haber (he, has, ha, hemos, habéis, han) + participio pasado.
- Explicar el uso: para acciones completadas en el pasado reciente, relevantes en el presente.

2. Ejercicio de Escucha:

- Escuchar una breve conversación donde se usa el pretérito perfecto.
- Identificar ejemplos y discutir su significado.

3. Práctica guiada:

- Completar frases con el pretérito perfecto, usando una lista de verbos.

Recursos adicionales:

- Presentación en PowerPoint sobre pretérito perfecto.
- Audios de conversaciones de nivel A2.

Sesión 2: Formas de Participio**Objetivos específicos:**

- Memorizar los participios regulares e irregulares más comunes.
- Usar correctamente los participios en ejercicios escritos.

Actividades:**1. Listas de Participios:**

- Repasar los participios regulares (-ado, -ido) e irregulares (por ejemplo, hecho, visto, escrito).

2. Juego de Tarjetas:

- Un juego de correspondencia entre infinitivo y participio.

3. Ejercicio Escritura:

- Escribir oraciones usando una lista de verbos dados con sus participios, aplicados al pretérito perfecto.

Recursos adicionales:

- Tarjetas con infinitivos y sus respectivos participios.
- Una lista imprimible con los participios irregulares más comunes.

- Creación de materiales para el aula: el vídeo educativo

Genera un 'script' para un vídeo educativo que utilizaré como material de apoyo. El vídeo debe presentar el tema de la diferencia entre los verbos ser y estar para un nivel de español B1. El vídeo tendrá una duración de 10 minutos.

GPT-4o

[Por supuesto! Aquí tienes un guion para un video educativo sobre la diferencia entre los verbos "ser" y "estar" para estudiantes de nivel B1. El contenido está diseñado para un video de aproximadamente 10 minutos.

[INTRODUCCIÓN]

[Imágenes de fondo: Estudiantes aprendiendo español, mapas españoles, cultura hispanohablante]

Narrador:

¡Hola a todos! Bienvenidos a nuestro video educativo sobre el uso de "ser" y "estar", dos de los verbos más importantes y, a veces, más confusos en español. Hoy vamos a desglosar cuándo y cómo usarlos correctamente. Así que, ¡empecemos!

[SECCIÓN 1: USO DEL VERBO "SER"]

[Imágenes de fondo: Gráficos de conceptos, ejemplos visuales]

Narrador:

El verbo "ser" se utiliza para describir características permanentes o a largo plazo. Vamos a ver algunos de sus usos principales:

1. Identidad:

- **Ejemplo:** "Yo soy María."
- Se utiliza para identificar quién eres.

2. Características permanentes o duraderas:

- **Ejemplo:** "La nieve es blanca."
- Indica características que no cambian fácilmente.

3. Origen o procedencia:

- **Ejemplo:** "Ellos son de México."
- Habla de dónde vienes.

4. Profesión o actividad:

- **Ejemplo:** "Ella es doctora."
- Indica tu ocupación.

5. Hora y fecha:

- **Ejemplo:** "Son las tres de la tarde."
- **Ejemplo:** "Hoy es lunes."

[SECCIÓN 2: USO DEL VERBO "ESTAR"]

[Imágenes de fondo: Gráficos de conceptos, ejemplos visuales]

Narrador:

Veamos ahora el verbo "estar", utilizado para situaciones temporales y estados. Estos son sus usos más comunes:

1. Ubicación física:

- **Ejemplo:** "El libro está en la mesa."
- Para describir dónde se encuentra algo o alguien.

2. **Condiciones temporales o estados:**

- **Ejemplo:** "Estoy cansado hoy."
- Indica sentimientos, salud o condiciones físicas.

3. **Acciones en progreso:**

- **Ejemplo:** "Estamos estudiando."
- Usado con el gerundio para expresar acciones continuas.

4. **Estados transitorios:**

- **Ejemplo:** "La tienda está cerrada."
- Describe estados actuales que pueden cambiar.

[SECCIÓN 3: DIFERENCIAS Y EJEMPLOS CLAVES]

[Imágenes de fondo: Tablas comparativas, escenas de la vida diaria]

Narrador:

Para asegurarnos de que entendemos bien, comparemos "ser" y "estar" con algunos ejemplos.

1. **"Ser" vs. "Estar" para Descripciones:**

- **Ser:** "Él es aburrido." (Indica que él tiene una personalidad aburrida.)
- **Estar:** "Él está aburrido." (Indica que se siente aburrido en el momento.)

2. **"Ser" vs. "Estar" para Estados:**

- **Ser:** "El cielo es azul." (Característica permanente.)
- **Estar:** "El cielo está azul hoy." (Un cambio temporal debido al clima.)

[CONCLUSIÓN Y RESUMEN]

[Imágenes de fondo: Resumen visual, estudiantes tomando notas]

Narrador:

¡Recapitulemos! Usa "ser" para identificar, describir características permanentes, origen, profesión y tiempo. Usa "estar" para ubicación, condiciones temporales, acciones en progreso y estados transitorios.

¡Gracias por acompañarnos en este recorrido por "ser" y "estar"! Esperamos que ahora te sientas más seguro usando estos verbos. No olvides practicar; ¡Hasta la próxima!

[Pantalla final con texto: "¡Gracias por ver! No olviden suscribirse para más contenido educativo."]

Espero que este guion te sea útil para crear tu video educativo. Si necesitas algún ajuste o adición, no dudes en decírmelo.

• **Creación de podcast**

Simula ser un experto en formación de profesores de español como segunda lengua y dame tres ideas para generar un podcast sobre el tema de la utilización de las nuevas tecnologías en el aula de ELE.

 ¡Claro! Aquí tienes tres ideas para generar un podcast sobre la utilización de las nuevas tecnologías en el aula de Español como Segunda Lengua (ELE):

1. "Tecnología en el aula: Herramientas y estrategias para la enseñanza de ELE": Este podcast se centraría en explorar diferentes herramientas tecnológicas disponibles para los profesores de ELE y cómo pueden integrarlas de manera efectiva en sus clases. Cada episodio podría presentar una herramienta o recurso en particular, como aplicaciones móviles, plataformas en línea, software educativo, entre otros. Además, se podrían compartir estrategias pedagógicas para maximizar el uso de la tecnología en la enseñanza del español como segunda lengua.
2. "Experiencias digitales: Casos de éxito en la enseñanza de ELE": En este podcast, se podrían presentar entrevistas con profesores de ELE que han implementado con éxito el uso de nuevas tecnologías en sus clases. Cada episodio podría explorar diferentes enfoques, experiencias y proyectos de aula donde se haya integrado la tecnología de manera innovadora. Los invitados podrían compartir sus mejores prácticas, lecciones aprendidas y consejos para otros profesores interesados en utilizar las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE.
3. "Tendencias tecnológicas en la enseñanza de ELE": Este podcast se enfocaría en analizar y discutir las últimas tendencias y avances tecnológicos relevantes para la enseñanza de ELE. Cada episodio podría explorar temas como el uso de inteligencia artificial, realidad virtual, gamificación, aprendizaje adaptativo, entre otros, y cómo pueden aplicarse en el aula de ELE. Se podrían incluir entrevistas con expertos en tecnología educativa y secciones de noticias sobre las últimas actualizaciones en el campo.

Recuerda que en cada episodio es importante ofrecer ejemplos prácticos, consejos útiles y reflexiones pedagógicas relacionadas con la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE. ¡Espero que estas ideas te sean útiles para tu podcast!

• Creación de preguntas para la realización de exámenes

Genera cinco preguntas de huecos para completar con indicativo o subjuntivo en oraciones relativas para nivel B1 ELE.

 ¡Claro! Aquí tienes cinco preguntas de huecos para completar con indicativo o subjuntivo en oraciones relativas, adecuadas para nivel B1 de Español como Segunda Lengua (ELE):

1. Busco un libro que _____ (tener) una historia interesante.
2. Conozco a alguien que _____ (hablar) francés fluidamente.
3. Quiero visitar un país donde _____ (hacer) mucho sol.
4. Encontré un restaurante que _____ (servir) comida deliciosa.
5. Necesito una computadora que _____ (funcionar) correctamente.

Recuerda que en las oraciones relativas, el uso del indicativo o subjuntivo dependerá del grado de certeza o realidad del antecedente y su relación con la oración principal. ¡Espero que estas preguntas te sean útiles para tu clase de nivel B1 de ELE!

ALGUNAS RECOMENDACIONES ANTES DE COMENZAR A USAR CHATGPT

La integración de la inteligencia artificial en la educación ofrece muchas oportunidades para transformar la manera en que los estudiantes aprenden e interactúan con el conocimiento. Sin embargo, este potencial debe ir acompañado de una planificación cuidadosa y un enfoque pedagógico sólido para garantizar un uso ético y efectivo de esta tecnología.

Los docentes debemos tener presente unas bases claras para una integración eficaz:

- ✓ Plantear reglas de uso de la inclusión de las tecnologías en el ámbito educativo.
- ✓ Realizar consignas de actividades contextualizadas con temas interdisciplinarios. Con actividades a realizar por etapas con objetivos alcanzables.
- ✓ Llevar a cabo diferentes tipos de exposición.
- ✓ Especificar y citar de forma adecuada las fuentes de información.

BIBLIOGRAFÍA

- CABERO ALMENARA, J. (2018). La integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 26, 1-16.
- DÁVILA, María; COFRE, Irene; ROSERO, Fredy; NOROÑA, Jenny (2024). Inteligencia Artificial: Ventajas y desventajas de su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje. *MENTOR: Revista de investigación educativa y deportiva*. 3. 202-224. 10.56200/mried.v3i7.7081.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*, Publications Office of the European Union. Recuperado (5/09/24) de: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>
- FERNÁNDEZ-ALAMEDA, Carlos (2024). *Inteligencia artificial generativa. IA en el aula. Diez ideas para fomentar el pensamiento crítico*. Amazon Kindle publishing.
- HARO OLLÉ, J. J. de (s.f.). *Inteligencia artificial en educación: Detección del plagio*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

- (INTEF). Recuperado (5/09/24) de: https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/inteligencia_artificial/deteccion_del_plagio.html
- KRSTIĆ, Lazar; ALEKSIĆ, Veljko y KRSTIĆ, Marija (2022). Artificial Intelligence in Education: A Review. 223-228. 10.46793/TIE22.223K. Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Instituto Cervantes.
- LUCKIN, R., HOLMES, W., GRIFFITHS, M. y FORCIER, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Londres, Pearson. Recuperado en 28 de agosto de 2024, de: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/Intelligence-Unleashed-v15-Web.pdf>
- MARTÍNEZ, Rosa; MORALES, Jacinto y GONZÁLEZ, Mitzi (2023). Inteligencia Artificial en la Educación. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*. 7. 100-106. 10.61530/redtis.vol7.n1.2023.136.100-106.
- RUSSELL, S. J. y NORVIG, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- TORMO, Marida (2024). *ChatGPT. Tu asistente virtual para triunfar en la era digital*. Scilibro
- [https://www.linkedin.com/pulse/chatgpt-en-ense%C3%B1anza-integrando-su-uso-todas-las-tareas-pujol/\(5/09/24\)](https://www.linkedin.com/pulse/chatgpt-en-ense%C3%B1anza-integrando-su-uso-todas-las-tareas-pujol/(5/09/24))

Principales métodos de enseñanza de ELE desde el siglo XIX hasta la actualidad: revisión y puesta en práctica de *Flipped classroom*

María ANDÚJAR MARTÍNEZ

Profesora de Alcalíngua de la Universidad de Alcalá

Resumen: En este trabajo se hace un análisis de la situación actual de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Para llevarlo a cabo, en primer lugar, se hace una breve revisión bibliográfica a lo largo de los principales métodos de enseñanza de ELE desde el siglo XIX hasta finales del siglo XX. A continuación, se expone la situación actual de la enseñanza de ELE y se lleva a cabo una puesta en práctica de *Flipped classroom*, un enfoque pedagógico que ha ido ganando popularidad durante la última década y que ha comenzado a ser utilizado para la enseñanza de LE. De este modo, se llega a unas conclusiones respecto a la enseñanza actual de ELE y su innovación.

Abstract: This project analyzes the current situation of Spanish as a Foreign Language Teaching. To analyze this situation, first of all, a bibliography revision from the XIX century to the XX century of the principal methods of teaching Spanish as a Foreign Language was carried. The current situation of teaching spanish was presented next, and also the practice of the *Flipped classroom*, a pedagogic approach which has started to earn popularity in the last decade and has started to be applied to Foreign Language Learning. To sum up, conclusions about current situation of ELE and the innovative ideas are shown.

Palabras clave: Método, enfoque, Español como Lengua Extranjera (ELE), Lengua Extranjera (LE), *Flipped classroom*, aula invertida.

Currículum: María Andújar Martínez es graduada en Estudios Hispánicos (2024) por la Universidad de Alcalá. Obtuvo la máxima nota en su Trabajo de Fin de Grado con tema enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) titulado «Principales métodos de enseñanza de ELE desde el siglo XIX hasta la actualidad: Revisión y puesta en práctica de *Flipped classroom*». Ha sido profesora de Alcalíngua (centro de la Universidad de Alcalá especializado en la enseñanza de ELE) durante sus prácticas de grado (2024). Ha trabajado como vigilante de Cambridge University en los exámenes oficiales del Proyecto CAM (2024). Asistió al congreso de Lingüística Teórica «Evidential strategies in Romance Languages (Spadisyn VI)» en el encuentro de sintaxis de los dialectos del español, celebrado en octubre del 2022,

1. INTRODUCCIÓN

La evolución y el cambio han sido siempre características inherentes a la lengua. Estos cambios que sufre la lengua de manera constante son percibidos y estudiados por los expertos. Así sucede también con la enseñanza de lenguas. Del mismo modo que las lenguas se encuentran evolucionando constantemente, su enseñanza y, por tanto, su aprendizaje, reciben el mismo tratamiento. La enseñanza del español, al igual que la enseñanza de otras Lenguas Extranjeras (LE), ha sido objeto de estudio desde antaño. La manera de enseñar español ha evolucionado a lo largo del tiempo. En este trabajo se hará un recorrido por los principales métodos de enseñanza de español y su evolución, debida a la introducción de nuevos métodos y enfoques. También se expondrá la situación actual de la enseñanza de ELE y se ofrecerá una puesta en práctica de *Flipped classroom* o Aula invertida.

Actualmente, las nuevas tecnologías son casi imprescindibles en el aula. A pesar de que esto pueda causar cierta controversia entre los expertos, el uso de los dispositivos en las aulas ha supuesto un gran cambio en la manera de enseñar y, por supuesto, en la manera de aprender. Lo mismo sucede con la enseñanza de lenguas. En la actualidad, es prácticamente impensable concebir la idea de que exista un método de enseñanza de español que no contenga una buena contribución de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). Hoy en día, lo habitual es encontrar una pantalla o pizarra inteligente, un teclado o acceso a internet en todas las clases de español.

Un trabajo de esta índole implica unos objetivos generales y otros, específicos. Estos son:

Objetivos generales:

- Destacar los principales métodos de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)
- Observar y presentar la evolución de los métodos de enseñanza de ELE

Objetivos específicos:

- Ofrecer una opinión crítica a la evolución de los métodos de enseñanza de ELE hasta la actualidad

- Aportar conclusiones sobre la puesta en práctica de *Flipped classroom* así como su función y uso en ELE

2. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LOS PRINCIPALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE ELE

2.1 Consideraciones previas

A lo largo del recorrido por los principales métodos de enseñanza aplicados en ELE, aparecen en gran medida diferentes términos que deben ser distinguidos entre sí. Entre ellos destacan *metodología*, *método*, *enfoque*, *diseño* y *procedimiento*. Por tanto, antes de comenzar con la historia y evolución de los principales métodos de ELE es importante señalar la diferencia entre estos términos, pues van a ser frecuentemente utilizados en este trabajo.

Metodología es un término que se utiliza para designar una disciplina. Esta disciplina recoge las principales características de los *enfoques* y *métodos* existentes desde el comienzo de la enseñanza de LE y, del mismo modo, también recoge la historia de esta enseñanza (Instituto Cervantes, 2008)¹.

El *método* es un conjunto de reglas que se basan en principios teóricos determinados y que se aplican en el aula de manera sistemática (Melero, 2000). El *Diccionario de Términos Clave de ELE*, a su vez, ofrece una definición de *método* señalando que se trata de un:

conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos (Instituto Cervantes, 2008)².

En cuanto al *enfoque*, «se utiliza para hablar de los principios teóricos, es decir, las teorías sobre la naturaleza de la lengua y la teoría del aprendizaje y puede guiar o no hacia un *método*» (Melero, 2000: 15). El *Diccionario de Términos Clave de ELE* indica que «se trata de la concepción sobre la naturaleza

¹ CVC, *Diccionario de Términos Clave de ELE: Metodología*.

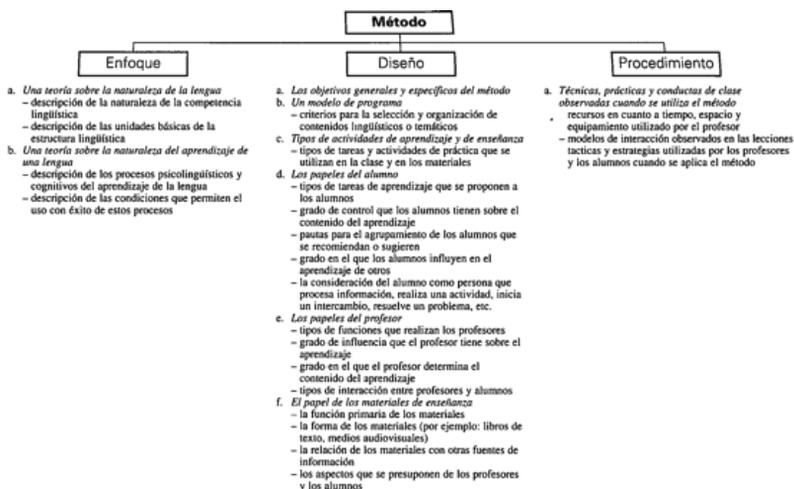
² CVC, *Diccionario de Términos Clave de ELE: Método*.

de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica» (Instituto Cervantes, 2008)³. Por ello, los principios teóricos que derivan de las teorías sobre lengua y aprendizaje son la base de los enfoques (Instituto Cervantes, 2008).

El *diseño*, en consecuencia, relaciona la teoría y la práctica teniendo en cuenta «los objetivos del método, la selección del contenido lingüístico y su organización, los tipos de tareas de aprendizaje y actividades de enseñanza y el papel de los docentes, los estudiantes y los materiales para la enseñanza» (Melero, 2000:15).

Finalmente, el *procedimiento* se define como una descripción de cómo un «método particular» pone en práctica un *enfoque* y un *diseño* (Melero, 2000). Por ello, «un *método* está relacionado con un *enfoque* determinado por las teorías subyacentes, su organización está condicionada por un *diseño* particular y se lleva a la práctica por medio del *procedimiento*» (Melero, 2000: 14-15).

Richard y Rodgers ofrecen una explicación mediante un esquema de cómo los componentes del método son el *enfoque*, el *diseño* y el *procedimiento*:



Cuadro 2.1: Resumen de los elementos y subelementos que constituyen un método.

Resumen de los elementos y subelementos que constituyen un método

³ CVC, *Diccionario de Términos Clave de ELE: Enfoque*.

2.2 Evolución de los principales métodos de ELE desde el siglo XIX

La enseñanza de lenguas ha sido objeto de estudio desde la Antigüedad. Tres mil años antes de Cristo, el pueblo sumerio, que habitaba la zona del golfo Pérsico (actualmente perteneciente a Irak), desarrolló un sistema de escritura cuneiforme. Siglos más tarde, esta lengua fue estudiada por los invasores gracias a manuales, considerados *diccionarios*, compuestos principalmente de vocabulario y su pronunciación correspondiente tanto en sumerio como en acadio, además de reglas mnemotécnicas para facilitar el aprendizaje de la lengua (Sánchez, 1997). Este hecho indica que la enseñanza de lenguas siempre ha estado presente en el transcurso de la historia, si bien, de manera diferente y contando con una evolución intrínseca a las lenguas.

A continuación, se expondrán las principales metodologías de enseñanza de ELE a lo largo de la historia y su evolución:

2.2.1 El Método de Gramática y Traducción / Método Tradicional

El Método de Gramática y Traducción, también conocido como Método Tradicional, supone una forma de enseñanza empleada desde la Antigüedad. Proviene de la enseñanza del latín y otras lenguas clásicas. Nace en el siglo XIX y se desarrolla para la enseñanza de lenguas extranjeras como el francés o el inglés. Posteriormente, se empleó para la enseñanza de otras lenguas como el español (Melero, 2000). Este método se manifiesta en España en los años cincuenta (Moreno García, 2011). La base del método tradicional recae en el estudio de la Gramática y en el conocimiento de sus reglas y excepciones (Melero, 2000). Además, este método, basado en las reglas gramaticales de la LE, también se sustenta en la traducción directa e inversa y en el análisis contrastivo (Moreno García, 2011).

El Método Tradicional se rige según unos principios básicos:

- Todas las lenguas poseen un sistema gramatical. Gracias al conocimiento y estudio de este sistema, y a los ejercicios trabajados mediante la traducción o el análisis contrastivo, los hablantes serán capaces de comprender la lengua escrita y crear textos tanto orales como escritos.
- La Gramática es la causante de que los aprendices de la LE aprendan a hablar y escribir la LE gracias a su finalidad prescriptiva.

- Todas las actividades didácticas / ejercicios de práctica se realizan únicamente tras la previa explicación de la Gramática por el docente y tras el estudio de la misma por el aprendiz de la LE.
- Los aprendices de la LE estudian el vocabulario mediante listados de términos, que usualmente se encuentran traducidos y organizados; sin embargo, suelen aparecer descontextualizados.
- El estudio y análisis de las muestras de lengua se llevará a cabo por medio de la lectura de textos literarios.
- Las descripciones de imágenes y dibujos del vocabulario, previamente estudiado por los aprendices, será la práctica oral (Moreno García, 2011: 22).

Esto supone facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que la enseñanza de normas y reglas de una lengua no requiere necesariamente el dominio de esa lengua. Por ello, este método no solo facilitó la difusión del aprendizaje de LE, sino que también ayudó a compensar la falta de docentes de LE en escuelas y universidades (Melero, 2000).

En el Método Tradicional la enseñanza de la lengua escrita predomina sobre la oral, el aprendizaje se basa en el constante contraste y la traducción a la LM. Este método dominó la enseñanza de idiomas desde 1840 hasta mediados del siglo XX. Su influencia en ELE perduró hasta los años setenta y, aunque en menor medida, continúan quedando rastros de él en las aulas. No obstante, a pesar de su gran popularidad el Método Tradicional no cuenta con grandes defensores. Se trata, además, de un método sin una fundamental base teórica y sin gran número de estudios que avalen su efectividad y propugnen su uso. Es considerado un método sin *enfoque* (Melero, 2000).

El concepto de lengua en el Método Tradicional se concibe como un «conjunto de reglas y excepciones gramaticales» (Melero, 2000: 39). Un aprendiz domina la lengua cuando conoce y domina todas las reglas y las excepciones gramaticales. Además, la LM es una referencia constante para el proceso de aprendizaje de la LE (Melero, 2000).

El concepto de aprendizaje sigue el mismo esquema. Se emplea un proceso deductivo para el estudio de la gramática. Se presentan las reglas y excep-

ciones gramaticales y estas se estudian y practican. Esto supone un proceso monótono y sistemático. En el paradigma del *diseño*, el principal objetivo del método es que el aprendiz pueda traducir lenguas. Las actividades *prácticas* incluyen básicamente ejercicios o actividades de traducción, conjugación y lectura (Melero, 2000).

En el *procedimiento* se encuentran las técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados. Las normas y excepciones de la LE se explican mediante la comparación constante de la LM y la LE. Los aprendices deben memorizarlas y utilizarlas de manera sistemática. Esto destierra cualquier actividad interactiva entre docente-estudiante y estudiante-estudiante. Los errores son concebidos como pequeñas derrotas y, por tanto, deben ser corregidos en el mismo momento. El Método Tradicional es un método monótono tanto para los estudiantes, que no pueden tener un aprendizaje libre, como para los docentes, a los que se les exige poco esfuerzo (Melero, 2000).

Los defensores del movimiento reformista, del cual surge posteriormente el Método Directo, son los principales críticos del Método Tradicional. Uno de los más importantes representantes de este movimiento, Wilhelm Viëtor, basó su crítica hacia este método en la idea de que enseñar una lengua *viva* con medios y reglas de una lengua *muerta* no era factible. El uso estricto de unas reglas y sus excepciones conduce a estáticas combinaciones de palabras aisladas. Y, por consiguiente, pierde el sentido de la enseñanza de una lengua. Al utilizar el Método Tradicional se da al alumnado una falsa sensación de dominio de la lengua. Si la enseñanza se basa en aprender de memoria reglas y excepciones, el estudiante que aplica estos contenidos en los ejercicios cree ser capaz de generar conversaciones y textos escritos. Sin embargo, esto no es posible, ya que no se le ha enseñado a aplicar las reglas de la lengua en un contexto práctico. Esta práctica, finalmente, conlleva a una frustración por parte del alumnado y una mayor probabilidad de desinterés por su parte (Melero, 2000).

2.2.2 El Método Directo

El Método directo –también conocido como Método Antigramatical, Método Reformista, Método Racional, Método Natural, Método Concreto o Método Intuitivo– fue configurado a finales del siglo XIX y alcanzó su mayor auge a mitad del siglo XX. Es considerado el relevo del Método Tradicional y,

también, el precursor del Método Audiolingual (Melero, 2000). Su máximo propulsor fue Maximilian Berlitz (1852-1921).

El Método Directo es el representante de las numerosas teorías que desarrollaron nuevas expectativas para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Propone un nuevo punto de vista muy distinto del inamovible Método Gramatical. En el Método Directo se da una forma de enseñanza en la que destaca la primacía de la lengua oral. Como indica su nombre, es directo, defiende la enseñanza en la propia lengua extranjera, es decir, de una manera directa, sin la necesidad de utilizar métodos de traducción o comparación con la lengua materna del estudiante, siendo así el aprendizaje mucho más efectivo. Por tanto, a diferencia del Método Tradicional, la lengua materna de los aprendices queda desterrada del aula (Melero, 2000).

El Método Directo concibe un concepto de lengua en el que la enseñanza debe estar enfocada a la lengua oral coloquial. Es por ello por lo que a la Fonética se le da ahora mayor importancia. La gramática es estudiada mediante ejemplos, no como un conjunto de reglas y excepciones como en el Método Tradicional. Con respecto al concepto de aprendizaje, el Método Directo considera el aprendizaje de una LE como un proceso parecido al de la adquisición de la LM, ya que con el Método Directo entra en juego la necesidad de ejemplificar e imitar. Esta premisa deja fuera el pasado funcionamiento del Método Tradicional mediante el cual el aprendizaje se basaba en la memorización de reglas y excepciones gramaticales, y el uso excesivo de la traducción. En el Método Directo el vocabulario se aprende, en mayor medida, debido al proceso de asociación y no mediante listas de vocabulario aislado. El aprendizaje del Método Directo se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo (Melero, 2000).

En cuanto al *diseño*, los objetivos del método consisten en desarrollar la capacidad de entendimiento, ser capaz de ser entendido cuando se emplea la LE, conseguir que el aprendiz piense en la LE (cuando está hablando la LE) y no en la LM y conseguir que sea capaz de construir un nuevo sistema lingüístico diferente al de su LM (Melero, 2000).

En el modelo de programa, el vocabulario y la gramática se seleccionan mediante el criterio de la frecuencia coloquial y se estudian dependiendo de la importancia y la necesidad real de estos elementos. Se intenta no recurrir

a la traducción y se presentan los elementos de manera que la complejidad aumente gradualmente. La herramienta más utilizada del método en la tipología de actividades es la pregunta. Se emplean también dibujos, ilustraciones u objetos para señalar los significados (Melero, 2000).

En el paradigma del *procedimiento*, se puede encontrar que en las técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados el aprendizaje del vocabulario y de la gramática se da por medio de elementos visuales (asociaciones de ideas, ejemplo, etc.), no se emplea la traducción ni la comparación con la LM. El error no se ve como algo negativo, pero sí se corrige en el momento en el que se produce (Melero, 2000).

El Método Directo comprendió una corriente en la que se distinguen diferentes cambios con relación al Método Tradicional. Por este motivo, el Método Directo es considerado uno de los medios por los que la enseñanza de lenguas extranjeras comienza su evolución. Algunas de las críticas a este método son las siguientes:

- El Método Directo no es un método concebido para ser implantado en grupos grandes o en escuelas públicas, sino que es apto para una enseñanza más particular, es decir, clases con pequeños grupos o clases individuales, en las que tanto el docente como los estudiantes tengan un interés y una motivación real.
- Además, se deben tener en cuenta las diferencias entre la adquisición del lenguaje materno y el aprendizaje de una LE.
- El Método Directo comprende un aprendizaje considerado como caótico y no como un aprendizaje rígido y sistemático.
- El Método Directo puede resultar contraproducente, porque en ocasiones evitar la lengua materna de los aprendices es más costoso que utilizarla como herramienta en el aprendizaje (Melero, 2000: 59).

2.2.3 El Método Audiolingual y el Método Audiovisual

Estos dos métodos similares nacen tras la Segunda Guerra Mundial. El Método Audiolingual nace en los Estados Unidos, mientras que el Audiovisual se desarrolla en Francia (Melero, 2000). A continuación, se presentarán las características e historia de ambos métodos.

2.2.3.1 El Método Audiolingual

El nombre de este método se compone de dos palabras de origen latino: *audio* (oír) y *lingua* (lengua), lo que indica con bastante claridad que la base de este método es aprender gracias a *escuchar* (Melero, 2000).

Este método surge por la escasez de hablantes de lenguas extranjeras, en especial lenguas del continente asiático –chino, japonés, entre otros–. Entre 1942 y 1943, gracias al ejército norteamericano, surgen un gran número de programas y métodos para la enseñanza y el aprendizaje de LE. Estos métodos eran conocidos como *Army Methods* y consistían en cursos normalmente de carácter intensivo en los que la máxima prioridad era la comprensión auditiva y la expresión oral, ya que el objetivo final era alcanzar el mayor número posible de intérpretes militares. En 1945, tras la finalización de la guerra, la necesidad de enseñar y aprender lenguas extranjeras se hizo más notable; esto se debió a las relaciones comerciales internacionales, viajes de negocios, intercambios científicos y culturales, etc. Del mismo modo, aprender idiomas comenzó a tener una connotación positiva y era visto como una manifestación de crecimiento profesional y personal. Durante los años cincuenta, el Método Audiolingual comenzó a expandirse por los Estados Unidos. En su enfoque encontramos los principios de la lingüística estructural desarrollados por Bloomfield en su obra *Language* (Melero, 2000).

Para analizar los tres elementos constitutivos del método, seguimos el modelo Richards y Rodgers (1986) basado en el enfoque, diseño y procedimiento.

En el paradigma del *enfoque*, la teoría de la lengua del Método Audiolingual se basa en la teoría de la lingüística estructural de Bloomfield. La lengua es un grupo de estructuras. Para analizar la lengua se emplea la fonología (pronunciación, acentuación, entonación, etc.), la morfología (formación de palabras, prefijos y sufijos) y la sintaxis (relación y orden de los elementos de la oración y entre oraciones). La lengua y sus fenómenos se analizan de manera inductiva. La lengua oral es el objeto de estudio, y tanto las estructuras como el léxico deben ir unificados a un contexto situacional. Por su parte, en la teoría del aprendizaje el Método Audiolingual está basado en el aprendizaje conductista (behaviorista). Se concibe el aprendizaje de una lengua como la formación de un *hábito* gracias a la repetición. Los

aprendices aprenden mejor cuando estudian la lengua en un contexto situacional (Melero, 2000).

En el paradigma del *diseño*, los objetivos del Método Audiolingual son las destrezas orales. Se da una especial importancia a la expresión oral y a la comprensión auditiva. Se considera que una habilidad oral se alcanza al tener una pronunciación y una gramática correctas y al tener la capacidad de responder rápida y correctamente en situaciones de comunicación oral. En el modelo de programa, se parte de un programa centrado en la fonología, la morfología y la sintaxis. La tipología de actividades se basa en diálogos y *pattern drills*, que son actividades «de práctica controlada diseñada para automatizar (asimilar o reforzar) los contenidos gramaticales –estructuras o categorías gramaticales– trabajados en una unidad didáctica» (Instituto Cervantes, 2008). En los ejercicios de diálogo se exponen situaciones comunicativas con diálogos estructurados, de manera que se deben memorizar y repetir. Se aplica lo aprendido en situaciones *reales* (Melero, 2000).

En el paradigma del *procedimiento*, las técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados se asientan en el uso de la LE, se debe evitar la traducción/uso de la LM de los aprendices, los ejercicios de diálogo deben ser memorizados y aprendidos de manera gradual. El vocabulario se estudia contextualizado, a diferencia del Método Tradicional donde se aprendía memorizando listas de términos descontextualizados. Los errores se corrigen de manera directa e inmediata ya sean gramaticales o de pronunciación (Melero, 2000).

La crítica al Método Audiolingual, a diferencia de los métodos vistos previamente, viene de sus propios seguidores. Esta crítica se fundamentó en que los resultados obtenidos no eran los esperados por los docentes. Y esto se debió a que lo aprendido en clase era muy complicado de aplicar en situaciones concretas reales. El Método Audiolingual daba una importancia mayor a la *forma* y restaba importancia al *uso* de la lengua. De esta manera, el aprendizaje de la LE se concibe como un proceso de formación de *hábitos lingüísticos* (Melero, 2000).

2.2.3.2 El Método Situacional

En los años cincuenta, la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa evoluciona, en gran medida gracias a la escuela lingüística británica. El Método

Audiolingual estadounidense se ve influenciado por la variante británica y, como resultado, recoge ciertas características. A la base estructural se le añade el concepto de *situación* y se le da el nombre de Enfoque Situacional. Este enfoque se basa en la teoría que J. Firth tenía de la lengua. Para este lingüista la lengua no se podía estudiar sin su contexto situacional, las palabras solo tienen significado dentro de un contexto (Melero, 2000).

En el Modelo Situacional es en el que se basa el primer manual de ELE creado en España: *Español en directo*, nivel 1A, de A. Sánchez, M. Ríos y J. Domínguez (1974). La mayoría de los manuales creados según el Método Audiolingual-situacional (estructural-situacional) divide sus contenidos en niveles diferentes y consta de otros materiales para complementar la enseñanza (Melero, 2000).

2.2.3.3 El Método Audiovisual

El Método Audiovisual se desarrolló en Francia entre los años 1954 y 1956 y se denominó Método Estructuro-global Audiovisual. El Audiovisual comparte las mismas raíces que el Método Audiolingual con la diferencia de que en el Audiovisual la lengua oral se presenta vinculada a imágenes. Por tanto, al estudiante se le muestra en primer lugar la situación de manera visual y, a continuación, las expresiones lingüísticas pertinentes a las imágenes empleadas. Además, en el Método Audiovisual, la situación comunicativa debe ser entendida, esencialmente, antes de la presentación de las estructuras lingüísticas que deberá aprender (Melero, 2000).

La aplicación en el aula del Método Audiovisual se encuentra arraigada a las leyes de aprendizaje conductista. Los estudiantes aprenden gracias a las asociaciones que sus cerebros hacen entre imagen-estímulo y enunciado-respuesta. La lengua oral en todo momento es prioritaria sobre la lengua escrita y se emplean los *pattern drills* para asimilar los contenidos estudiados (Melero, 2000).

Los objetivos generales de aprendizaje del Método Audiovisual eran principalmente dos:

- Alcanzar la capacidad de comunicar oralmente en la LE.
- Adquirir, en primer lugar, las destrezas auditivas y orales para, una vez aprendidas, prestar atención a las destrezas de lectura y escritura.

A su vez, entre los objetivos específicos se encontraban:

- Adquirir vocabulario elaborado según la base de la oralidad.
- Aprender gramática según su frecuencia de uso real y sus estructuras.
- Aprender los sonidos de la LE de una manera progresiva y utilizando el contraste con la LM de los aprendices (Sánchez, 1997:178).

La crítica al Método Audiovisual se fundamentó prácticamente en las mismas bases que la crítica al Método Audiolingual. A pesar de que los seguidores del Método Audiovisual confiaron en que el modelo metodológico del Método Audiovisual era diferente al del Método Audiolingual, los resultados obtenidos al aplicarlo en el aula mostraron que se había restado importancia a la idea de comprensión general y el aprendizaje de significados mediante el uso de contenidos visuales (imágenes, dibujos...) y había primado el carácter estructuralista del método. Las principales críticas al método fueron:

- El aprendizaje de los estudiantes se basa en la creación de *hábitos* lingüísticos.
- El docente pierde, en mayor medida, su *papel*, ya que pasa a ser un medio o un *técnico*.
- Destaca la contradicción sobre la intención de enseñar una lengua oral y real donde la situación y el contexto tienen una gran importancia, pero la gramática se explica orientada a la estructura formal y más *tradicional* (Melero, 2000: 74-76).

2.2.4 La Enseñanza Comunicativa de la lengua /Enfoque Comunicativo y los Modelos Nocio-Funcionales

2.2.4.1 El Enfoque Comunicativo

La enseñanza comunicativa de la lengua también recibe el nombre de Enfoque Comunicativo. Es esencial aclarar que este enfoque no supone una sustitución de las metodologías mencionadas anteriormente. En el transcurso de la historia de la enseñanza de LE, la evolución de las metodologías ha sido constante y, por ello, se han empleado en mayor o menor medida combinadas entre sí (Melero, 2000).

A lo largo de los años sesenta, en EE.UU., se comenzó a rechazar las teorías sobre las que se basaba el Método Audiolingual, es decir, la lingüística estructural y la concepción del aprendizaje como creación de hábitos lingüísticos. A finales de los años sesenta, en Gran Bretaña comenzó un movimiento entre los lingüistas para mejorar la enseñanza del inglés como LE. Esto se debió a las dudas que estaban surgiendo sobre las bases del enfoque situacional y el análisis contrastivo, y también a la creciente decepción de los docentes debida en gran parte a la falta de interés y motivación del alumnado. Los estudiantes eran incapaces de mejorar sus errores y no podían hablar o comprender la lengua que estudiaban. Gracias a esta situación, los lingüistas comenzaron a presentar nuevos planteamientos metodológicos en los que la lengua era contemplada como una actividad mental. De este modo, los métodos se dirigían hacia un enfoque más racional y cognitivo. Noam Chomsky (1957), lingüista norteamericano, afirmaba que «las teorías lingüísticas que eran basadas en un análisis estructural no eran capaces de explicar las características fundamentales de la lengua. Y por supuesto, tampoco el aspecto creativo de su uso» (Melero, 2000).

Los nuevos planteamientos metodológicos y teóricos sentaron su base partiendo de diferentes ciencias: la sociolingüística, la antropología, la filosofía del lenguaje y, evidentemente, la lingüística. Todas estas ciencias compartían una misma premisa: la lengua como comunicación. Algunos avances en el desarrollo del enfoque comunicativo fueron:

- La crítica del sociolingüista Hymes (1972) al concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky (1965).
- Las aportaciones de la filosofía del lenguaje sobre los actos de habla.
- El papel que adquirieron la semántica y la pragmática en la lingüística (Melero, 2000: 80-83).

Los principios básicos del enfoque comunicativo se basan en que la comunicación es la interacción de mínimo dos individuos que, mediante la expresión oral o escrita, se relacionan entre sí. Sin embargo, según esta premisa se debían incluir interacciones en el aula, algo bastante revolucionario teniendo en cuenta los métodos previos; por ello, el enfoque comunicativo hace uso de los llamados juegos teatrales o *rol play* (Moreno García, 2011). La enseñanza

comunicativa no comprende una teoría unificada. En este método, el uso de la lengua es lo primordial, restando importancia al conocimiento lingüístico. La lengua se estudia con la intención y el objetivo de entender a otras personas y ser entendidos por esas personas, ser capaz de orientarse en un país diferente, comprender y leer contenidos de esa lengua, etc. Esto significa emplear la LE en situaciones reales y cotidianas. (Melero, 2000).

El enfoque comunicativo recoge algunos principios del Método Audiolingual y del Método Audiovisual. El concepto de situación, el uso de modelos lingüísticos reales y el uso de la gramática y el vocabulario en situaciones reales. Además, enseñar una lengua mediante situaciones reales crea un aprendizaje en el que los estudiantes sienten una mayor cercanía a la lengua. Sin embargo, los docentes prestaban más atención al contenido y restaban importancia a la forma de enseñar (Melero, 2000: 86).

Para analizar el enfoque, elemento constitutivo del método, se sigue el modelo Richards y Rodgers (1986). Dentro del paradigma del *enfoque*, la teoría lingüística del Método Comunicativo señala que la enseñanza de una lengua extranjera tiene como único objetivo que el estudiante alcance la competencia comunicativa, la cual recoge la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (Melero, 2000).

Por su parte, en la Teoría del aprendizaje los principios proceden de la práctica:

- Las actividades en las que se encuentra un ejemplo de comunicación real impulsan el aprendizaje.
- Las actividades en las que se emplea la lengua para llevar a cabo tareas o proyectos que tienen sentido impulsan el aprendizaje.
- La lengua que alberga un sentido para los estudiantes favorece el proceso de aprendizaje (Melero, 2000: 103).

Una clase que sigue el Método Comunicativo deber estar basada en los siguientes principios:

1. El proceso de aprendizaje debe estar orientado a que los contenidos estudiados por los alumnos tengan un significado real para ellos, es decir, contenidos que sean útiles en el momento en que los alumnos

tengan que poner en práctica sus conocimientos en situaciones reales de comunicación en la LE.

2. Los estudiantes deben tener un notable interés por su aprendizaje. El uso de la autoevaluación es pertinente para dotar al alumnado de una autonomía que en métodos anteriores era una notable falta.
3. La forma de trabajo puede variar. Se puede alternar el trabajo individual, el trabajo en parejas o, incluso, el trabajo en grupos, siempre teniendo en cuenta las características de ese grupo.
4. Los docentes pierden el papel protagonista en la situación de enseñanza. Su nuevo rol está diseñado para facilitar el aprendizaje y crear un ambiente y una dinámica positiva tanto entre estudiantes como entre estudiantes y profesor.
5. En el Método Comunicativo, los materiales empleados para la enseñanza de la LE tienen un carácter abierto y se puede compaginar su uso añadiendo, omitiendo o modificando los contenidos y actividades que sean pertinentes (Melero, 2000: 103-104).

Por último, la crítica al enfoque comunicativo señala que este método heredó ciertas características de métodos anteriores. Hablamos, por ejemplo, del aprendizaje mediante la memorización de reglas gramaticales o del uso de los *pattern drills* como sistema de fijación de ideas o contenidos. El aprendizaje de estos contenidos es, pues, clave, pero también lo es su puesta en práctica con actividades y situaciones comunicativas reales (Melero, 2000). A su vez, los manuales del enfoque comunicativo fueron objeto de crítica, ya que estos ponen el foco en la enseñanza de la lengua oral, restando importancia al resto de destrezas –auditiva, lectora y escrita– (Melero, 2000). Además, el enfoque comunicativo también ha sido objeto de crítica debido a la gran cantidad de incógnitas que surgen tras su aplicación; por ejemplo, si es un enfoque que puede servir para la enseñanza a alumnos de todas las edades o si es un enfoque válido para docentes que enseñan una LE, que no es necesariamente su LM, etc. (Melero, 2000).

2.2.4.2 Los modelos Nocio-Funcionales

En la búsqueda de nuevas metodologías para la enseñanza de LE, también participó la Comunidad Económica Europea (1957). Debido a su nacimiento y

en el comienzo de su desarrollo, la necesidad de aprender y hablar lenguas de los Estados miembros comenzó a crecer. En 1971, un grupo de expertos empezó a investigar el desarrollo de cursos de lenguas por encargo del Consejo de Europa. Destacó, de entre este grupo, el experto D. A. Wilkins que propuso las categorías nocionales y las categorías funcionales.

- Las categorías nocionales eran conceptos expresados a través de la lengua: el tiempo, la cantidad o la frecuencia.
- Las categorías funcionales eran de naturaleza pragmática. La función de estas categorías recaía en la actividad que se le daba a la lengua y a las intenciones del hablante en el uso de la misma, es decir, son funciones comunicativas: *quejarse, negar, afirmar, pedir o informar...*

Este modelo Nocio-funcional no constituía ni un método ni un enfoque de enseñanza. En 1982, se publicó el primer intento de aplicación del modelo nocio-funcional a la enseñanza de ELE. Se trataba del manual *Entre nosotros* de A. Sánchez, M. Ríos y J.A. Matilla. El objetivo del manual era conseguir la comunicación interpersonal a través de las nociones y funciones de la lengua (Melero, 2000).

2.2.5 La Enseñanza Comunicativa por Tareas

La Enseñanza Comunicativa por Tareas también fue denominada Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT). En primer lugar, para explicar este nuevo enfoque, se debe definir el concepto de *tarea*. El término *tarea* ha sido difícil de definir desde el inicio de este método según el *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Las definiciones que se han presentado a lo largo de la historia describían una tarea como la realización de actividades (de uso de la lengua) en el aula que no suceden en un aula. Sin embargo, esta definición no alcanzaba la explicación completa de este término y, por ello, se creó una definición más completa gracias a la combinación de diferentes propuestas. Así que más tarde se establece que una tarea es:

Una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y que posee las siguientes propiedades:

- *Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.*

- *Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.*
- *Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.*
- *Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística (Instituto Cervantes, 2008)¹.*

La enseñanza comunicativa por tareas surge como una nueva propuesta que basa sus principios en el uso de la lengua en la enseñanza. Se desarrolla en los ochenta gracias a la intención de encontrar una comunicación real en el aula. Esto se debió a que la mayoría de los aprendices que estudiaban una LE no tenían la oportunidad de poner en práctica en situaciones reales los contenidos estudiados. Por ello, se intentó permitir un marco de actuación en el que se diese lugar a un intercambio comunicativo real. Este cambio supuso el mayor avance en la enseñanza de lenguas extranjeras (Melero, 2000: 106-107).

La enseñanza comunicativa por tareas se inspira en su mayoría en una teoría del aprendizaje y no en una teoría de la lengua. No obstante, en la teoría de la lengua del enfoque comunicativo por tareas se conciben varias premisas:

- La lengua es un medio por el cual se crea el significado.
- La Instrucción Basada en Tareas (IBT) se encuentra compuesta gracias a múltiples modelos de lengua.
- Las unidades léxicas son esenciales en el uso y en el aprendizaje de la lengua.
- La conversación se considera la mayor prioridad de la lengua y consiste en la base de la adquisición de esta (Richards y Rodgers, 1998).

3. LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA ACTUALIDAD

La enseñanza de ELE en la actualidad se ha visto influida por distintos elementos. En primer lugar, esta enseñanza está, en gran parte, influenciada por los métodos ya presentados en el marco teórico. Esto se debe a que, como ya se ha mencionado previamente, el surgimiento de nuevos métodos o enfoques no implica la desestimación de otros. En la mayor parte de la enseñanza de lenguas

¹ CVC, *Diccionario de Términos Clave de ELE: Enfoque por tareas.*

extranjeras, los métodos de enseñanza se relacionan entre sí y se combinan para alcanzar el objetivo común de la enseñanza de LE, que es, una enseñanza real, productiva y, sobre todo, efectiva. Para esto, no solamente es importante prestar atención al método que se emplea a la hora de enseñar, también hay otros factores que, en ocasiones, pierden protagonismo en la enseñanza. El papel del docente, el papel del alumnado, la interacción entre alumnos y la interacción entre alumno-docente; los manuales y materiales diseñados para el grupo; el ambiente del aula y, por supuesto, el manejo del tiempo son factores cuya relevancia a la hora de enseñar una lengua extranjera han comenzado a tener un mayor peso. En las últimas décadas también han surgido diferentes enfoques en los que estos factores cobran un mayor protagonismo.

En segundo lugar, otro elemento que ha influenciado y revolucionado la enseñanza de las LE en las últimas décadas, es el uso de las TIC. Estas «herramientas educativas indispensables»² se han sumado, con efectividad, a la enseñanza de ELE. Esto ha supuesto la facilitación del trabajo tanto para docentes como para estudiantes. Las nuevas tecnologías se pueden aplicar en mayor o menor medida, pero, en ambos casos, suponen una mejora de la enseñanza y del aprendizaje. En el aula, tanto docentes como estudiantes se apoyan en la tecnología para asistir a la enseñanza. Móviles, tabletas, ordenadores, pantallas/pizarras inteligentes e infinidad de materiales como juegos interactivos online, actividades complementarias...

En la actualidad de la enseñanza de LE, también hay otro factor, cuya progresión es asombrosa y se suma a las nuevas tecnologías, la Inteligencia Artificial (IA). Esta nueva iniciativa, a pesar de la evidente polémica que conlleva, puede ser una herramienta especialmente útil en la enseñanza de LE. La IA puede suponer un instrumento de ayuda que colabore en la enseñanza. Entre otras ventajas, la IA puede ofrecer una personalización del aprendizaje, de manera que los materiales y contenidos que se aplican en el aula estén diseñados con las características pertinentes para un alumnado concreto. No obstante, también puede suponer una mejora del manejo del tiempo en el aula y ofrecer una gran variedad de actividades y materiales interactivos que permitan una

² HIGUERAS GARCÍA, (2004). VIII Parte de Vademécum para la formación de profesores. *Internet en la enseñanza de español*.

mejora de la enseñanza de ELE. Sin embargo, la IA, como ya se ha mencionado, alberga una gran controversia, esto se debe a que un mal uso de esta iniciativa puede significar unos resultados negativos y, por tanto, contraproducentes. La velocidad de evolución y desarrollo de la IA es impresionante, en poco tiempo se han sumado grandes mejoras a esta iniciativa. Para los docentes, la IA puede suponer un aliado o un enemigo. Del mismo modo que las nuevas tecnologías fueron en su día una revolución de la enseñanza, ahora parece volver a serlo la Inteligencia Artificial. Depende de cada docente decidir la manera de introducir esta nueva aliada o no introducirla en absoluto.

Finalmente, en la actualidad de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera se puede encontrar un último factor indispensable: la innovación. Como se ha expuesto anteriormente, la evolución de los métodos de enseñanza es algo natural, por tanto, actualmente en ELE la innovación es un factor indispensable. Durante las últimas décadas se han incluido en la enseñanza del español nuevos enfoques y métodos de enseñanza entre los que destacan El *Flipped classroom*, El Aprendizaje Basado en Proyectos, la *Gamificación*, Los Paisajes de Aprendizaje, etc.

3.1 Centro de referencia actual de enseñanza de ELE: Alcalingua

Alcalingua es un centro de la Universidad de Alcalá especializado en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. En este centro, se encuentran presentes todos los factores previamente comentados.

Las prácticas externas del grado fueron realizadas en este centro, por tanto, Alcalingua se toma como referencia actual para la enseñanza de ELE.

Alcalingua posee una gran presencia de nuevas tecnologías gracias a las *Smart Boards* (pizarras inteligentes). Estas pizarras se encuentran en todas las aulas y facilitan el acceso a internet y a materiales virtuales, como los manuales de clase en versión digital. Estos pueden ser proyectados en la pizarra y empleados para la resolución de actividades interactivas que los mismos incluyen.

También se utiliza la combinación de diferentes métodos de enseñanza. Los cursos de español que se ofrecen en el centro constan de dos horas para lengua y comunicación y dos horas para destrezas orales y escritas. De

esta manera, se puede decir que, las clases *teóricas* corresponden a Lengua y Comunicación y las clases *prácticas* corresponden a Destrezas Orales y Escritas. En estas sesiones se pueden encontrar diferentes tipos de actividades. En las clases de Lengua y Comunicación, los docentes presentan la gramática y ofrecen actividades que completan con diversos materiales. En las clases de Destrezas, se realizan actividades más prácticas: *rol play*, presentaciones, y otras actividades que permiten la amenización del aprendizaje y afianzar tanto el vocabulario como la gramática previamente vista.

En Alcingua se da una especial importancia a cubrir las cuatro destrezas necesarias para aprender una lengua. Utilizando las nuevas tecnologías, se consigue un aprendizaje de ELE de una manera proactiva, dinámica y eficiente.

3.2 Aportación personal: puesta en práctica de *Flipped Classroom*

3.2.1 Introducción

A continuación, se presentará la puesta en práctica del enfoque *Flipped classroom* o aula invertida. La puesta en práctica se ha realizado en Alcingua durante las prácticas externas de grado.

El *flipped classroom* ha ido ganando popularidad con los años, si bien también ha sido objeto de crítica. Se dan diversas opiniones sobre la efectividad de este enfoque, ya que puede tener el efecto contrario al deseado si no se emplea de manera correcta.

Mediante el uso del *flipped classroom* se pretende otorgar un papel diferente al alumnado, de manera que este sea capaz de participar activamente en su propio aprendizaje. Por tanto, se deja atrás el funcionamiento tradicional del aula en el que el profesor habla y los alumnos atienden, y comienza un aprendizaje que depende, en gran medida, de la proactividad del alumnado. De este modo, si se cuenta con un grupo de estudiantes que tiene un verdadero interés por aprender la LE y presenta una gran motivación para ello, este método puede resultar extremadamente efectivo.

El *flipped classroom* ha sumado numerosos seguidores durante los últimos años. Pese a las críticas que ha recibido, sin embargo, en la actualidad se utiliza tanto para la enseñanza de LE como para la enseñanza reglada.

3.2.2 ¿Qué es el *Flipped classroom*?

El *flipped classroom* –también conocido como aula invertida, clase invertida o aprendizaje invertido– es un enfoque pedagógico que trata, como su propio nombre indica, de invertir o dar la vuelta al modelo de enseñanza tradicional, de manera que el trabajo que normalmente se hace dentro del aula se hace fuera del aula, y viceversa. Este enfoque consiste en dar un giro al funcionamiento del aula, por lo que los alumnos comienzan a participar de una manera más activa en su propio aprendizaje (Prieto Martín, 2017).

El *flipped classroom* nace en 2007 de la mano de dos profesores del Instituto Woodland Park. Jonathan Bergmann y Aaron Sams comenzaron a utilizar un *software* mediante el cual se les permitía grabar las presentaciones de *PowerPoint* que, generalmente, utilizaban en sus clases. Esta iniciativa surgió enfocada en los alumnos que, por unas razones o por otras, debían ausentarse de las clases y, por lo tanto, perdían materia. Este procedimiento comenzó a hacerse popular entre los alumnos y, por supuesto, entre los docentes, por lo que estos profesores visitaron diferentes lugares para explicar su *método*. Bergmann y Sams comenzaron a pedir a los alumnos de sus clases que visualizasen vídeos o escuchasen *podcast* fuera de clase para, así, poder dedicar el tiempo en el aula al 100% a practicar de manera grupal los contenidos previamente aprendidos. Este enfoque no habría sido posible sin el acceso generalizado del alumnado a las nuevas tecnologías. Por tanto, el *flipped classroom* y las nuevas tecnologías van de la mano (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

En la investigación de la propuesta inicial de este enfoque se dieron varios resultados:

- ✓ En primer lugar, los profesores preparaban unos tres vídeos por semana, estos vídeos duraban entre 5 y 7 minutos y eran visualizados en casa o en el centro (en caso de no tener conexión a internet en casa). De esta manera, el tiempo de clase se empleaba completamente en la realización de actividades o proyectos para afianzar los conocimientos aprendidos. Además, los alumnos que encontraban difícil el contenido de los vídeos podían ser ayudados de inmediato, ya que los docentes, al no tener que explicar la lección, poseían el doble de tiempo para re-

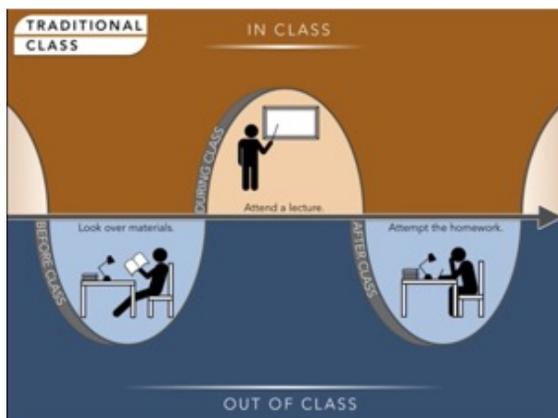
resolver dudas y asegurar que los contenidos estaban claros para todos los alumnos.

- ✓ Otro resultado obtenido fue que el sentimiento de frustración de los estudiantes, bastante común entre ellos, comenzó a disiparse. Esto se debía a que, generalmente, los estudiantes no eran capaces de realizar sus *tareas* en casa debido a dudas no resueltas. Sin embargo, al invertir la enseñanza, los estudiantes podían resolver sus dudas de manera más sencilla durante las tareas que se realizaban en clase.
- ✓ Finalmente, la efectividad del *flipped classroom* se demostró, asimismo, porque el número de suspensos en Lengua y en Matemáticas disminuyó considerablemente tras su aplicación (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

El *flipped classroom* supuso una revolución de la enseñanza tradicional. No solo alteró el orden de la clase (las actividades que normalmente se hacen fuera del aula se hacen en el aula y viceversa), también revolucionó el papel del docente y el del estudiante. Hasta la fecha, el papel del estudiante era un papel pasivo. El alumno aprendía conceptos que le eran explicados y realizaba tareas relacionadas con esos conceptos. Con el *flipped classroom* los alumnos son capaces de participar activamente en su aprendizaje. Algunos de los aportes del *flipped classroom* a la enseñanza son:

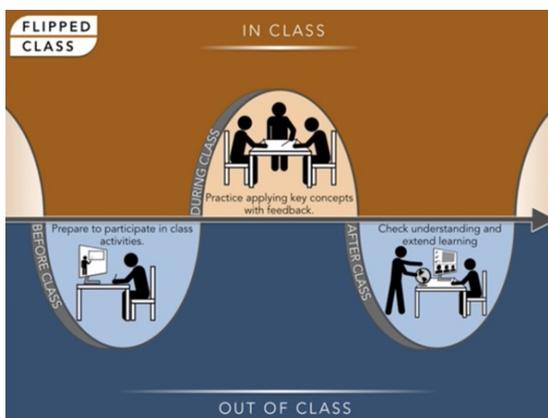
- Mejor manejo del tiempo tanto fuera del aula como dentro del aula.
- Uso de las nuevas tecnologías como un aliado en el aula.
- Los estudiantes mejoran su *relación* con la materia y dejan atrás esa *frustración* que los acompaña cuando aprenden mediante la enseñanza tradicional.
- Mejores resultados académicos y efectividad del enfoque.
- Mayor facilidad de resolución de dudas gracias al ahorro de tiempo que supone no tener que *explicar* la lección en el aula (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

A continuación, en las siguientes imágenes se pueden comprobar las principales diferencias entre una clase tradicional y una clase invertida:



Traditional class. Infografía

En la infografía³ se encuentra la secuencia de una clase tradicional. La secuencia se divide en tres partes diferenciadas: antes de la clase, denominado *before class*, durante la clase *in class* y después de la clase *after class*. En el periodo *before class* los estudiantes estudian o repasan los materiales y contenidos estudiados previamente. En el tiempo de la clase (*during class*)



Flipped class. Infografía

³ Ambas infografías están tomadas de: Faculty Innovation Centre, (2024) Flipped classroom. The University of Texas at Austin: <<https://ctl.utexas.edu/instructional-strategies/flipped-classroom>>.

el docente explica los contenidos de la lección a los alumnos y estos atienden a las explicaciones del profesor. Finalmente, fuera de clase (*after class*) los estudiantes deben intentar hacer las tareas o deberes que el docente les ha indicado.

3.2.3 Puesta en práctica de *Flipped classroom*

El centro en el que se ha realizado la puesta en práctica es Alcalingua, centro de la Universidad de Alcalá dedicado a la enseñanza de lenguas y especializado en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, y formación de profesores de idiomas (Alcalingua, 2024).

Esta puesta en práctica se ha desarrollado durante el periodo de prácticas externas del grado de Estudios Hispánicos, que se ha llevado a cabo entre los meses de febrero y abril con una duración de 250 horas. El alumnado al que se dirigía esta puesta en práctica estaba formado por un grupo de alumnos Erasmus, que se encontraba haciendo un curso de español en Alcalingua. En el grupo se pudieron encontrar alumnos de diferentes nacionalidades: irlandesa, alemana, japonesa, austriaca, inglesa e italiana. El nivel de español del alumnado es de B2.2/C1. La duración del curso de español para Erasmus es de tres meses. El horario de las clases es lunes, martes y miércoles de 14:30 h a 16:00 h. La puesta en práctica se da un mes después de haber comenzado el curso, de manera que hay un mayor grado de conocimiento entre los estudiantes y mayor comodidad al trabajar juntos.

Antes de comenzar la puesta en práctica, se le propuso un cuestionario de compromiso al alumnado. Este cuestionario suponía un *contrato* académico entre alumno y profesor. Gracias a este contrato los alumnos debían ser conscientes de su responsabilidad en el aula. Este cuestionario iba, a su vez, acompañado de una explicación del enfoque que se implementaría en el aula, para que los alumnos comprendieran y fueran conscientes de que sin su colaboración la puesta en práctica no podría ser realizada.

El *flipped classroom* debe ser implementado de una manera gradual, ya que, como se ha indicado anteriormente, supone un cambio drástico del funcionamiento del aula (dar la vuelta al aula). Por lo tanto, si la clase normalmente sigue un método más tradicional, el aula invertida debe ser incluida poco a poco para que no suponga un cambio radical, de forma que los alum-

nos se sientan cómodos. La normalidad de las clases del curso es más tradicional. El curso sigue el manual *Frecuencias B2.2*.

El número de sesiones de *flipped classroom* fue de tres. Se entregaron a los alumnos unas fichas que se realizaban de manera grupal. El funcionamiento de la puesta en práctica era el siguiente:

- En primer lugar, el día anterior a la sesión de *flipped classroom*, se daban las instrucciones pertinentes a los alumnos para que preparasen el material necesario.
- A continuación, el día de la sesión, antes de comenzar la actividad se dejaban entre diez y quince minutos para poner en común los materiales preparados y resolver dudas.
- A partir de ese momento, se comenzaba la actividad. Los alumnos la realizaban por grupos y recibían ayuda del docente.
- Finalmente, una vez terminada, se ofrecían unas claves comunes para corregir las actividades de la ficha.

3.2.4 Materiales

La puesta en práctica comenzó con un cuestionario de compromiso. En este cuestionario se hacían diferentes preguntas para conocer el nivel de implicación e interés que tenía el alumnado. En el cuestionario también se incluía una autorización que los alumnos firmaban para poder usar sus resultados (únicamente sus respuestas, no sus datos personales) en la puesta en práctica.

Los objetivos de este cuestionario⁴ son:

- Comprobar el nivel de implicación e interés del alumnado.
- Conocer las características del alumnado (acceso a dispositivos móviles, trabajo en grupo, etc.).
- Recibir la autorización para el estudio de los resultados de la puesta en práctica.

⁴ Basado en el cuestionario de compromiso de Lara y Velasco (s.f.).

CUESTIONARIO DE COMPROMISO		
Grupo: Erasmus B2.2/C1	Centro de Estudios: Alcalingua/ UAH	Curso: Trimestral Invierno/Primavera 2024
Nombre		
Apellidos		
<p>1. ¿Te sientes cómodo trabajando en grupo con tus compañeros de clase?</p> <p>- Sí - No</p>	<p>4. ¿Te gusta más trabajar y hacer diferentes tipos de actividades en clase (juegos, debates, etc.) que aprender de una manera más tradicional?</p> <p>- Sí - No</p>	
<p>2. ¿Es posible que puedas traerte a clase un dispositivo móvil (ordenador portátil, tablet o teléfono móvil)?</p> <p>- Sí - No</p>	<p>5. ¿Te parece bien dedicar en casa entre 20 y 30 minutos a leer / preparar textos, ver vídeos y preparar contenidos para poder dedicar el tiempo de la clase a hacer actividades relacionadas con ellos?</p> <p>- Sí - No</p>	
<p>3. ¿Te gustan las clases de español en las que los alumnos debaten / hablan sobre un tema concreto que ya conocen previamente?</p> <p>- Sí - No</p>	<p>6. ¿Te gusta hacer actividades y juegos en clase en los que se ponga en práctica una conversación real en español?</p> <p>- Sí - No</p>	
<p>Yo _____</p> <p>con número de documento de identificación _____</p> <p>y con nacionalidad _____</p> <p>autorizo a María Andújar Martínez con DNI 29528894E a la utilización de este cuestionario y las actividades derivadas del mismo para el estudio y aplicación de la metodología <i>flipped classroom</i>.</p> <p>Fdo:</p>		

A continuación, la primera ficha de la puesta en práctica se tituló: «¿Por qué las noticias falsas (*fake news*) tienen tanto éxito?». Este tema surgió en clase, pero no se profundizó en él, aunque los alumnos mostraron gran interés. Esta es la razón por la que se propuso hacer un estudio del vocabulario de las noticias falsas. Para su estudio se empleó un vídeo que se pidió que se viese y se preparase el vocabulario que aparece en él, con la intención de poder trabajar en el aula con el *feedback* adecuado.

El vídeo mostraba el anuncio de Navidad de CampoFrío del 2019¹. En este vídeo se habla sobre las *fake news* y se utilizan numerosos anglicismos, vulgarismos y expresiones informales.

Objetivos:

- Comprender y adquirir vocabulario sobre las noticias falsas.
- Aprender el vocabulario para ponerlo en práctica.
- Practicar la comprensión auditiva.

¹ *Fake me*, Campo Frío 2019: <<https://youtu.be/1gh3UkQerwM?si=HAq1M65XTdQf7i6Q>>.

PUESTA EN PRÁCTICA DE AULA INVERTIDA (*FLIPPED CLASSROOM*): 2.ª ACTIVIDAD

Grupo:

Nombres y apellidos:

¿Por qué las noticias falsas (*fake news*) tienen tanto éxito?

Tras la visualización del vídeo: *Fake me*, anuncio de «Campo frío». Contesta por grupos a las siguientes preguntas:

1. Actualmente, en el mundo de las nuevas tecnologías, las redes sociales y la información se encuentran numerosos anglicismos. Encuentra diez anglicismos que aparezcan en el vídeo y busca posibles alternativas o traducciones en español.
2. Encuentra cinco vulgarismos y/ o expresiones informales en el vídeo y explica su significado. ¿En qué contextos se pueden utilizar? Pon ejemplos.
3. Comenta con tus compañeros y explicad por qué creéis que las noticias falsas no son detectadas por la mayoría de la población. Utiliza un ejemplo que aparezca en el vídeo para explicarlo.
4. ¿Qué significan las siguientes oraciones en el contexto en el que aparecen? ¿Qué tienen que ver con las noticias falsas?
 - Te damos la razón en el formato que tú decidas.
 - Te ha dado la razón, pero no te va a dar nada más.
 - ¿Entonces no va a contrastar ya nadie? ¿De qué sirve vivir en la mentira?

La siguiente ficha de la puesta en práctica fue sobre el canario. En clase surgió varias veces el tema de las variedades del español y para la segunda sesión se propuso hablar sobre el canario y se pidió a los alumnos que viesen un vídeo y preparasen su contenido para ponerlo en práctica en la siguiente sesión.

El vídeo contenía un fragmento de una noticia de Antena3 Canarias¹. En el vídeo se habla sobre diferentes variedades y acentos del español y se utilizan numerosos adjetivos para describir lenguas, variedades y acentos.

Objetivos:

- Conocer más variedades del español.
- Aprender vocabulario sobre las lenguas.
- Reflexionar sobre los prejuicios lingüísticos.

¹ Antena 3 Canarias: «El acento canario, el preferido de los españoles» (2013): <<https://youtu.be/NIJHF6kj60k?si=md2fGvnsZPdmfpmP>>.

PUESTA EN PRÁCTICA DE AULA INVERTIDA (*FLIPPED CLASSROOM*): 1.ª ACTIVIDAD

Grupo:

Nombres y apellidos:

1. **Comprender:** Tras la visualización del vídeo sobre el acento canario, contesta a las siguientes preguntas:
 - 1.1 ¿Qué acentos y lenguas se mencionan en el vídeo?
 - 1.2 ¿Qué adjetivos se utilizan para describir los acentos o las lenguas que se mencionan en el vídeo?
 - 1.3 ¿Qué significado tiene la palabra «meloso»? ¿En qué contextos se utiliza esta palabra en español? ¿Existe esta palabra en tu lengua?
 - 1.4 ¿Esos adjetivos son positivos o negativos? ¿Por qué crees que lo son?
 - 1.5 Reflexiona con tu grupo por qué hay lenguas o acentos que son «favoritos» y otros que no lo son.
 - Decidid entre todos cuál es el acento o la variedad del español que más os gusta o el que más os llama la atención, y explicad por qué.
2. **Aprender:**
 - ¿Has escuchado alguna vez el acento canario?
 - ¿El canario se asemeja más a las variedades del español de España o a las variedades de Hispanoamérica? ¿Por qué?
 - ¿Qué rasgos caracterizan al acento canario? Si conoces alguno, señálalo; si no conoces ninguno, busca y señala los más destacables.

La tercera y última actividad también se enfocó en el aprendizaje de vocabulario. En este caso, se propuso a los estudiantes la investigación de diez sustantivos, diez verbos y diez adjetivos relacionados con el amor. Se pidió a los alumnos que investigasen y trajesen apuntados los sustantivos, verbos y adjetivos.

Objetivos:

- Aprender vocabulario sobre el amor.
- Conocer frases hechas o expresiones relacionadas con el amor.
- Practicar la expresión escrita.

PUESTA EN PRÁCTICA DE AULA INVERTIDA (*FLIPPED CLASSROOM*): 2.ª ACTIVIDAD

Grupo:

Nombres y apellidos:

El amor

1. Tras haber estudiado vocabulario sobre el amor, completa las siguientes actividades:

1.1 Encuentra 10 palabras relacionadas con el amor:

W	K	E	N	A	M	O	R	A	D	O
A	N	W	Q	B	F	Z	H	M	G	T
F	K	N	V	X	H	B	M	A	K	V
E	O	D	I	A	R	E	Q	D	A	C
C	L	M	M	M	A	S	U	O	P	A
T	J	Q	S	O	M	O	E	S	Z	R
U	X	L	B	R	A	K	R	S	A	I
O	E	Z	K	O	B	U	I	R	S	Ñ
S	K	G	A	S	L	A	D	K	A	O
O	Q	D	H	O	E	K	O	O	G	S
E	N	A	M	O	R	A	D	I	Z	O

1.2 Ahora propon cinco palabras más (sustantivos, adjetivos o verbos) sin consultar material.

2. Señala la palabra que corresponde a cada definición del *Diccionario de la Lengua Española*:

- Acción y efecto de besar:
- Digno de ser amado; afable, complaciente, afectuoso:
- Amoroso, cariñoso:
- Que se enamora fácilmente:
- Que siente amor:
- Persona amada:
- Que siente amor y atracción sexual por alguien:
- Dicho de una persona: Que siente cariño:

PUESTA EN PRÁCTICA DE AULA INVERTIDA (*FLIPPED CLASSROOM*): 2.ª ACTIVIDAD
CONTINUACIÓN

3. A estas palabras les ha ocurrido algo. Resuelve y señala cuál es el intruso:

Romaoso	
Daoma	
Doaremona	
Ñorisoca	
Lebama	
Sobe	
Sotuacofe	
Modineazora	

4. Hay frases hechas o expresiones en español que contienen la palabra *amor*. Señala el significado de cada uno y escribe un ejemplo:

- a. Por el amor de Dios:
- b. En amor y compañía:
- c. Mal de amores:
- d. Amor propio:
- e. Por amor al arte:
- f. Hacer el amor y no la guerra:
- g. Amor platónico:
- h. Hacer el amor:

5. En la mitología, el amor se ve reflejado en diversas figuras (Apolo y Dafne, Eco y Narciso, Eros y Psique...). Inventa un mito y redacta un texto de 10 a 15 líneas que contenga vocabulario sobre el amor. Incluye palabras nuevas que NO se hayan visto en esta actividad.W

Finalmente, concluida la puesta en práctica con la última sesión de *flipped classroom*, se pidió a los alumnos que colaborasen rellenando una encuesta de satisfacción para conocer cuál había sido su experiencia y cómo había sido la puesta en práctica desde su punto de vista.

Objetivos:

- Conocer la experiencia del alumnado con respecto a la puesta en práctica.
- Recibir feedback sobre la manera en que las clases se desarrollaron.
- Conocer la opinión de los alumnos sobre el *flipped classroom*.

ENCUESTA FINAL: GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL MODELO <i>FLIPPED CLASSROOM</i>	
Grupo: Erasmus B2.2/C1	Centro de Estudios: Alcalingua/ UAH
Curso: Trimestral Invierno/Primavera 2024	
Nombre	
Apellidos	
1. ¿Te ha resultado difícil tener que preparar contenidos antes de clase (leer, ver vídeos, buscar información, etc.)? - Sí - No - Otro	2. ¿Te has sentido cómodo trabajando en grupo con tus compañeros? - Sí - No - Otro
3. ¿Qué te ha parecido el modelo <i>flipped classroom</i> ?	4. ¿Con qué actividad de las de <i>flipped classroom</i> te has sentido más cómodo? ¿Por qué?
5. ¿Crees que el <i>flipped classroom</i> es una buena opción para gestionar correctamente el tiempo en el aula?	6. ¿Tienes alguna sugerencia u opinión para mejorar el funcionamiento del <i>flipped classroom</i> ?

3.2.5 Conclusiones de la puesta en práctica de *Flipped classroom*

Finalizada la puesta en práctica, se extraen varias conclusiones:

Para comenzar estas conclusiones, es necesario señalar que el *flipped classroom* es un enfoque que cambia radicalmente la manera de enseñar. El rol del profesor y el del alumno sufren una alteración significativa. El profesor pierde su *protagonismo* y se convierte en una *ayuda* o guía para mejorar el proceso de enseñanza. El alumno, a su vez, recibe ese *protagonismo* y comienza a ser responsable de su propio aprendizaje. El *flipped classroom* ayuda a los alumnos a abandonar esa actitud pasiva, apática e indiferente para convertirla en una actitud proactiva, dinámica y diligente. A lo largo de la puesta en práctica, y gracias al *feedback* recibido por parte de los alumnos, se observa ese cambio de actitud en el alumnado. Gracias al *flipped classroom*, los alumnos se sienten partícipes de su aprendizaje y, por ello, su satisfacción es mayor al recibir mejores resultados.

Otra conclusión que se ha extraído de la puesta en práctica es la gestión del tiempo. El tiempo en el aula es un bien preciado que los docentes deben vigilar activamente para alcanzar los objetivos establecidos. El *flipped classroom* ayuda a manejar mejor el tiempo de clase. Esto se debe a que el docente invierte todo su tiempo en ayudar a consolidar los conocimientos, resolver dudas y asistir en las actividades prácticas. Las explicaciones y claves necesarias para realizar las prácticas se dan previamente, lo que ahorra tiempo tanto para docentes como para alumnos. Además, los alumnos, al haber preparado los contenidos previamente, también están más dispuestos a aprovechar el tiempo de clase y su interés por comprender y resolver las dudas que hayan surgido es mayor. Además, también destaca la facilidad de poner en práctica los contenidos gracias al *flipped classroom*, esto se debe a que, mediante el trabajo previo de los alumnos, el docente presenta las actividades en el tiempo de clase y, de esta manera, toda la clase está enfocada en la práctica de los contenidos previstos.

Por otro lado, a pesar de que el *flipped classroom* posea grandes ventajas, también presenta ciertos inconvenientes. Trabajar con el *flipped classroom* supone, en primer lugar, una necesidad de compromiso por parte de los alumnos para con la asignatura, en este caso la LE, el profesor y el enfoque mismo. Este

compromiso supone un obstáculo si los alumnos no son capaces de alcanzarlo. Para poder poner en práctica el *flipped classroom* y que el enfoque sea efectivo, se necesita que el alumnado cumpla su parte del *contrato* en la que preparan antes de la clase los contenidos que van a ser practicados. Si los alumnos no preparan con anterioridad esos contenidos, la clase se puede convertir en una catástrofe. Se vio claramente las diferencias entre los alumnos que sí habían preparado la clase y los alumnos que no lo cumplieron, que presentaron sentimiento de culpabilidad y quedaron rezagados.

Otro inconveniente que se ha observado es la necesidad de preparación previa de las clases, tanto por parte de los docentes como por parte de los alumnos. El *flipped classroom* supone, como ya se ha expuesto, un compromiso; no obstante, ese compromiso va directamente relacionado con un esfuerzo. El trabajo del docente se multiplica. En la clase tradicional los docentes dan sus contenidos en el aula y mandan tareas para casa. En las clases invertidas los docentes necesitan preparar previamente los contenidos que van a mandar a sus alumnos y, además, también deben preparar las actividades o materiales que serán utilizados durante el tiempo de clase. Por ello, el trabajo del docente es mayor. Para los alumnos el aula invertida también puede parecer más trabajo, ya que deben preparar antes los contenidos de clase; sin embargo, esto no es así, este trabajo solamente está siendo reubicado, ya que es trabajo que los alumnos deben hacer antes o después de la clase.

4. CONCLUSIONES

Para concluir el trabajo, es preciso señalar que la evolución de los métodos de enseñanza de ELE, sumada a la innovación y a las nuevas tecnologías constituyen las principales razones de la situación actual de la enseñanza de ELE. Gracias al recorrido, presentado en el marco teórico, por los principales métodos de enseñanza, se ha evidenciado la evolución de ELE desde el siglo XIX. Como se ha visto, estos métodos evolucionaron de manera constante con un único objetivo: encontrar un verdadero aprendizaje de lenguas. Conforme se da la evolución de estos métodos, se comienza a dar mayor importancia a diferentes elementos que métodos anteriores ignoraban. Todos los métodos han sido objeto de crítica a lo largo de sus años de desarrollo, sin embargo, ninguno ha

desaparecido. Ciertamente es que los diferentes métodos de enseñanza de ELE se han empleado e incluso combinado siempre. No obstante, con el posterior estudio e investigación de su efectividad, se comenzó a tener en cuenta el factor grupo. El método que funciona y gusta a un determinado grupo no siempre va a funcionar para otros. Por esta razón, los expertos comienzan un proceso mediante el cual tanto docentes como estudiantes han de ser escuchados. En todo proceso de enseñanza tradicional los estudiantes son aprendices pasivos. No obstante, esto va quedando atrás a medida que los métodos evolucionan. Los métodos de enseñanza de ELE del siglo XIX, a pesar de haber recibido críticas y ser considerados obsoletos, son las bases en las que se fundamenta la enseñanza actual. Gracias a estos métodos y enfoques, la actualidad de ELE es tan fructífera.

La enseñanza de ELE también se ha visto influida por las nuevas tecnologías. Como ya se ha señalado a lo largo del trabajo, las nuevas tecnologías suponen un avance y una revolución para la educación en numerosos aspectos. Uno de ellos es, justamente, la enseñanza de LE. El uso de la tecnología en ELE es indispensable. Esto no quiere decir que la enseñanza de ELE solo pueda llevarse a cabo mediante la tecnología, pero sí supone una asistencia a la enseñanza, una ayuda que orienta a la enseñanza y que facilita el trabajo de los docentes.

La innovación también supone un factor decisivo en la enseñanza de ELE. Los métodos de enseñanza han evolucionado de una manera natural. Gracias a la constante búsqueda de innovación, se da, a mayor escala, el surgimiento de diferentes métodos y enfoques y, a menor escala, la creación de nuevos materiales o manuales, que incluyen contenidos actualizados.

Debido a la innovación surge, entre otros, el enfoque *Flipped classroom*. Este enfoque, junto a muchos otros, supone una *revolución* de la enseñanza. Y se debe a que este enfoque comienza a prestar atención a elementos que en los métodos anteriores se habían ignorado. Esto no significa que se deban desestimar todos los métodos anteriores en favor del *flipped classroom*, pero sí significa una intención de desarrollo y crecimiento de la enseñanza de LE. Con el surgimiento y la difusión de nuevos enfoques o métodos, los docentes se benefician de la innovación en sus aulas. Mediante el *flipped classroom* se alcanzan numerosas mejoras en la enseñanza, sin embargo, este enfoque

también alberga ciertos inconvenientes. Por tanto, no se puede entender un enfoque (o un método) como el único enfoque (o método) posible. El *flipped classroom* puede ser extremadamente beneficioso para unos alumnos y resultar ineficaz para otros.

Como último punto, otro factor al que se debe prestar atención es a la IA. La Inteligencia Artificial parece ser el futuro de la educación y de muchos otros ámbitos. Esto no implica que los docentes vayan a ser sustituidos por la IA. Que la IA sea el futuro de la educación supone que se tratará de una herramienta más en las aulas y que será normalizada con el paso del tiempo. Es comprensible que los docentes sean reacios a su implantación, sin embargo, la educación evoluciona y es, por tanto, trabajo de los docentes evolucionar con ella.

El futuro de la enseñanza de ELE es incierto y solamente se pueden hacer suposiciones sobre lo que será de ELE a medida que avancen los años. No obstante, mediante la innovación, las nuevas tecnologías y la Inteligencia Artificial se puede afirmar que el futuro de ELE tiene un componente altamente tecnológico. La enseñanza de LE ya se ha visto influida por la tecnología y continuará siendo influenciada a medida que surjan nuevas iniciativas. En resumen, el panorama futuro de ELE es brillante, prometedor y con un largo y emocionante camino por recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). «Enfoque por tareas». *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm>.
- AA. VV. (2008). «Enfoque». *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm>.
- AA. VV. (2008). «Método». *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm>.
- AA. VV. (2008). «Metodología». *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologia.htm>.

- AA. VV. (2008). «Pattern drills». *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm>.
- Faculty Innovation Centre (2024). *Flipped classroom*. The University of Texas at Austin. Recuperado de: <<https://ctl.utexas.edu/instructional-strategies/flipped-classroom>>.
- Faculty Innovation Centre (2024). *How do you flip a class*. The University of Texas at Austin. Recuperado de: <<https://ctl.utexas.edu/how-to-flip>>.
- LARA, A. M. y Velasco, A. H. (s.f.). *Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1117.pdf>.
- MELERO, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- MORENO GARCÍA, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.
- PRIETO MARTÍN, A. (2017). *Flipped Learning : aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Narcea.
- RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS (1998). *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid. Cambridge university Press.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARGALLO, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*. SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los Métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. SGEL.
- TOURON, J., SANTIAGO, R., DÍEZ, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano. Digital Text.

Vídeos

- Canal Antena 3 Canarias. (2013). *El acento canario, el preferido por los españoles*. YouTube. [Consultado en marzo de 2024]. Recuperado de: <<https://youtu.be/NIJHF6kj60k?si=XaeTnhLF5Mw56biN>>.
- Canal MarketingDirecto. (2019). *FAKE ME: El anuncio de Navidad de 2019 de Campo Frío*. YouTube. [Consultado en marzo de 2024]. Recuperado de: <<https://youtu.be/Anexo II: Ejemplos de primera actividad Flipped classroom>>

ANEXOS

Anexo I:

Ejemplo de cuestionario de compromiso cumplimentado por los alumnos:

<p>1. ¿Te sientes cómodo trabajando en grupo con tus compañeros de clase?</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> Sí</p> <p>- No</p>	<p>4. ¿Te gusta más trabajar y hacer diferentes tipos de actividades en clase (juegos, debates...) que aprender de una manera más tradicional?</p> <p>- Sí</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> No</p>
<p>2. ¿Es posible que puedas traer un dispositivo móvil a clase (ordenador portátil, tablet o teléfono móvil)?</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> Sí</p> <p>- No</p>	<p>5. ¿Te parece bien dedicar en casa entre 20 y 30 minutos a leer/ preparar textos, ver videos, estudiar teoría... para poder dedicar el tiempo de la clase a hacer actividades relacionadas con ello?</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> Sí</p> <p>- No</p>
<p>3. ¿Te gustan las clases de español en las que los alumnos debaten/ hablan sobre un tema concreto que ya conocen previamente?</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> Sí</p> <p>- No</p>	<p>6. ¿Te gusta hacer actividades y juegos en clase en los que se ponga en práctica una conversación real en español?</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> Sí</p> <p>- No</p>

Anexo II:

Ejemplos de la primera actividad *Flipped classroom*

¿Por qué las noticias falsas (*fake news*) tienen tanto éxito?

Tras la visualización del vídeo: *Fake me*, anuncio de Campo frío. Contesta por grupos a las siguientes preguntas:

- Actualmente, en el mundo de las nuevas tecnologías, las redes sociales y la información se encuentran numerosos anglicismos. Encuentra diez anglicismos que aparezcan en el vídeo y busca posibles alternativas o traducciones en español.

- *fake news* → noticias falsas ✓
- *Golden Awards* → premios dorados
- *moonwalk* → ^{como} caminata de Luna
- *celebrities* → personas famosas ✓
- *catdo fake* → falso ✓
- *fake me* → yo falso → ~~en que momento~~
- *tweets* → *piar* → mensajes pequeños → *tuittens*
- *start up* → empieza nueva y joven ✓
- *play* → empezar el vídeo ✓
- *royalties* → revalenas

- Encuentra cinco vulgarismos y/o expresiones informales en el vídeo y explica su significado. ¿En qué contextos se pueden utilizar? Pon ejemplos.

- ¡A correr! → a trabajar
- collout* → Muy Bien!
- ~~¡qué la f...!~~
- Que quopo → que guar!

- Concena con tus compañeros y explica por qué crees que las noticias falsas no son detectadas por la mayoría de la población. Utiliza un ejemplo que aparezca en el vídeo para explicarlo.

El objetivo de Facebook: Las personas reciben las noticias que quieren leer / que piensan ya
 → por eso creen las noticias
 Ejemplo: ~~la~~ empresa quería leer que su ^{es el jefe de la} empresa ~~compañía~~ no oírde a nadie

- ¿Qué significan las siguientes oraciones en el contexto en el que aparecen? ¿Qué tienen que ver con las noticias falsas?

- *I'll agree with you*
Te das las razón en el formato que tú decidas.
~~Es en la noticia de los humanos~~
Es en la noticia de los humanos que uno quiere el razón y quiere recibir confirmación de cosas. x
- *Te ha dado la razón pero no te va a dar nada más.*
~~Hay gente~~ las personas solo leen a título con la información que piensan ya y no hay expectativas más sobre el tema (como información general y razones).
- *Entonces no va a contrastar ya nadie? ¿De qué sirve vivir en la mentira?*
(no one is going to check) vive ~~is the pit~~ (big a lie) ¡espáñol profa!

¿Por qué las noticias falsas (*fake news*) tienen tanto éxito?

Tras la visualización del vídeo: *Fake me*, anuncio de Campo frío. Contesta por grupos a las siguientes preguntas:

- Actualmente, en el mundo de las nuevas tecnologías, las redes sociales y la información se encuentran numerosos anglicismos. Encuentra diez anglicismos que aparezcan en el vídeo y busca posibles alternativas o traducciones en español.

Fake News → Noticias Falsas
Habe Me → Haber Me
Stickers → pegatina o emblema
Yield award → premio de oro
Play → juego/juegos
Mooswallh → comunita de un
Regaltes → regalos
celebrities → famosos
fake → falso
internet → la red

- Encuentra cinco vulgarismos y/ o expresiones informales en el vídeo y explica su significado. ¿En qué contextos se pueden utilizar? Pon ejemplos.

Habe → *Alfabe* como un → *Wala* *Mein*
Qui más de → *what does it matter* → *Mejor déjame ir, pero qué más che vanos al green.*
Te va a liar → *Shit you will get angry.*
¡A mierda! → *¡Shit!* → *no has hecho nada ¡a mierda!*
Logot
Cuñao → estereotipo hombre de media edad → *no eres diputado cuñao*
¡Que guapo! → *que hermoso* → *me gusta tu camiseta ¡que guapo!*
dale al play → *empieza el vídeo. estamos lista dale al play*

- Comenta con tus compañeros y explica por qué creéis que las noticias falsas no son detectadas por la mayoría de la población. Utiliza un ejemplo que aparezca en el vídeo para explicarlo.

Siempre presentamos vídeos que reportan estas noticias de como en el vídeo.

- ¿Qué significan las siguientes oraciones en el contexto en el que aparecen? ¿Qué tienen que ver con las noticias falsas?

- Te damos la razón en el formato que tú decidas.
Las noticias falsas usan las opiniones de gente
- Te ha dado la razón pero no te va a dar nada más.
Es más importante saber de verdad que tener razón
- ¿Entonces no va a contrastar ya nadie? ¿De qué sirve vivir en la mentira?
Nadie está contrastando la verdad es mejor.

¿Por qué las noticias falsas (fake news) tienen tanto éxito?

Tras la visualización del vídeo: *Fake me*, anuncio de Campo frío. Contesta por grupos a las siguientes preguntas:

- Actualmente, en el mundo de las nuevas tecnologías, las redes sociales y la información se encuentran numerosos anglicismos. Encuentra diez anglicismos que aparezcan en el vídeo y busca posibles alternativas o traducciones en español.

Start up - una nueva empresa ✓
 fake news - noticias falsas ✓
 golden awards - los premios de Oro ✓
 Play - empieza ✓
 moonwalk - un camino de Michael Jackson ✓
 royalties - regalías ✓
 internet - la red ✓
 celebrities - los famosos ✓
 fake - falso/a ✓
 tweets - tweets ✓

- Encuentra cinco vulgarismos y/ o expresiones informales en el vídeo y explica su significado. ¿En qué contextos se pueden utilizar? Pon ejemplos !!

Cuñacos - hombre que dice bromas malas ✓
 Collonot - fantástico ✓
 Que guapo - que chulo ✓
 un chroma ✓
~~el caballo está rojo y feminista~~
 Hala - con amigos o familia ✓
 A Guirri - en trabajo ✓

- Comenta con tus compañeros y explica por qué creéis que las noticias falsas no son detectadas por la mayoría de la población. Utiliza un ejemplo que aparezca en el vídeo para explicarlo.

- la chica que ha preguntado si la llamaban de verdad al Golden Awards ✓

- ¿Qué significan las siguientes oraciones en el contexto en el que aparecen? ¿Qué tienen que ver con las noticias falsas?

- Te damos la razón en el formato que tú decidas.
 Quiero que me digas lo que yo quiero oír
- Te ha dado la razón pero no te va a dar nada más.
 las noticias falsas solo sirven para dar razón a la gente
- ¿Entonces no va a contrastar ya nadie? ¿De qué sirve vivir en la mentira?
 Toda la gente necesita oír la verdad

Anexo III:**Ejemplos de la segunda actividad *Flipped classroom***

1. **Comprender:** Tras la visualización del vídeo sobre el acento canario, contesta a las siguientes preguntas:

1.1 ¿Qué acentos y lenguas se mencionan en el vídeo?
 ESPAÑOL Y ITALIANO
 ACENTOS → CANARIO + ARGENTINO → MADRILEÑO + ANDALUZ + MASCÓ

1.2 ¿Qué adjetivos se utilizan para describir los acentos o las lenguas que se mencionan en el vídeo?
 DULCE + DIVERTIDO + SEXY + CARUÑOJO + AFECTUOSO + MELLOSO + MAGISTRE + GRACIOSO
 PEGADIZO + ACTIVO + FUERTE

1.3 ¿Qué significado tiene la palabra "meloso"? ¿En qué contextos se utiliza esta palabra en español? ¿Existe esta palabra en tu lengua?
 DULCE, SUAVE SONIDOS
 CUANDO SE HABLA SOBRE ESTOS, MÚSICA, ACENTOS PARA RESALTARLOS
 MELODY, 甜 (TIAN), SUAVE (MORBIDO)

1.4 ¿Esos adjetivos son positivos o negativos? ¿Por qué crees que lo son?
 NEGATIVO → FUERTE + GRACIOSO

1.5 Reflexiona con tu grupo por qué hay lenguas o acentos que son "favoritos" y otros que no lo son.
 - Decidid entre todos cual es el acento o la variedad del español que más os gusta u os llama la atención y explicad por qué.
 PORQUE A VECES ES DIFÍCIL DE ENTENDER UN ACENTO MÁS FUERTE Y MARCADO
 ACENTO ANDALUZ PORQUE ES MUY GRADABLE Y DECIDIDO

2. **Aprender:**
 ¿Has escuchado alguna vez el acento canario? NO

¿El canario se asemeja más a las variedades del español de España o a las variedades de Hispanoamérica? ¿Por qué? HISPANOAMÉRICA PORQUE EL SONIDO ES MÁS TRANQUILLO Y AFECTUOSO

¿Qué rasgos caracterizan al acento canario? Si conoces alguno señálole, si no conoces ninguno busca y señala los más destacables.
 SUAVE, ATRACTIVO, MAGISTRAL

3. **Investigar:** ¿A qué otro acento español te recuerda el canario? ¿Por qué crees que se asemejan? Reflexiona con tu grupo sobre las similitudes que tiene el canario con otros acentos. SON MUY SUAVES + SEXY GRADABLE

- Investiga sobre el acento canario y el acento venezolano. ¿Por qué tienen tantas similitudes? ¿Qué relación hay entre estos dos acentos?
 LA PRONUNCIACIÓN ABLANDADA DE LA TROTA Y EL SESECO

1. **Comprender:** Tras la visualización del video sobre el acento canario, contesta a las siguientes preguntas:

1.1 ¿Qué acentos y lenguas se mencionan en el vídeo?

Canario alemán
andaluz argentino
italiano
madrileño
vasco

1.2 ¿Qué adjetivos se utilizan para describir los acentos o las lenguas que se mencionan en el vídeo?

meloso sugerente sexi
afectuoso cariñoso gracioso
divertido atractivo
sensitivo y rimo fuerte
dulce

1.3 ¿Qué significado tiene la palabra "meloso"? ¿En qué contextos se utiliza esta palabra en español? ¿Existe esta palabra en tu lengua?

meloso significa dulce
se suele utilizar para describir con, da o un tono de voz

Si existe en inglés pero no se se usa para referir a una voz

1.4 ¿Esos adjetivos son positivos o negativos? ¿Por qué crees que lo son?

positivos - excepto "fuerte"
Porque estas personas han tenido buenas experiencias (románticas sobre todo) con gente de estos lugares.
Se dice que estos acentos son buenos para ligar.
Es agradable escucharlos.

1.5 Reflexiona con tu grupo por qué hay lenguas o acentos que son "favoritos" y otros que no lo son.

- Decidid entre todos cual es el acento o la variedad del español que más os gusta u os llama la atención y explicad por qué.
- Depende de dónde son las personas → les gustan los propios acentos.
- Preguntar la opinión del s.s de canaria como el canario porque la gente habla más despacio que la gente agn.

2. **Aprender:**

¿Has escuchado alguna vez el acento canario?

Si, los presentadores, el narrador que explica el acento de canario y sus características.

¿El canario se asemeja más a las variedades del español de España o a las variedades de Hispanoamérica? ¿Por qué?

Español de ~~España~~ ^{Venezolano, colombiano, puerto rriqueño,} ~~Hispanoamérica~~

¿Qué rasgos caracterizan al acento canario? Si conoces alguno señalalo, si no conoces ninguno busca y señala los más destacados.

- Pronunciación la "z" y la "s" como si fuera un "s".
- Cuando un "s" es la última palabra es pronunciado como un "h".

3. **Investigar:** ¿A qué otro acento español te recuerda el canario? ¿Por qué crees que se asemejan? Reflexiona con tu grupo sobre las similitudes que tiene el canario con otros acentos. Hispanoamérica - Venezolano

- Investiga sobre el acento canario y el acento venezolano. ¿Por qué tienen tantas similitudes? ¿Qué relación hay entre estos dos acentos?

Porque históricamente había mucha inmigración de ~~los canarios~~ ^{los canarios} a América.

1. **Comprender:** Tras la visualización del video sobre el acento canario, contesta a las siguientes preguntas:

1.1 ¿Qué acentos y lenguas se mencionan en el video?

Argentina, Canario, Andaluz, Madrileño
↳ cerca de Italiano

1.2 ¿Qué adjetivos se utilizan para describir los acentos o las lenguas que se mencionan en el video?

Canario → dulce, divertido, meloso, atractivo, sugerente, cariñoso, afectuoso, sexy
Argentina → que ~~es~~ excelente, excelencia para digna de atractivo
Andaluz → más gracioso y pegadizo
Madrileño → menos agradable

1.3 ¿Qué significado tiene la palabra "meloso"? ¿En qué contextos se utiliza esta palabra en español? ¿Existe esta palabra en tu lengua? → es en Inglés y Alemán

meloso → ~~meloso~~ dulce
palabras de amor
cheesy
sinmating
sammuzing
#11 (2022)
(Amal)

- Comida - Este postre es muy meloso
- palabras de amor

1.4 ¿Esos adjetivos son positivos o negativos? ¿Por qué crees que lo son?

Positivos	Negativos
las otras	Menos Agradable Melosos

1.5 Reflexiona con tu grupo por qué hay lenguas o acentos que son "favoritos" y otras que no lo son.

- Decidid entre todos cuál es el acento o la variedad del español que más os gusta u os llama la atención y explicad por qué - el acento italiano porque es más fácil escuchar
Me gusta el acento argentino porque es más melódico, meloso y claro
También diré que el hecho de si te gusta un acento o no, depende de tus experiencias en personas con este acento. Por ejemplo si te encuentras con alguien a quien no te gustas, pensarán que el acento no agrada tampoco.

2. Atender:

¿Has escuchado alguna vez el acento canario?

Si f

¿El canario se acerca más a las variedades del español de España o a las variedades de Hispanoamérica? ¿Por qué?

Se acerca al acento argentino y alemán porque los computadores presentan de acento de y canarios por eso al escucharlo

¿Qué rasgos caracterizan al acento canario? Si conoces alguna variedad, si no conoces ninguno busca y señala los más destacables.

se usa poca aspiración a parecerse más al acento español de esas regiones que al de las zonas de España.

aspiración de la s final

3. Intuición: ¿A qué otro acento español te recuerda el canario? ¿Por qué crees que se acercan? Reflexiona con tu grupo sobre las similitudes que tiene el canario con otros acentos.

Investiga sobre el acento canario y el acento venezolano. ¿Por qué tienen tantas similitudes? ¿Qué relación hay entre estos dos acentos?

→ la aspiración de la s final
Muy canarios se relacionan con el Venezolano
los dos acentos son bastante musicales, melosos, suaves y cariñosos.

Anexo IV:

Ejemplo de la tercera actividad de Flipped classroom

El amor

Tras haber estudiado vocabulario sobre el amor, completa las siguientes actividades:

1.1 Encuentra 10 palabras relacionadas con el amor:

W	K	E	N	A	M	O	R	X	D	O
A	N	W	O	R	F	Z	H	M	G	T
F	K	N	V	X	H	B	M	A	K	V
E	B	O	I	A	D	E	O	D	A	C
C	I	M	M	A	S	U	O	P	A	
T	J	Q	S	O	M	E	E	Z	R	
U	X	L	B	R	A	K	R	S	A	I
O	E	Z	K	O	R	U	I	R	S	R
S	K	G	A	S	L	A	D	K	A	O
O	O	D	H	O	E	K	O	O	G	S
E	N	A	M	O	R	A	D	I	Z	O

Enamorado
~~Afectuoso~~
 amoroso
 odiar
 beso
 querido
~~carriño~~
 cariñoso
~~enamoradillo~~
 amado(s)

1.2 Ahora propón cinco palabras más (sustantivos, adjetivos o verbos) sin consultar material.

amorazo dulce ¡Sou muy biseras!
 relación eterno ininidad ¡C! !:
 amar(se) verdadero fiel apasionado
 dedicación querer entender(los)

2. Señala la palabra que corresponde a cada definición del Diccionario de la Lengua Española:

- Acción y efecto de besar: beso ✓
- Digno de ser amado; afable, complaciente, afectuoso: amable ✓
- Amoroso, cariñoso: afectuoso ✓
- Que se enamora fácilmente: enamorado ✓
- Que siente amor: amoroso ✓
- Persona amada: amado ✓
- Que siente amor y atracción sexual por alguien: enamorado ✓
- Dicho de una persona: Que siente cariño: cariñoso ✓

3. A estas palabras les ha ocurrido algo. Resuelve y señala cuál es el intruso:

Lebanu	amable ✓
Sobe	beso ✓
Somnófe	afectuoso ✓
Modificazora	enamorado ✓
Romaoso	amoroso ✓
Daona	amado ✓
Douremona	enamorado ✓
Norioou	cariñoso ✓

- ¿Cuál es el intruso?
 beso - s sustantivo ✓ ¡perfecto!

4. Hay frases hechas o expresiones en español que contienen la palabra amor. Señala el significado de cada uno y escríbe un ejemplo:

- Por el amor de Dios: Mude Mra, Está enfadado por el amor de Dios, no ^{no} ~~de~~ hagas el exámen. ✓
- En amor y compañía: rodar ^{de} buena gente. Estoy en amor y compañía con mis amigos. ^{que se} ~~que se~~ ^{que se} ~~que se~~ ✓
- Mal de amores: enfermo de amor / romper ^{el} ~~el~~ corazón. Mi amigo está mal de amores. ^{siempre} ✓

d. Amor propio: Me quiero. ✓

Tengo amor propio cada día.

e. Por amor al arte: tener mucha dedicación en algo ^{hacer algo sin interés en ganar dinero... hacer algo desinteresadamente}
 Practico el fútbol por amor al arte.

f. Hacer el amor y no la guerra: Solo paz

— Hemos hecho el amor y no la guerra. ✓

g. Amor platónico: amor imposible/ideal ✓

Mi amor platónico es Olivia Rodrigo. → ¡perd!!

h. Hacer el amor: tener sexo ✓

 Hago el amor con mi novia. ✓

5. En la mitología, el amor se ve reflejado en diversas figuras (Apolo y Dafne, Eco y Narciso, Eros y Psique...) Inventa un mito de 10 a 15 líneas que contenga vocabulario sobre el amor. Incluye palabras nuevas que NO se hayan visto en esta actividad.

Un día, Apolo estaba paseando en la calle mayor y ^{encontró a} ~~vio~~ ^{que} Dafne, ^{quien} ~~estaba~~ ^{estaba} ~~comprando~~ ^{comprando} ropa para su madre. Después, Apolo se acercó a Dafne y le invitó a tomar café. Dafne le dijo: "no". ^{pero} Apolo era un enamorado, así que insistió a Dafne hasta que ^{estuvieron} ~~estuvieron~~ ^{de acuerdo}. Luego, fueron a un bar y ^{cantaron} ~~cantaban~~ muchas canciones. ^{eran} ~~era~~ ^{la} ~~hora~~ ^{de la} noche, y fueron a ~~la~~ casa de Apolo, ^{dónde} ~~dónde~~ ^{empezaron} ~~empezaba~~ a hacer el amor hasta la mañana de ~~próximo~~ ^{próximo} día. ^{Estaban} ~~Estaban~~ ^{los} ~~los~~ muy cansados, pero de repente, Apolo tuvo un ataque al corazón y llegaron al hospital de ^{los} ~~los~~ Dios. En el hospital, Apolo se ^{murió} ~~murió~~, pero Dafne estaba riéndose porque ^a ~~de~~ hecho, Apolo era muy feo y no tenía ^{los} ~~los~~ músculos. Desafortunadamente, Dafne era su ^{amor} ~~amor~~ platónico. ¡Que pena!

~Fin

3

Fin: El ^{personaje} ~~personaje~~ tiene un ^{ataque} ~~ataque~~ al corazón ^{durante} ~~durante~~ ^{de} ~~de~~ hacer el amor.

Anexo V:

Ejemplos de encuesta de satisfacción cumplimentadas por los alumnos

<p>1. ¿Te ha resultado difícil tener que preparar contenidos antes de clase (leer, ver videos, buscar información...)?</p> <p>- Si</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> No</p> <p>- Otro:</p>	<p>2. ¿Qué te ha parecido el modelo <i>flipped classroom</i>?</p> <p>Me ha gustado mucho trabajar y colaborar con los estudiantes diferentes cada día. Ha sido más fácil a hablar con los profes recordando entre ^{entre} los estudiantes</p>	<p>→ hacer preguntas</p>
<p>3. ¿Te has sentido cómodo trabajando en grupo con tus compañeros?</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> Sí</p> <p>- No</p> <p>- Otro:</p>	<p>5. ¿Crees que el <i>flipped classroom</i> es una buena opción para gestionar correctamente el tiempo en el aula?</p> <p>Sí, me ^{me} crea un ambiente más relajado. Sentimos cansado y hablamos más, en vez</p>	<p>de que cuando solo un profe habla.</p>
<p>4. ¿Con qué actividad de las de <i>flipped classroom</i> te has sentido más cómodo? ¿Por qué?</p> <p>Creo que la última actividad, el amor. Aprendí más cosas que puedo usar en el futuro, en mi opinión.</p>	<p>6. ¿Tienes alguna sugerencia u opinión para mejorar el funcionamiento del <i>flipped classroom</i>?</p> <p>Que mudáramos las mesas para que estemos en frente de los otros estudiantes y el grupo.</p>	

<p>1. ¿Te ha resultado difícil tener que preparar contenidos antes de clase (leer, ver videos, buscar información...)?</p> <p>- Si</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> No</p> <p>- Otro:</p>	<p>2. ¿Qué te ha parecido el modelo <i>flipped classroom</i>?</p> <p>Creo que es divertido. Podemos comprender sobre el contenido en el grupo con actividades interesantes.</p>
<p>3. ¿Te has sentido cómodo trabajando en grupo con tus compañeros?</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> Sí</p> <p>- No</p> <p>- Otro:</p>	<p>5. ¿Crees que el <i>flipped classroom</i> es una buena opción para gestionar correctamente el tiempo en el aula?</p> <p>Sí, podemos hablar más esta en un grupo, y podemos mejorar el español porque podemos pedir ayuda en cualquier tiempo.</p>
<p>4. ¿Con qué actividad de las de <i>flipped classroom</i> te has sentido más cómodo? ¿Por qué?</p> <p>Crear/inventar un mito. Trabajamos juntos y compartimos ideas para crear un mito interesante.</p>	<p>6. ¿Tienes alguna sugerencia u opinión para mejorar el funcionamiento del <i>flipped classroom</i>?</p> <p>No.</p>

<p>1. ¿Te ha resultado difícil tener que preparar contenidos antes de clase (leer, ver videos, buscar información...)?</p> <p>- Sí <input checked="" type="radio"/> No - Otro:</p>	<p>2. ¿Qué te ha parecido el modelo <i>flipped classroom</i>?</p> <p>Muy divertido e interesante. Había una vez pensaba que hablar en español porque los grupos estaban pequeños.</p>
<p>3. ¿Te has sentido cómodo trabajando en grupo con tus compañeros?</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> Sí - No - Otro:</p>	<p>5. ¿Crees que el <i>flipped classroom</i> es una buena opción para gestionar correctamente el tiempo en el aula?</p> <p>Sí, creo que aprende la información con más facilidad.</p>
<p>4. ¿Con qué actividad de las de <i>flipped classroom</i> te has sentido más cómodo? ¿Por qué?</p> <p>La historia que tienes que crear. Fue divertido para compartir nuestras ideas en grupo.</p>	<p>6. ¿Tienes alguna sugerencia u opinión para mejorar el funcionamiento del <i>flipped classroom</i>?</p> <p>No</p>

<p>1. ¿Te ha resultado difícil tener que preparar contenidos antes de clase (leer, ver videos, buscar información...)?</p> <p>- Sí <input checked="" type="radio"/> No - Otro:</p>	<p>2. ¿Qué te ha parecido el modelo <i>flipped classroom</i>?</p> <p>No encanta el modelo <i>flipped classroom</i> porque no nos permitieron hablar y trabajar con otros computadores de clase por los conexiones.</p>
<p>3. ¿Te has sentido cómodo trabajando en grupo con tus compañeros?</p> <p>- <input checked="" type="radio"/> Sí - No - Otro:</p>	<p>5. ¿Crees que el <i>flipped classroom</i> es una buena opción para gestionar correctamente el tiempo en el aula?</p> <p>Sí, en mi opinión el <i>flipped classroom</i> es un es concepto muy bueno para reservar el tiempo de aula eficiente.</p>
<p>4. ¿Con qué actividad de las de <i>flipped classroom</i> te has sentido más cómodo? ¿Por qué?</p> <p>Cuando hablamos sobre un tema nuevo como el tema de amor por ejemplo.</p>	<p>6. ¿Tienes alguna sugerencia u opinión para mejorar el funcionamiento del <i>flipped classroom</i>?</p> <p>No</p>

El vídeo generado con la Inteligencia Artificial como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura fantástica española

Yuwei FANG

Alumna del programa de Doctorado Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: Es sabido la importancia de la didáctica de la literatura para la enseñanza de una lengua, tanto materna como extranjera. En el aula de ELE en China, se encuentran diversos textos literarios en las distintas ediciones de los libros de lectura para estudiantes. La aparición y el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) han renovado los medios didácticos y le han aportado la posibilidad al profesorado de producir vídeos, según sus necesidades didácticas. En el presente trabajo se ha estudiado la aplicación del vídeo generado con la IA en el aula de ELE, centrado en el caso de la enseñanza de la literatura fantástica española con el cuento «¿Dónde está mi cabeza?», de Benito Pérez Galdós.

Abstract: The importance of the teaching of literature in the teaching of a language, both mother tongue and foreign language, is well known. In the Chinese ELE classroom, various literary texts can be found in the different editions of student reading books. The emergence and development of artificial intelligence (AI) has renewed the teaching aids and provided teachers with the possibility to produce videos according to their teaching needs. In this paper we have studied the application of AI-generated video in the ELE classroom, focusing on the case of the teaching of Spanish fantasy literature with the story «¿Dónde está mi cabeza?» by Benito Pérez Galdós.

Palabras clave: IA, vídeo, ELE, literatura fantástica, «¿Dónde está mi cabeza?».

Curriculum: Yuwei Fang es alumna del programa de doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá desde marzo de 2022 hasta la actualidad. Se graduó en la Facultad de Lengua Española de la Universidad de Jilin (China) en 2018. En 2019 finalizó el máster oficial en Estudios literarios y culturales hispánicos de la Universidad de Alcalá. En 2021 finalizó el máster oficial en Traducción y estudios interculturales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su tesis doctoral trata de la recepción e influencias de lo fantástico en la narrativa, el cine, la televisión y el cómic entre China y España.

1. INTRODUCCIÓN

Según la estadística del Instituto Cervantes, el número de estudiantes que aprende el español en China ha alcanzado actualmente los 60 000, de los cuales unos 25 000 estudian en diferentes universidades. Es una rutina de los departamentos de español de las universidades chinas diseñar una asignatura denominada «Lectura amplia en español» para ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad de lectura, para darles a conocer la cultura del mundo hispanohablante y a comprender profundamente el idioma, basándose en la orientación del *Gaodeng Xuexiao Xibanyayu Zhuanye Jichu Dagang [Plan de estudios para la enseñanza superior del programa de Lengua Española en la etapa básica]*¹. Los textos literarios incluidos abarcan narrativa, poesía, teatro y lírica. Asimismo, estos textos ocupan una considerable proporción en los libros en que se enseñan la gramática y la semántica del español. Es innegable la importancia de la didáctica de la literatura misma y su relación con la enseñanza de la lengua española.

El uso del vídeo como recurso didáctico en el aula ya es cada vez más común por sus ventajas como herramienta multimedia. El vídeo puede transmitir información mediante diversos formatos, como imágenes, sonidos y textos, y es más intuitivo y vivo. La introducción del vídeo en la enseñanza de la literatura favorece el entendimiento del alumnado y profundiza en su recuerdo. Como uno de los géneros literarios, la literatura fantástica destaca por su naturaleza insólita y la presencia de lo imposible en el mundo real, y siempre requiere mucha imaginación y emoción del lector. El vídeo reduce esta demanda de capacidad del alumno y aborda más estímulos. Resulta que la combinación de la literatura fantástica y el vídeo maximiza la reacción del receptor, en concreto, el alumnado. El presente trabajo tiene como objetivo

¹ Nos dice: «El aprendizaje de una lengua extranjera no es solo un proceso de dominio y aplicación de la lengua, sino también un proceso de contacto y conocimiento de otra sociedad y cultura. Por lo tanto, es necesario combinar conscientemente la enseñanza de idiomas con la enseñanza del conocimiento indígena de la sociedad y la cultura del país del idioma y, al mismo tiempo, reforzar la sensibilidad de los alumnos sobre las diferencias entre las dos culturas, para que puedan adquirir gradualmente la capacidad de comparar culturas, de modo que puedan mejorar sus cualidades culturales y comunicarse adecuadamente con el idioma».

investigar los beneficios de la aplicación del vídeo generado con la inteligencia artificial como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura fantástica española, mostrar el proceso de producción y discutir su viabilidad en el aula de ELE, en especial en el caso de China.

2. DISCUSIÓN

Si abrimos un libro de texto de lectura en español diseñado como material de aprendizaje de este idioma en China, especialmente, un libro de texto utilizado en el primer o segundo grado universitario, y nos dirigimos a la parte de ejercicios, encontraremos que se hace hincapié en examinar la comprensión del texto por parte de los estudiantes a nivel léxico, gramatical y semántico. Pongamos el ejemplo del cuento «El robanidos», seleccionado en la unidad 5 del segundo libro de lectura utilizado en el aula universitaria de ELE en China. El primer ejercicio examina las capacidades de análisis y de comprensión del alumno, así como sus pensamientos lógicos, mandando al alumno a poner en orden las oraciones, según el cuento. El objetivo de las dos primeras preguntas del segundo ejercicio consiste en cultivar la capacidad de expresión oral en español del alumno. Solo el tercer ejercicio se relaciona con la idea principal del cuento y la comprensión del propósito del autor.

Ejercicios

I Pon en orden las siguientes oraciones según el texto:

1. () El niño empezó a coleccionar sellos.
2. () El niño guardaba cada huevo en una caja con tapa transparente.
3. () El mirlo llegó a una cueva y metió al niño en una caja.
4. () El niño se despertó al caer de la cama.
5. () El niño encontró un gran nido de mirlo.
6. () Al niño le gustaba coleccionar huevos de pájaro robando nidos.
7. () Un enorme mirlo entró en la habitación del niño y se lo llevó.
8. () Al ver al niño robar huevos en su nido, mamá mirlo le dio un picotazo en la mano.

II Cuestionario:

1. ¿Has tenido un sueño relacionado con lo que ha ocurrido en la vida real? Cuéntanos cómo era el sueño.
2. ¿Colecionas algo? ¿Cómo lo haces?
3. ¿Qué reflexionas después de leer este cuento?

Sin duda, este tipo de didáctica, centrada en la lengua propia, es muy favorable para la mejora de las competencias lingüísticas del español de los alumnos, pero es evidente que puede conducir a una atención y una comprensión relativamente inferior y escasa de los dramas, de la intención del autor, de las técnicas de escritura, de las connotaciones culturales, de las características del género literario a que el texto pertenece, etc.

La contribución del uso del vídeo con fines didácticos ya se reconoce como algo común en las clases de LE. Corpas (2004) señala que el uso del vídeo sirve para romper con la monotonía del uso exclusivo de los materiales en formato de papel y fijarse en las actitudes, los comportamientos, los gestos y otros aspectos que no son verbales. La ventaja audiovisual de dicho medio compensa las pérdidas del método didáctico que se centra en la parte literal del texto literario y el aprendizaje del idioma.

Sin embargo, aunque actualmente es habitual el uso del vídeo en el aula, en concreto en la enseñanza de la literatura, durante un largo periodo de tiempo los materiales utilizados por el profesorado son recursos producidos por otros, ya sean películas, fragmentos de series televisivas o documentales. Claro que podemos proyectar *El laberinto del fauno* para que los alumnos conozcan el género fantástico mediante esta obra representativa. Pero a la hora de estudiar los textos literarios que no han sido adaptados a versiones cinematográficas o televisivas, para alumnos cuya lengua materna no es el español, es relativamente difícil desentrañar la esencia de la obra literaria y el género al que corresponde, ya que dedican la mayoría de su tiempo a comprender el significado de las palabras y las oraciones, así como la gramática. En algunas obras de género fantástico, las trampas y los juegos que pone el autor exigen más preparación literaria. En este caso, un vídeo que sea capaz de visualizar los fragmentos de manera audiovisual y tridimensional facilita el entendimiento y ayuda al alumnado a captar la información que, en un principio, es difícil de observar.

No obstante, existen varios problemas que hay que resolver, a pesar de que el vídeo transmitido en el aula no hace falta que sea ni largo ni muy refinado. Tradicionalmente, la producción de un vídeo requería diversas habilidades del productor y ocupaba más tiempo, lo que no es agradable para los profesores, puesto que se dedican más a las actividades de enseñanza. Asimismo,

¿cómo crear un vídeo, si no se dispone de actores, espacios, utilería, equipamientos profesionales, ni materiales adecuados que se puedan conseguir en la vida real? Ha sido una tarea imposible en el pasado. Pero, la aparición de la inteligencia artificial le ofrece a cualquier persona la oportunidad de ser director de cine. La IA que llamamos «la tonta» hace dos años, ahora ya es capaz de confeccionar vídeos de buena calidad, según lo que le ordenemos. La herramienta llamada *Sora*, inventada por la compañía OpenAI, productora de ChatGPT, ya puede generar vídeos en los que resulta difícil de percibir las diferencias con respecto a los vídeos producidos por humanos. Aunque *Sora* todavía está en la fase de prueba para unos pocos usuarios y solo puede generar vídeos que duran 60 segundos, tenemos razones para creer que su publicación formal con funciones más perfectas es solo un problema de tiempo.

En realidad, la viabilidad de la aplicación del vídeo generado con IA para visualizar obras de literatura fantástica es muy alta, mientras que la dificultad de la operación es comparativamente mucho menor. Antes de profundizar en estas razones, echemos un vistazo a la concepción y la categoría de la literatura fantástica y lo fantástico.

Se sabe que la presencia del fenómeno sobrenatural es un rasgo fundamental de la literatura fantástica. En este sentido, obras como *El señor de los anillos*, de J. R. R. Tolkien, o *Canción de hielo y fuego*, de George R. R. Martin, pertenecen al campo de la literatura fantástica. Pero algunos críticos definen una categoría más precisa. La tendencia, al definir la literatura fantástica, es restringirla a un campo estrecho. Tzvetan Todorov, pionero francés del estudio estructural de la literatura fantástica, considera que «lo fantástico es la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural» (1980, p. 9). Los investigadores posteriores, pongamos como ejemplo el español David Roas, afirman (2011) que lo fantástico se caracteriza por proponer un conflicto entre lo imposible y (nuestra idea de) lo real. La clave es la inexplicabilidad de los fenómenos sobrenaturales. De esta manera, se distingue dicho género de lo maravilloso —todo puede ser explicado con las leyes del mundo interior del texto— y el realismo mágico. Para explicarlo, Roas (2001) señala que en los mundos de lo maravilloso todo es posible y natural. No obstante, la presencia de lo imposible y lo desconocido en el mundo real, el de nuestro mundo, causa inquietud y

miedo porque significa una amenaza. De este modo, la ambientación cotidiana y el miedo son imprescindibles para la literatura fantástica.

Los elementos que suelen aparecer en las novelas en sus primeras fases, como en las novelas góticas –el antecedente de la novela fantástica–, provienen de lo exterior y las historias suceden en lugares misteriosos. Así, por ejemplo, aparece el monstruo, el vampiro o el fantasma que irrumpen en el castillo medieval o en el bosque oscuro (Roas, 2001 y 2011). Posteriormente, se acude poco a poco a temas más complicados, aquellos que se relacionan con lo interior del ser humano, por ejemplo, la alteración de personalidad, el doble, el autómatas, la psicopatía, las relaciones humanas, entre otros. Se puede observar que ciertas características de la literatura fantástica, como lo insólito, lo inquietante, lo macabro, lo onírico, lo sangriento, son justamente aptas para ser expresadas a través del vídeo, cuyas tecnologías visuales y auditivas impresionan al espectador, proporcionando estímulos sensoriales.

El algoritmo y la lógica de la IA no son iguales al algoritmo y la lógica del cerebro del ser humano. Por eso, la IA no siempre entiende la intención y la orden del operador humano. Si la mandamos a crear una foto o una imagen en la que «un hombre mayor con pelo blanco se sienta en una silla de un balcón, mirando hacia el cielo azul», posiblemente la IA nos mostrará un hombre que tiene seis dedos, sentado en un pequeño taburete. El método de añadir palabras de descripción más precisas no garantizará la mejora de la imagen y la solución de detalles irracionales. Si ordenamos a la IA que describa las tramas de una obra que pertenece a la literatura mimética, que tiene lugar en el mundo real, se requieren resultados de mayor refinamiento conforme al sentido común de la humanidad. Por tanto, la tecnología actual de IA no es absolutamente capaz de satisfacer tales requisitos. Además, se exige mayor competencia del usuario. Esto iría en contra de nuestro objetivo de facilitar el trabajo del profesorado, utilizando vídeos generados por las herramientas de la inteligencia artificial. Pero los rasgos insólitos de la literatura fantástica justamente permiten los errores de la IA, como los «seis dedos» de los que hablamos antes, puesto que los defectos del resultado de la IA que aparecen en las imágenes o los vídeos advierten al espectador y evidencian lo insólito y lo

anormal de las cosas que suceden. En este sentido, la producción de un vídeo será más fácil y ahorrará tiempo gracias a la baja exigencia de la interpretación audiovisual de la literatura fantástica.

Para ilustrar esto, veamos cómo en la producción del vídeo sobre el cuento «¿Dónde está mi cabeza?», se necesitaba la figura de una hermosa marquesa que sonríe, pero la IA generó una marquesa con un ojo pequeño y un ojo grande. La verdad es que la terrible distorsión de la cara de la marquesa precisamente funciona para insinuar al espectador su amor loco por el protagonista, es decir, se deforman sus órganos a la hora de hablar con el señor por demasiada emoción. En consecuencia, cuando el protagonista recordaba y especulaba sobre quién le habría quitado la cabeza, creía que la delincuente había sido la marquesa. La imperfección de la IA se convierte en una sorpresa favorable en el vídeo que narra el cuento literario fantástico.

Es sabido que la generación de imágenes y vídeos con la IA alimenta los frutos humanos reales como bases de datos. Desde el momento del nacimiento de la IA, siempre ha habido una controversia sobre las violaciones de los derechos de autor y de propiedad. Así que una ventaja evidente del uso del vídeo generado con la IA en la enseñanza como recurso didáctico es que significa menos problemas éticos, ya que el profesorado no lo usa con fines comerciales y rentables. En definitiva, la práctica del vídeo como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura fantástica cuenta con diversas ventajas.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Ahora bien, para mostrar el uso factible del vídeo generado con la IA en la didáctica, hemos hecho un vídeo, basándonos en un cuento fantástico de Benito Pérez Galdós, cuyo título es «¿Dónde está mi cabeza?», publicado en 1892 en las páginas de *El Imparcial*. El cuento se ha seleccionado como parte de un libro de lecturas para el programa de Lengua Española en instituciones superiores de enseñanza en China. En la versión original, a la hora de despertarse, el protagonista se horroriza al descubrir que su cabeza había desaparecido. Su criado tampoco la encontró. Aunque le pidió ayuda al doctor Miquis, que tampoco pudo hacer nada por encontrarla, finalmente vio su cabeza en la vitrina de una peluquería.

Las herramientas que utilizamos nosotros para la producción del vídeo son *ChatGPT*, *Midjourney*, *Pika*, *Clickchamp*, y *CapCut*.

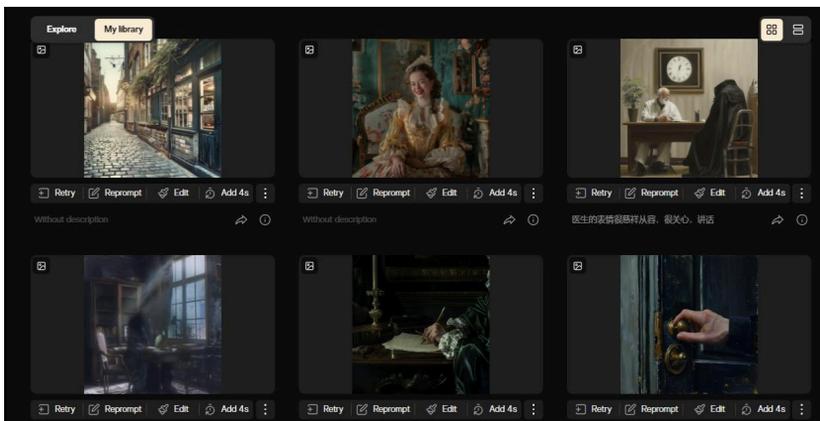
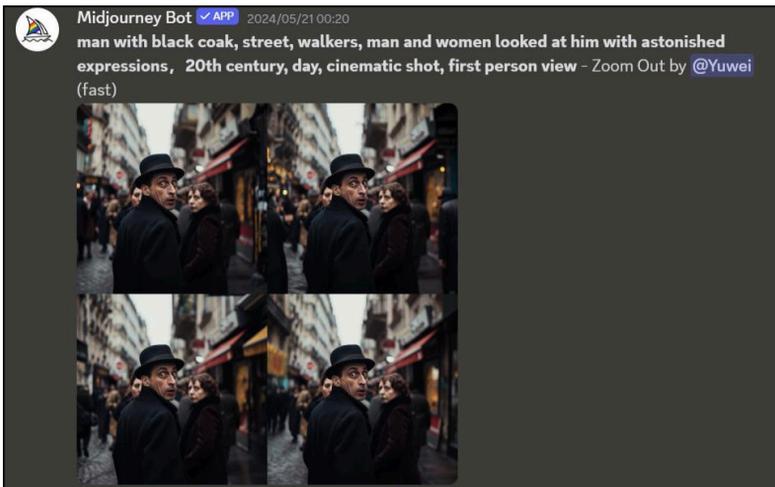
Primero, apuntamos el texto entero del cuento en *ChatGPT*, según el orden de los capítulos, para que genere un guion con distintas escenas. La orden debe ser precisa y detallada. El contenido es el siguiente:

Eres un director profesional de películas de terror en el ámbito del cine fantástico, diseña un guion basado en este texto español. La escena tiene lugar en un dormitorio de Madrid en la primera mitad del siglo XX y el guion debe ser detallado, aportando más pormenores, pero respetando el texto original, centrándote en los movimientos y expresiones emocionales de los personajes.

ChatGPT generó un guion dividido en distintas escenas, que precisa la duración de cada escena, el plano de la escena, la descripción de la escena y la música de fondo. A base del guion generado, seleccionamos las escenas más aptas y las ajustamos, según la necesidad real.

Secuencia	Escena	Duración	Descripción de la escena	Diálogo	Banda sonora
1	Cercana	00:05	Primer plano del rostro del protagonista en la oscuridad, con los ojos abiertos de par en par, reflejando una mezcla de miedo y confusión. Un rayo de luz de luna ilumina parcialmente su cara a través de la ventana.	(Voz en off) "Antes de despertar, ofreciese a mi espíritu el horrible caso en forma de angustiosa sospecha, como una trística hondísima, farsa cruel de mis endiablados nervios que suelen desmandarse con trágico humorismo."	<i>Silencio absoluto</i>
2	Media	00:05	La cámara se desplace lentamente hacia atrás, revelando más del dormitorio. Vemos una cama desordenada y una silla en la esquina. El protagonista sigue sin moverse, su respiración es agitada.	(Voz en off) "Desperté: no osaba moverme; no tenía valor para reconocermé y pedir a los senticios la certificación material de lo que ya tenía en mi alma todo el valor del conocimiento..."	<i>Susurros de viento</i>
3	Cercana	00:05	Enfocamos de nuevo el rostro del protagonista, los ojos se cierran brevemente y luego se abren con más terror.	(Voz en off) "Por fin, más pudo la curiosidad que al terror; alargué mi mano, me toqué, palpé..."	<i>Látidos de corazón acelerados</i>

Tecleemos las palabras clave de cada escena en la plataforma *Midjourney* para obtener las imágenes correspondientes. Hay que notar que las palabras introducidas bien en inglés o bien en español conducirán a diferentes resultados en *Midjourney*. Se pueden intentar ambos idiomas y optar por las imágenes generadas que respondan mejor. Conservamos las imágenes. La que se pone aquí debajo es de la última escena, cuando el protagonista corre por la calle en busca de la marquesa y los transeúntes lo miran con asombro.



Tras pasamos las fotos generadas con *Midjourney* a *Pika* para obtener vídeos cortos de cada escena. Aquí no utilizamos directamente los vídeos generados, según simples órdenes en formato de palabra, porque los vídeos basados en imágenes mantienen mejor concordancia entre sí. Si no lo hacemos así, por ejemplo, el cuerpo del protagonista sería alto en el primer segundo, pero corto en el siguiente segundo. Se generaron quince vídeos en su totalidad.

A continuación, sintetizamos los textos de voz *en off* de cada escena, los introducimos en *Clickchamp*, seleccionamos el timbre de hombre de mediana edad y exportamos el audio generado.

Finalmente, pusimos los quince vídeos en *Capcut* para conectarlos y añadir el audio de monólogo, la música, los efectos de sonido y efectos especiales. De esta manera, llegamos a realizar la producción del vídeo que visualiza el drama principal del cuento «¿Dónde está mi cabeza?», recurriendo a la tecnología de la IA².

Una clase en el aula de un centro en China dura entre 40 y 45 minutos. La duración total de este vídeo es dos minutos y cuarenta y seis segundos. No ocupa mucho tiempo de la clase ni afecta a la parte que se dedica al estudio lingüístico de este cuento. Habitualmente, se les pide a los alumnos leer el texto antes de la clase para que, durante la clase, el profesor se encargue de responder a las preguntas de los alumnos y explicar los puntos clave. De este modo, los profesores pueden usar el vídeo en el inicio de la clase para guiar a los alumnos a repasar el cuento, dinamizándolos y motivándolos a asistir a la clase positivamente; o ponerlo al final de la clase, como un resumen, o un bonus para divertir y relajar a los jóvenes. Con el vídeo, los profesores pueden orientar a los alumnos a conocer vívidamente la esencia y el sentido tanto del cuento como de la literatura fantástica, por ejemplo, el terror, el miedo, el fenómeno fantástico y la reflexión sobre la realidad frente a la amenaza de lo desconocido y lo imposible.

Los efectos audiovisuales recordarán al alumno algunos puntos a los que, sin duda, no han prestado atención al leer el texto original. La cabeza y el cuerpo del protagonista están separados y, ¿por qué lo que ve el protagonista no

² El enlace del vídeo final es: <<https://www.youtube.com/watch?v=ThBv9ndSJSM&t=43s>>.

es la escena que ven sus ojos, sino la que ve su cuerpo?, ¿por qué su cabeza está en otro lugar, pero él es capaz de tener emociones? Además, como profesores, pueden formular preguntas tales como: «¿cuál es la diferencia de este cuento con respecto a las obras que antes consideraban (los alumnos) como fantásticas?, ¿cuál es la diferencia de este cuento con las obras de terror?». De esta manera, los alumnos tendrán conciencia de las particularidades del cuento fantástico y la literatura fantástica de un modo divertido y accesible.

3. CONCLUSIONES

Por ahora, no nos parece adecuado que los alumnos utilicen obligatoriamente las herramientas de la IA para generar los vídeos. Primero, las herramientas no son gratuitas, excepto *ChatGPT*, y pagarlas sería una carga para los alumnos que no tienen ingresos. Segundo, hay que dedicar mucho tiempo a estudiar el uso de estas herramientas, como *Midjourney* y *Pika*, en especial para las personas que no dominan suficientemente los conocimientos de fotografía, de edición de vídeos y la producción de cine, entre otras disciplinas. Tercero, en cuanto a las imágenes o los vídeos del tipo fantástico, hay que indicar que existe una prohibición estricta, puesto que no se permite producir escenas sangrientas y violentas, elementos frecuentes en dicho género. Así que deben ajustarse continuamente a muchos puntos, según la normativa de las nuevas herramientas. Pero, sin duda, el dominio de la producción de vídeos generados por la IA facilita el estudio, ya que nos obliga a pensar desde otros ángulos, como autores y creadores, comprendiendo sus habilidades y la maravilla de la obra. Para el profesorado, el vídeo generado por la inteligencia artificial como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura fantástica española es muy útil y rentable. Los puntos anteriormente mencionados que no convienen al alumno no son problemas para los profesores. La aplicación de este medio multimedia ayuda al alumnado a despertar el interés, facilitar el entendimiento del texto literario y la cultura, descubrir la información descuidada, desarrollar la imaginación y la intuición, profundizar la impresión y aprender el idioma de una manera divertida y eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

- BARROSO, D. y RODRÍGUEZ, A. (2007). *El vídeo didáctico, una alternativa para elevar el aprendizaje*. <<http://www.astrolabio.net/educacion/articulos/117872578281433.html>> [consulta: 20/07/2024].
- CASAS, A. y ROAS, D. (eds.). (2018). *Las mil caras del monstruo*. Eolas Ediciones.
- CORDER, S. P. (1973). *The visual element in language teaching*. Longman Group Limited.
- CORPAS, J. (2004). *La utilización del vídeo en el de ELE. El componente cultural Documento en línea*. <<http://www.educacion.es/redele/revista1/corpas.shtml>> [consulta: 25/07/2024].
- GARCÍA VARCÁRCEL, A. (2003). *Tecnología Educativa. Implicaciones educativas de desarrollo tecnológico*. La Muralla.
- Grupo de Elaboración del Plan de Estudios del Programa de Español. (1998). *Plan de estudios de la etapa básica del programa de lengua española en la enseñanza superior*. Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- PÉREZ GALDÓS, B. (2014). *¿Dónde está mi cabeza? El verano de cohete*.
- RISCO, A. (1982). *Literatura y fantasía*. Taurus.
- ROAS, D. (Ed.). (2001). *Teorías de lo fantástico*. Arco Libros.
- ROAS, D. (Dir.) (2017). *Historia de lo fantástico en la cultura española contemporánea (1900-2015)*. Iberoamericana Editorial Vervuert.
- ROAS, D. (2011). *Tras los límites de lo real: una definición de lo fantástico*. Ed. Páginas de Espuma.
- SALINAS, J. (1992). *Las posibilidades del vídeo digital para la formación*. Universitat de les Illes Balears.
- TODOROV, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica* (Silvia Delpy, trad.). Premia. (Obra original publicada en 1970).

Incomprensioni fra uno spagnolo e un italiano.

Aprendizaje de falsos amigos a través de *Instagram*

Dra. Lisa GOZZI

Università di Bologna

Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales en la Universidad de Alcalá (UAH)

Resumen: Este estudio exploratorio busca investigar cómo el fenómeno de los falsos amigos entre español e italiano se presenta en las redes sociales, en concreto, *Instagram*, considerando las posibles aplicaciones didácticas de esta herramienta. Español e italiano son dos lenguas significativamente afines, que comparten numerosas similitudes entre varios elementos lingüísticos. Debido a estas semejanzas, el estudio del español por parte de un alumnado italofoño puede percibirse como fácil e innecesario. Sin embargo, estas mismas afinidades son lo que puede dificultar el proceso de aprendizaje, puesto que se producen fenómenos de interferencia y transferencia que causan situaciones de malentendido y choque lingüístico. A través del análisis de los contenidos propuestos en la red social considerada, se quiere investigar qué tipo de falsos amigos se presentan en esta y si la forma empleada para vehicular los contenidos resulta adecuada para su uso en la didáctica de ELE. También se observan posibles actividades didácticas basadas en estos contenidos, las que aprovechan las posibilidades proporcionadas por la plataforma.

Abstract: This exploratory study aims at investigating how the phenomenon of false friends between Spanish and Italian is presented on social networks, specifically, Instagram, considering the possible educational applications of this platform. Spanish and Italian are two significantly related languages, which share numerous similarities between different linguistic elements. Due to these analogies, Spanish learning by Italian-speaking students can be perceived as easy and unnecessary. However, these resemblances are what may make the learning process difficult, as interference and transfer phenomena can occur, causing misunderstandings and linguistic shocks. Through the analysis of the contents proposed in the mentioned social network, this paper wants to investigate what type of false friends are presented and whether the form used to convey the contents is suitable for their use in ELE teaching. In the study, it is also considered a series of ex-

amples of educational activities based on these contents, which exploit the possibilities provided by the platform.

Palabras clave: falsos amigos, *Instagram*, didáctica de ELE, italiano, interferencias lingüísticas.

Currículum: Lisa Gozzi es doctora en Lingüística Aplicada por el programa «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá (España), donde ha realizado su tesis doctoral acerca de la incorporación de la variación diatópica en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y las actitudes de alumnado y profesorado hacia la misma. Ha conseguido sus estudios de máster y de grado en la Universidad de Bolonia (Italia). Actualmente, es profesora a contrato en la Universidad de Bolonia, en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Modernas, y en la Universidad de Mantua, instituciones en las que imparte clases de Lengua y Lingüística Española.

INTRODUCCIÓN

Según el último informe del Instituto Cervantes (2023), el español es la segunda lengua más hablada en el mundo por número de hablantes nativos, mientras que baja a la cuarta posición si se considera al cómputo total de usuarios. Dentro de este último grupo, destaca la presencia de más de 23 millones de aprendices de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en 111 diferentes países. Entre estos, la quinta plaza por número de alumnos está ocupada por Italia.

En el contexto escolar italiano, tanto en el caso de la enseñanza reglada no universitaria y universitaria como en el de otros ámbitos de aprendizaje, se encuentran 918 957 estudiantes de ELE (Instituto Cervantes, 2023). El estudio del idioma de Cervantes, en este contexto educativo, es posible para los alumnos a partir de la Educación Secundaria de Primer Grado, gracias a la *Riforma Moratti* de 2003. Esta medida convirtió en obligatorio el estudio de una segunda lengua europea a partir de esta etapa escolar, de ahí que aumentara el número de alumnos que elegían estudiar español debido a diferentes factores, entre ellos, la utilidad de esta lengua en el mundo laboral o la representación lúdica y cultural de la misma propuesta por los medios de comunicación (Nanetti, 2007). Además, la elección de los estudiantes italianos por el castellano puede verse influida por las semejanzas existentes entre muchos elementos lingüísticos de los dos idiomas. Este último factor influye mucho en el proceso de aprendizaje, puesto que crea una sensación

de facilidad y de no ser necesario el estudio de ELE por parte de los italianos (Calvi, 1999a).

Este breve estudio exploratorio busca investigar cómo las nuevas tecnologías, en concreto, la red social *Instagram*, pueden abordar el tema de las afinidades léxicas y de los falsos amigos entre el español y el italiano y si proporcionan posibilidades didácticas para trabajar la competencia léxica de los aprendices de ELE. Para conseguir este objetivo, se plantea el análisis de las publicaciones de una cuenta de *Instagram* específica, cuyo usuario dedica parte de sus contenidos a situaciones de malentendidos entre españoles e italianos.

En primer lugar, se trazaré un breve marco teórico acerca de las afinidades compartidas por el italiano y el español, considerando también algunos ejemplos de estudios llevados a cabo sobre el alumnado italoétnico de ELE. En segundo lugar, se considerará el papel de las redes sociales en el mundo y en la didáctica actuales, para presentar, a continuación, la metodología de investigación y los resultados alcanzados. Por último, se proponen las conclusiones y las consideraciones finales.

ESPAÑOL E ITALIANO: LENGUAS SIMILARES, PERO DIFERENTES

Español e italiano son dos lenguas que presentan numerosos elementos comunes y semejanzas; de hecho, las dos se originaron a partir de la evolución del latín vulgar, perteneciendo así ambas al grupo itálico de las lenguas indoeuropeas (Resnick y Hammond, 2019). Además de esta relación determinada por su origen, los dos idiomas comparten una relación de parentesco significativamente marcada, como afirma Calvi (1999a); efectivamente, español e italiano presentan un sistema de cinco vocales casi idéntico, en el que no aparecen vocales diferentes como sí ocurre en francés con los fonemas vocálicos nasales. Asimismo, las estructuras lingüísticas empleadas son muy parecidas y el léxico de las dos lenguas comparte una serie de elementos similares, en ocasiones iguales (Calvi, 1999a).

Esta semejanza, al acercarse al aprendizaje de la lengua, crea en los alumnos una sensación de facilidad, puesto que se percibe que se puede hablar el otro idioma sin esfuerzos considerables. Sin embargo, esta aparente simpli-

cidad de aprendizaje por las afinidades entre las dos lenguas se convierte, al profundizar el estudio, en una fuente de dificultades y errores, puesto que las diferencias son notablemente sutiles (Calvi, 1999a).

Esto depende, como es sabido, de procesos evolutivos en parte paralelos y en parte divergentes: a raíces etimológicas comunes corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso. Pero el hablante común no es consciente de estos fenómenos, y en el intento de aproximarse a la otra lengua oscila entre la confianza y el desengaño, al toparse con las numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales (Calvi, 1999a, pág. 23).

Calvi (1999a) sigue afirmando que, debido tanto a las semejanzas como a las diferencias causadas por los orígenes de los dos idiomas, se han difundido numerosos estereotipos respecto al aprendizaje de ELE por parte de italofoños. En concreto, destaca que este se percibe como una tarea fácil o innecesaria, puesto que un italiano y un español consiguen entenderse sin demasiada dificultad hablando cada uno su propio idioma.

La misma autora, en otro trabajo (Calvi, 1999b), declara que el aprendizaje de lenguas afines presenta importantes ventajas, ya que las semejanzas activan mecanismos de inferencia muy productivos a nivel lingüístico. Sin embargo, también es imperativo tener en cuenta los riesgos ocasionados por las afinidades entre los idiomas. De hecho, «[...] para un italiano, el español es uno de los idiomas más difíciles de aprender bien; eso es porque el español para los italianos parece casi una caricatura de su propia lengua materna, como una extensión de esta» (Gariano, 2017, pág. 89). En este caso, es muy importante tomar en consideración el concepto de interferencia. El *Diccionario de Términos Clave de ELE* define este término de la siguiente forma:

Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa. Cualquiera aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones, sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia

ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender (Instituto Cervantes, 2008a).

Destaca, por tanto, que la interferencia se percibe como un fenómeno propio del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda que se origina por la influencia de la lengua materna (LM o L1), a la que el estudiante hace referencia al buscar los recursos para expresarse en la lengua meta. Esta transferencia puede desempeñar tanto un papel positivo como negativo, dependiendo de si facilita o dificulta el proceso de aprendizaje.

Según Calvi (1999a) el elemento que fomenta la transferencia de elementos léxicos de la lengua materna a la aprendida es la distancia percibida por el aprendiente entre los dos idiomas: de hecho, cuanto más próxima parezca la L2 o LE, más simple será para el estudiante transferir a esa lengua elementos propios de la L1.

En general, la transferencia se considera un proceso comunicativo natural que se genera a partir de la percepción de proximidad lingüística o similitud entre los idiomas. Sin embargo, este fenómeno puede generar errores e incorrecciones en la L2:

Transfer as a communication process is the use of perceived and assumed cross-linguistic similarities in L2 comprehension and L2 production. It is natural to perceive similarities across closely-related languages, and they are especially frequently employed in comprehension. Formal similarity of items as well as functional equivalence of categories are relevant for the extent of perceived similarities in comprehension. Where similarities cannot be perceived, as in production and in comprehension of very distant languages, they are merely assumed. The learner assumes that L1 forms and L1 procedures are relevant and helpful for L2 production but, when similarities are merely assumed, without prior perception, there is a considerable risk of errors (Ringbom, 2007, pág. 26).

El error generado por la interferencia lingüística puede tener consecuencias significativas, puesto que, en ocasiones, puede crear malentendidos y, por ende, influir en el acto social en el que se produce el mensaje (Calvi, 2017). En este contexto, se inserta el papel comunicativo de los falsos amigos.

Un falso amigo es una palabra o expresión muy parecida a otra propia de otro idioma a nivel formal, cuyos significados, sin embargo, son muy diferentes. El *Diccionario de términos clave de ELE* lo define de la siguiente forma:

La expresión falsos amigos se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente. Se dan en lenguas emparentadas en mayor o menor rango, como el español y el francés o el español y el inglés, pero no en lenguas distantes como, por ejemplo, el chino y el español (Instituto Cervantes, 2008b).

El italiano y el español, como afirma también Infantino (2019), presentan un número significativo de elementos léxicos formalmente iguales o muy parecidos que, sin embargo, tienen significados totalmente diversos. Es el caso de palabras como *cara*, que indica una parte del cuerpo en español, pero significa «querida» en italiano, o *carota*, que es sinónimo de «caradura» en español, mientras que en italiano hace referencia a la zanahoria (Marangon, 2011).

Asimismo, destaca en los dos idiomas la presencia de falsos amigos parciales, es decir, palabras semejantes a nivel formal cuyo significado difiere por algunos matices. Marangon (2011) aporta los siguientes ejemplos respecto a este grupo de elementos léxicos:

La palabra 'albergue', por ejemplo, corresponde a la palabra italiana 'albergo' solo cuando esta última se usa en sentido literario; en su uso común, 'albergue' es, en italiano, un 'ostello'. La palabra 'apartamento' en español significa 'pequeño alojamiento amueblado, más bien de una sola habitación'; en italiano, 'appartamento' significa 'alojamiento grande, amplio', correspondiente al español 'piso'. No es siempre oportuno traducir la palabra 'ilusión' española con la italiana 'illusione'. 'Ilusión', efectivamente, en su significado de 'alegría, entusiasmo', no corresponde al italiano 'illusione', que el diccionario Zingarelli define como «un inganno dei sensi per cui una falsa impressione viene credu-ta realtà»¹. Otro ejemplo significativo es el sustantivo español 'oficina', que no corresponde al italiano 'officina' ('taller') sino a 'ufficio' que, a su vez, no es el

¹ «Un engaño de los sentidos por el que una falsa impresión se considera real». Traducción de la autora.

'oficio' español, porque este último corresponde al italiano 'mestiere' (Marangon, 2011, pág. 290).

Todo esto considerado, es evidente que estas semejanzas léxicas pueden crear ambigüedades y episodios de malentendidos o falta de comprensión. Sin embargo, también hay que pensar que, en numerosas ocasiones, el contexto comunicativo es un medio importante y suficiente para aclarar el significado de la palabra objeto de duda y evitar dicha ambigüedad. Muchas veces un falso amigo constituye, de hecho, un problema solo cuando se presenta de forma aislada, mientras que, si se contextualiza en una oración o en un texto, consigue entenderse gracias a la información aportada por las circunstancias de realización del acto lingüístico (Calvi, 1999b). Además, los docentes que obran en contextos de enseñanza donde entran en juego lenguas afines como el español y el italiano suelen centrarse en dichas diferencias léxicas, por lo que, sobre todo en la comprensión del texto, estas no representan un obstáculo significativo (Gariano, 2017).

LOS FALSOS AMIGOS EN CONTEXTOS DE ELE: EJEMPLOS DE ESTUDIO

Debido a la importancia de la competencia léxica en los estudiantes, que es «una piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje» (Nalesso, 2018, pág. 381), se han dedicado muchos estudios al análisis de su desarrollo en los aprendices de ELE, en los que se ha observado también la presencia y el papel de interferencias lingüísticas y de falsos amigos. Se presentan aquí los datos más llamativos, analizados por algunos de estos estudios, que se consideran relevantes para la presente investigación.

Para empezar, tenemos en cuenta el estudio de Calvi (1999b), que resume una investigación llevada a cabo sobre 27 estudiantes del segundo año de la carrera en *Lingue e Letterature Straniere* de la Università di Bergamo durante el año académico 1998-999. En esta se quiere verificar el nivel de comprensión de un texto en español de ámbito turístico, en el que aparecen numerosos falsos amigos y ambigüedades que pueden dificultar el entendimiento. Los resultados obtenidos demuestran que los participantes, a pesar de entender globalmente el sentido del texto, no consiguieron comprenderlo en profundi-

dad y traducirlo, como se les había requerido, de forma totalmente satisfactoria debido a las dificultades ocasionadas por los términos ambiguos, los falsos amigos y la falta de una competencia léxica adecuadamente desarrollada. La autora señala también que los falsos amigos causaron dificultades de interpretación por las que, en la traducción, los estudiantes cometieron errores e incorrecciones u omitieron totalmente la palabra. Por ende, en sus conclusiones, Calvi especifica que, a pesar de las posibles ventajas de las afinidades lingüísticas, no se debe suponer que estas otorguen a los alumnos un alto nivel de competencias de forma inmediata. Asimismo, la autora opina que resulta fundamental aclarar desde los primeros momentos la presencia de los falsos amigos existentes entre las lenguas y alertar a los estudiantes para que estén atentos a las posibles ambigüedades (Calvi, 1999b).

Otra investigación, llevada a cabo por Nalesso (2022), observa a 100 estudiantes de nivel intermedio (B1/B2) de los cursos de Lengua Española del DISLL de la Universidad de Padua. El objetivo de la investigadora es observar y analizar los errores más frecuentes de la muestra mencionada para indagar su disponibilidad léxica. En los resultados, nota que los italianismos, determinados por la cercanía lingüística, representan el 19,42% de los errores totales detectados en la muestra, el segundo grupo de incorrecciones más numeroso después de las ortográficas. La autora señala también la presencia de abundantes extranjerismos y palabras inventadas en el corpus de la muestra y afirma que «la presencia de errores interlingüales e intralingüales (extranjerismos y palabras inventadas, además de los calcos o préstamos del italiano) es causa de la interferencia de otras lenguas extranjeras conocidas, en particular del inglés y del francés, los dos idiomas más estudiados en el contexto académico de la muestra» (Nalesso, 2022, pág. 21). Analizando más en detalle los italianismos detectados, Nalesso (2022) apunta que el 80,50% de estos son crudos, es decir, copiados del italiano sin modificaciones, mientras que solo el 19,50% son calcos de elementos léxicos italianos. La autora subraya también la presencia de falsos amigos en la muestra, siendo estos **gamba* por '*pierna*', **autista* por '*chófer*', **tienda* por '*cortina*' y **taberna* por '*sótano*' (Nalesso, 2022).

Por último, se examina el estudio de Gutiérrez Quintana (2005), en el que se indagan otra vez los principales errores propios del alumnado italofoño

de ELE. En este caso, se analizan los datos proporcionados por 44 estudiantes inscritos en el *Centro Linguistico di Ateneo* de la Università degli Studi di Sassari que cursaron la carrera *Lingue e Letterature Straniere* durante el año académico 2000-2001. A través del análisis del corpus creado a partir de las respuestas de los estudiantes, se nota que la mayoría de los errores detectados son gráficos (870), tanto a nivel de acentuación como de ortografía, mientras que la segunda plaza está ocupada por los morfológicos (779), entre los que destacan las incorrecciones en el uso de preposiciones, tiempos verbales, artículos y pronombres personales. En la tercera posición se localizan los errores léxicos, siendo estos 313 en total; entre ellos, se aprecia la presencia de producción de términos inexistentes en español, incorrecciones en el uso de formas verbales como *ser/estar*, *haber impersonal/estar e ir/venir* y errores determinados por la interferencia de la lengua materna y otros idiomas aprendidos en el recorrido educativo. Por último, se evidencian errores sintácticos (187), debidos, por ejemplo, a concordancias incorrectas en número de los elementos de un sintagma nominal o entre persona verbal y conjugación verbal (Gutiérrez Quintana, 2005).

Por lo tanto, los estudios aquí citados como ejemplos ponen de manifiesto que los falsos amigos y la interferencia de la LM de los aprendices pueden influir notablemente en su competencia léxica, determinando errores e incorrecciones que, en contextos de habla real, podrían desembocar en choques lingüísticos y malentendidos.

EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN LAS REDES SOCIALES

Por lo que concierne a la enseñanza de ELE, es importante subrayar el papel que la tecnología desempeña hoy en día en la didáctica. De hecho, ya en 2003, Calvi subrayó que los avances tecnológicos, combinados con los varios enfoques didácticos, habían creado nuevas aplicaciones didácticas y materiales (Calvi, 2003). A lo largo de las últimas décadas, la tecnología ha evolucionado notablemente y ha revolucionado numerosos ámbitos cotidianos de la vida con nuevas herramientas y medios de comunicación. Entre los avances tecnológicos que mayor impacto han tenido destacan las redes sociales. Según

la definición proporcionada por el *Diccionario panhispánico del español jurídico*, una red social es:

Servicio de la sociedad de la información que ofrece a los usuarios una plataforma de comunicación a través de internet para que estos generen un perfil con sus datos personales, facilitando la creación de comunidades con base en criterios comunes y permitiendo la comunicación de sus usuarios, de modo que pueden interactuar mediante mensajes, compartir información, imágenes o vídeos, permitiendo que estas publicaciones sean accesibles de forma inmediata por todos los usuarios de su grupo (RAE y ASALE, 2023).

Las redes sociales, por tanto, permiten compartir de forma rápida e inmediata diferentes tipologías de contenido y favorecen la interacción entre los usuarios inscritos en la plataforma. El alcance y la difusión de este medio tecnológico es cada vez mayor y actualmente es también posible crear plataformas temáticas específicas y personalizadas (Rodríguez Gallego *et al.*, 2017).

Por el papel adquirido por estas plataformas digitales en el mundo actual, hay cada vez más profesionales a favor de su incorporación a la didáctica, tanto por sus potenciales empleos en el ámbito como por el interés y la motivación que podrían suscitar en los estudiantes, que pertenecen a una generación nativa digital. Rodríguez Gallego *et al.* (2017, pág. 78) señalan que:

[...] en la práctica docente, las redes sociales nos permiten visualizar y compartir intereses, favoreciendo la comunicación entre los estudiantes; y establecer vínculos sin limitación geográfica. Además, se adaptan fácilmente a cualquier asignatura o curso; y pueden ser empleadas al mismo tiempo por varios usuarios conectados, lo que permite un alto nivel de interactividad, un feedback o intercambio de datos simultáneo, ahorro de tiempo y fácil acceso (Timothy, 2014).

A la hora de emplear las redes sociales en el ámbito educativo, Rodríguez Gallego *et al.* (2017) plantean numerosas ventajas didácticas, puesto que estas plataformas promueven la participación activa del alumnado y permiten el desarrollo de competencias y destrezas relacionadas con herramientas tecnológicas actuales. Asimismo, se considera que utilizar las redes sociales para realizar actividades didácticas favorece el aprendizaje autónomo, así como la interacción entre alumnos/usuarios, permitiendo también de esta manera una mejora de las habilidades sociales de estos últimos. La creación de contenidos

en diferentes formatos como tarea educativa estimula la creatividad de los estudiantes, promueve la colaboración y el desarrollo de su pensamiento crítico, favoreciendo también el proceso de aprendizaje, puesto que se aprende realizando actividades prácticas. Es también importante subrayar que el empleo de las redes sociales y de las herramientas digitales en la didáctica permite reducir los gastos educativos, considerando que se reduce el consumo de recursos como el papel (Rodríguez Gallego *et al.*, 2017).

Sin embargo, hay que destacar también una serie de posibles inconvenientes significativos a la hora de implementar las redes sociales en el aula como recurso educativo; entre estos, se señalan la adicción, la mala gestión del tiempo y la pérdida de atención y concentración, los riesgos relacionados con la seguridad de los estudiantes y su propia información personal, la pérdida de las competencias necesarias para escribir correctamente (Rodríguez Gallego *et al.*, 2017).

En el presente estudio exploratorio, se considera la red social *Instagram*. Esta es una plataforma que permite a sus usuarios crear y compartir contenidos audiovisuales en diferentes formatos, tanto fotos como vídeos. Cada publicación creada por una persona inscrita a la red social queda colgada, después de su publicación, en el perfil del usuario.

Los contenidos analizados para la realización de la investigación son *reels*: estos son vídeos de breve duración que quieren entretener a los usuarios, favoreciendo la interacción entre ellos. También son un recurso valioso para los creadores de contenidos, los que pueden emplearlos para crear una propia comunidad de seguidores (*Instagram*, sin fecha).

Así pues, se considera que este tipo de contenido puede tener exitosas aplicaciones didácticas, ya que, por su corta duración y estilo entretenido, consigue llamar y mantener la atención del alumnado actual, que está cada vez más acostumbrado a emplear estas herramientas de forma continua y cotidiana.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Considerando los aspectos subrayados en el marco teórico, el presente estudio quiere indagar sobre cómo se consigue incorporar y presentar las afinidades entre la lengua española y la italiana en *Instagram*, enfocándose en

contenidos que se dedican a los falsos amigos detectables entre los idiomas. A través de la revisión de las publicaciones en la red social, se busca analizar qué palabras se presentan en las mismas y de qué forma se vehiculan los contenidos para facilitar la comprensión del espectador. Asimismo, se observa cómo estas pueden incorporarse a la didáctica de ELE como recurso de aprendizaje para el alumnado italiano.

Para alcanzar el objetivo, se ha considerado una cuenta de *Instagram* que dedica con cierto grado de constancia parte de sus contenidos a los falsos amigos existentes entre español e italiano. El usuario analizado es *@sonomiguelangelo*, quien propone a través de *reels* varias escenas de vida cotidiana, donde él interpreta tanto al chico italiano como al español, en las que las diferencias léxicas existentes entre los dos idiomas crean choques lingüístico-comunicativos y malentendidos entre los dos interlocutores. Todos los vídeos dedicados a este tipo de contenido empiezan con la expresión *incomprensioni fra uno spagnolo e un italiano* («malentendidos entre un español y un italiano»), siendo esta misma el criterio de selección de las publicaciones creadas por el usuario que se analizan en el estudio.

Para la presente investigación exploratoria, se han considerado los contenidos con fecha entre enero de 2023 y mayo de 2024: de las 59 publicaciones presentes en la cuenta seleccionada, se han analizado las 25, todas en formato *reel*, que responden al criterio de selección mencionado². Todos estos vídeos, por lo tanto, se relacionan con los elementos léxicos que representan falsos amigos entre los idiomas considerados y analizan la situación de choque lingüístico y comunicativo derivada por las diferencias semánticas.

ANÁLISIS DE LOS REELS Y POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

Empezando por el análisis de las publicaciones seleccionadas, se subraya que, como se ha mencionado en el apartado anterior, todos los vídeos empiezan con la proposición introductoria *Incomprensioni fra uno spagnolo e un italiano*: en cada uno, el autor busca explicar algunas de las diferencias léxicas

² Los datos hacen referencia a los contenidos presentes en la página de *@sonomiguelangelo* el día 22 de mayo de 2024.

existentes entre los dos idiomas a través de la imitación de escenas de vida cotidiana. En estas, una palabra se convierte en objeto de malentendido entre los interlocutores, al ser la cadena fónica de la palabra muy semejante o idéntica en los dos idiomas, sin embargo, su significado es notablemente diferente.

Un ejemplo de las interacciones propuestas por el autor es el siguiente:

Incompresioni fra uno spagnolo e un italiano

[El chico italiano está en el baño y se ha acabado el papel higiénico, así que decide llamar a su compañero de piso para pedir que le traiga otro rollo de papel higiénico]

IT: *Miguel!*

ES: Dime.

IT: *Mi passi la carta?*

ES: ¡Sí!

[Miguel busca «la carta» por todo el piso. Ve un sobre con una carta y el papel higiénico sobre una mesa, agarra el sobre y va hacia el baño, pasándoselo al chico italiano]

IT: *Ma cos'è?*

ES: ¡La carta!

IT: *Ma sei un *****

[Italiano: carta/español: papel; español: carta/italiano: lettera]

(@sonomiguelangelo, 19 de enero de 2024)³

Como se puede observar a través de la transcripción arriba propuesta y como se ha mencionado anteriormente, en las publicaciones siempre aparecen dos personajes, un italiano y un español, interpretados por el mismo creador de los contenidos. Los dos hablantes interactúan entre sí utilizando cada uno su propio idioma en situaciones comunicativas comunes con las que todos pueden identificarse; sin embargo, debido a la presencia de falsos amigos entre las lenguas, se crean momentos de malentendido y choque comunicativo donde las diferencias léxicas impiden el intercambio exitoso del mensaje. Al final de todos los *reels*, aparece una pantalla donde se proporciona una explicación del elemento lexical que causa la confusión y el choque en el vídeo, aportando una traducción de la palabra española al italiano y de su falso amigo italiano al español.

³ Cursiva y negrita de la autora.

Todas las publicaciones consideradas se caracterizan por presentar situaciones rentables y reales en formato vídeo de breve duración, de forma divertida y humorística: por consiguiente, los contenidos consiguen llamar la atención del público, tanto italiano como hispano, y hacer que el falso amigo se quede en la memoria de los espectadores.

Observando los vídeos, se nota que la situación de fallo comunicativo puede tener lugar en los dos personajes: de hecho, en ocasiones, es el interlocutor italiano quien no consigue descifrar correctamente el mensaje del compañero español, mientras que, en otros vídeos, es el personaje español quien choca con la diversidad léxica de los dos idiomas, no consiguiendo entender correctamente qué significa algún término italiano.

En la Tabla 1, que se propone a continuación, se resumen las palabras españolas que encarnan falsos amigos que el chico italiano no entiende correctamente y causan la situación de malentendido:

Tabla 1. Falsos amigos en español que el italiano no consigue entender

FALSO AMIGO	ES	IT	IT	ES
<i>Vaso</i>	<i>Vaso</i>	Bicchiere	<i>Vaso</i>	Maceta
<i>Burro</i>	<i>Burro</i>	Asino	<i>Burro</i>	Mantequilla
<i>Aceite</i>	<i>Aceite</i>	Olio	<i>Aceto</i>	Vinagre
<i>Largo</i>	<i>Largo</i>	Lungo	<i>Largo</i>	Ancho
<i>Licenciado</i>	<i>Licenciado</i>	Laureato	<i>Licenziato</i>	Despedido
<i>Barato</i>	<i>Barato</i>	Economico	<i>Baratto</i>	Trueque
<i>Pronto</i>	<i>Pronto</i>	Presto	<i>Pronto</i>	Listo/preparado
<i>Cazo</i>	<i>Cazo</i>	Pentolino	<i>Ca**o (vulgar)</i>	Pene
<i>Pasta</i>	<i>Pasta</i>	Dinero	<i>Pasta</i>	Pasta (para comer)
<i>Gamba</i>	<i>Gamba</i>	Gambero	<i>Gamba</i>	Pierna
<i>Caldo</i>	<i>Caldo</i>	Brodo	<i>Caldo</i>	Caliente/calor

Tabla 2. Falsos amigos en italiano que el español no consigue entender

FALSO AMIGO	ES	IT	IT	ES
<i>Loro</i>	<i>Loro</i>	Pappagallo	<i>Loro</i>	Ellos
<i>Stanco</i>	<i>Estanco</i>	Tabaccheria	<i>Stanco</i>	Cansado
<i>Seta</i>	<i>Seta</i>	Fungo	<i>Seta</i>	Seda
<i>Tovaglia</i>	<i>Toalla</i>	Asciugamano	<i>Tovaglia</i>	Mantel
<i>Truffa</i>	<i>Trufa</i>	Tartufo	<i>Truffa</i>	Estafa
<i>Lupa</i>	<i>Lupa</i>	Lente d'ingrandimento	<i>Lupa</i>	Loba
<i>Sono imbarazzata</i>	<i>Estoy embarazada</i>	Sono incinta	<i>Sono imbarazzata</i>	Estoy avergonzada
<i>Accostarsi</i>	<i>Acostarse</i>	Sdraiarsi	<i>Accostarsi</i>	Acercarse/ aproximarse
<i>Guardalo</i>	<i>Guardar</i>	Custodire	<i>Guardare</i>	Ver/mirar
<i>Officina</i>	<i>Oficina</i>	Ufficio	<i>Officina</i>	Taller
<i>Potare</i>	<i>Potar⁴</i>	Vomitare	<i>Potare</i>	Podar
<i>Nudo</i>	<i>Nudo</i>	Nodo	<i>Nudo</i>	Desnudo
<i>Berlo</i>	<i>Verlo</i>	Vederlo	<i>Berlo</i>	Beberlo
<i>Carta</i>	<i>Carta</i>	Lettera	<i>Carta</i>	Papel

Como se puede notar examinando la tabla 1, las palabras presentadas por el autor son términos de uso corriente y cotidiano, con los que cualquier hablante se enfrenta a diario y que, por lo tanto, pueden causar importantes malentendidos en varias situaciones comunicativas. Destacan casos como el de «burro», puesto que en español indica un animal, mientras que en italiano la misma palabra se refiere a un alimento, el de «aceite», ya que esta palabra y su falso amigo italiano (*aceto*) hacen referencia a dos condimentos que suelen

⁴ En la pantalla final del vídeo, el autor indica que *potar* es un término coloquial y que se puede emplear también vomitar.

encontrarse juntos en todas las mesas, y el de «licenciado», puesto que tiene un significado positivo en español, indicando un nivel educativo elevado, pero negativo en italiano, haciendo referencia a la situación de pérdida del empleo.

Merece la pena señalar también el vocablo «cazo», puesto que, en español, hace referencia a un utensilio de uso cotidiano en la cocina, mientras que, en italiano, escrito con doble z, tiene valor vulgar y coloquial, indicando el órgano reproductor masculino.

Pasando a considerar los términos que causan choques lingüísticos contrarios, es decir, esas palabras italianas que, por su semejanza con el español, causan una falta de comprensión por parte del chico hispano, se señalan los siguientes falsos amigos en la Tabla 2.

En este caso, se nota también que el usuario se enfoca en palabras de uso cotidiano que es importante conocer para desenvolverse en todo contexto. En la Tabla 2, destacan algunos elementos léxicos que, como en el caso anterior, pueden ser fuente de choques comunicativos notables por su diferencia de significado. El más llamativo es el de la expresión *sono imbarazzata*, que en italiano se emplea para expresar vergüenza o incomodidad ante una situación; el malentendido derivado por el desconocimiento de esta expresión es significativo, puesto que, en español, «estoy embarazada» indica que una mujer se encuentra en una situación de embarazo. Otra palabra interesante es *truffa*, que en italiano significa «estafa», mientras que, en español, una «trufa» es un alimento preciado que tiene valor elevado. Destaca también el caso de *potare*: en italiano, la palabra indica el acto de cortar ramas y hojas para cuidar de las plantas, mientras que, en español, «potar» se usa por «vomitar». En este caso, al final del vídeo, el autor especifica que el término «potar» es de uso coloquial y tiene un vocablo equivalente de uso más neutral, siendo este, en efecto, «vomitar».

Se evidencia, por lo tanto, que los vídeos creados y subidos a la plataforma buscan informar al público sobre los falsos amigos más comunes existentes entre los dos idiomas, de forma divertida y entretenida, adaptándose el formato de los *reels* a las necesidades de esta tipología de contenido. Se aprecia también que el uso de esta clase de vídeo, de breve duración y con fin humorístico,

resulta ser especialmente rentable a la hora de alcanzar un público amplio y conseguir su atención para que aprenda divirtiéndose.

Este último punto es lo que se considera notablemente relevante a la hora de programar la inclusión de contenidos similares a la clase de ELE. De hecho, como se ha comentado en el apartado teórico, las redes sociales han adquirido un papel fundamental en el mundo globalizado del siglo XXI, puesto que representan un instrumento de uso cotidiano y familiar, y su inclusión en la didáctica supone numerosas ventajas y beneficios. En concreto, las redes sociales brindan numerosas oportunidades de aprendizaje, pues permiten proponer una serie de actividades variadas a los aprendices, involucrándolos directamente en las actividades a través de medios tecnológicos que utilizan también fuera del aula.

En el caso considerado en el presente estudio, se opina que los contenidos proporcionados por la cuenta analizada resultan ser especialmente valiosos para los aprendices de ELE, tanto en contextos de enseñanza reglada como en los casos de autoaprendizaje. Efectivamente, las palabras propuestas son sencillas y de uso cotidiano, por lo que su aprendizaje es tanto fácil como útil y rentable en la vida del alumno desde el primer momento. Además, el hecho de presentar los falsos amigos en formato vídeo, a través de escenas verosímiles que imitan una situación comunicativa real, consigue llamar y mantener la atención del aprendiz, por un lado, así como resulta claro y de fácil comprensión también para quien esté aprendiendo la lengua sin la guía de un profesor, por el otro. Asimismo, el medio humorístico y la rapidez de visión de los vídeos son características que contribuyen al éxito de contenidos similares, puesto que responden a las necesidades y expectativas del público actual.

Debido a la tipología de palabras presentadas, relacionadas con ámbitos extremadamente cotidianos del uso de la lengua, se considera que los vídeos analizados en el estudio se pueden emplear en cursos para aprendices principiantes, que se localizan entre los niveles A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*: estos pueden ser, como se ha mencionado anteriormente, estudiantes propios de contextos educativos reglados, pero también aprendices que han decidido estudiar español autónomamente y se apoyan en los recursos en línea para avanzar en sus estudios y desarrollar su propia competencia léxica y, en general, comunicativa.

A partir de los contenidos descritos, es posible plantear y realizar una serie de actividades didácticas relacionadas, cuyo objetivo es desarrollar dicha competencia léxica de los aprendices a través de contrastes y comparaciones con su lengua materna. Dado que, como se ha evidenciado en la sección teórica, la interferencia obrada por la LM en los aprendices puede ocasionar errores en sus producciones lingüísticas, se considera rentable para el proceso de aprendizaje del léxico español contrastar los términos españoles con los italianos. De hecho, este proceso podría concienciar a los aprendices itálofonos sobre las diferencias léxicas existentes entre su idioma y el que están aprendiendo.

Recursos audiovisuales como los *reels* analizados, además, presentan numerosos beneficios si se emplean de la forma correcta en la clase de ELE; en concreto, la presentación del léxico a través de situaciones reales o verosímiles permite al aprendiz entrar en el contexto e identificarse con el personaje. De esta forma, se podría sentir más involucrado y, por consiguiente, aprender de forma más activa y eficaz.

Por tanto, todo esto considerado, *Instagram* puede representar una valiosa fuente de recursos didácticos y actividades. En el caso analizado de los falsos amigos, se pueden plantear diferentes tareas, como las que se proponen a continuación:

- Uso de los vídeos de la cuenta analizada u otras similares para trabajar y explicar uno o más falsos amigos.
- Creación de vídeos similares a los propuestos para trabajar elementos léxicos propios de un determinado campo semántico relacionado con la temática objeto de la unidad didáctica.
- Creación de listas colaborativas de falsos amigos, donde todos los alumnos pueden ir apuntando nuevos elementos léxicos.
- Creación de publicaciones para *Instagram*, no solo vídeos y *reels*, sino también imágenes y carruseles, dedicados a las diferencias léxicas entre español e italiano.
- Ampliación del trabajo de comparación de los elementos léxicos, involucrando otras lenguas estudiadas por el alumno, trabajando así la

competencia intercultural y lingüística en los diferentes idiomas objeto de aprendizaje.

Estas tareas representan solo unas propuestas de la multitud que se puede elaborar utilizando las redes sociales, no solo *Instagram*, sino también otras como *TikTok* o *X*, antiguamente *Twitter*. Dependiendo de cada contexto educativo, del nivel del alumnado y de los objetivos del profesor, las herramientas proporcionadas por las redes sociales pueden adaptarse y utilizarse de manera diferente. De hecho, una de las ventajas de plataformas como *Instagram* es la flexibilidad de los instrumentos propuestos, de manera que puedan adaptarse a las necesidades de cada uno, sea esto para un uso privado y personal de la red social o para su empleo en contexto didáctico. Por consiguiente, incorporando el uso de *Instagram* a la clase, se pueden proponer actividades didácticas personalizadas y específicas, respondiendo así a las necesidades educativas de cada grupo de aprendices.

Asimismo, entre las ventajas, merece la pena señalar la familiaridad que la casi totalidad de los alumnos tienen con la red social, por lo que les resultará simple e inmediato realizar las tareas propuestas. Esta misma familiaridad puede desembocar también en una mayor iniciativa por parte del estudiante, que se puede sentir animado a participar en las clases utilizando esos mismos medios que emplea en su tiempo libre.

Sin embargo, es también relevante recordar, como se ha comentado en el apartado teórico, que el uso de las redes sociales en el aula de ELE puede presentar desventajas y riesgos. Por ejemplo, siendo *Instagram* una plataforma que los aprendices generalmente usan en su tiempo libre y no pudiendo el docente controlar en todo momento cómo los alumnos emplean la plataforma durante las horas de clase, su uso puede representar una fuente de distracción para el estudiante, que podría empezar a utilizar la red social como si estuviera en casa, no respetando las entregas de las actividades.

Además, hay que considerar que no todos los alumnos podrían tener acceso a *Instagram*, sea esto por no disponer de un móvil con conexión a internet o por no tener una cuenta en la red social, por decisión propia o, en el caso de los menores de edad, de los padres, que a lo mejor están en contra del uso de las redes sociales por parte de su hijo o hija.

Por último, también debe considerarse el factor de la fiabilidad de los contenidos propuestos por las redes sociales. En efecto, en la mayoría de los casos no hay manera de verificar que quien crea el contenido tenga la formación académica adecuada para tratar ciertos temas o argumentos. Por esta misma razón, un uso autónomo de las redes sociales como fuente de material didáctico por parte de los aprendices, sin mediación del profesor, puede llevar a un aprendizaje de contenidos erróneos. De hecho, un aprendiz, sobre todo principiante, no dispone de las competencias necesarias para distinguir las nociones correctas de las incorrectas, las fiables de las falsas. Por tanto, se considera imprescindible la presencia del profesor durante el uso de plataformas como *Instagram* como medio de aprendizaje, puesto que este, siendo un profesional, dispone de la formación necesaria para seleccionar los contenidos adecuados y correctos, verificando la fiabilidad de un usuario y de sus publicaciones.

CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo exploratorio, se quiere hacer hincapié en las significativas posibilidades didácticas proporcionadas por redes sociales como *Instagram*. En este caso, se ha examinado el potencial de la plataforma para trabajar la competencia léxica de los aprendices italo-fonos de ELE, aprovechando los contenidos audiovisuales (*reels*) de una cuenta en los que se tratan los falsos amigos existentes entre español e italiano.

Estas dos lenguas presentan numerosas afinidades y semejanzas en diferentes niveles lingüísticos, entre estos, el léxico. Existen, concretamente, numerosos falsos amigos entre los dos idiomas, que pueden causar confusión en los aprendices. Asimismo, es importante recordar que las afinidades pueden llevar a los estudiantes a apoyarse en la LM cuando no disponen de los recursos necesarios en español, por ende, pueden darse diversas interferencias lingüísticas por la influencia de la LM. Debido a estas similitudes, es importante concienciar al alumnado italiano de ELE desde el principio de su proceso de aprendizaje respecto a la existencia de las mismas para permitir el correcto desarrollo de todas sus competencias lingüísticas.

Teniendo en cuenta los contenidos analizados en el estudio, se opina que los vídeos propuestos por la cuenta seleccionada son adecuados y rentables

para la enseñanza de los falsos amigos entre español e italiano; en especial, se consideran convenientes para aprendices de nivel inicial, del nivel A1/A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, debido a la clase de palabras presentadas.

El uso de herramientas similares en contextos de ELE resulta rentable debido a diversos factores. En primer lugar, la presentación de elementos léxicos de uso cotidiano es beneficiosa para todos los estudiantes con el objetivo de desenvolverse en cualquier tipo de situación diaria en contextos de habla hispana. Asimismo, el medio digital proporcionado por la red social es significativamente eficaz para vehicular esta tipología de contenido por su fácil difusión entre los usuarios y por conseguir la atención de los aprendices a través del uso del humor. También se estima provechoso presentar los contenidos como los elementos léxicos analizados a través de la recreación de situaciones verosímiles, en las que los aprendices pueden identificarse con facilidad.

En general, se considera que las redes sociales brindan numerosas oportunidades didácticas por su flexibilidad y variedad de contenidos, así como de posibles actividades. En efecto, permiten proponer contenidos de forma más divertida y cercana al aprendiz, otorgando al docente la posibilidad de realizar actividades más interactivas.

Sin embargo, es también fundamental, a la hora de implementar las redes sociales en la clase de ELE, considerar los posibles riesgos vinculados a su uso. Efectivamente, como ya se ha comentado en los apartados anteriores, no todos los alumnos podrían tener acceso a las redes sociales y, quienes lo tengan, podrían aprovechar la ocasión de utilizar *Instagram* durante la clase para distraerse y no atender a la tarea propuesta. A pesar de esto, para el docente, el riesgo más relevante que hay que tener presente es la falta de verificación de la autoría de quién cuelga los contenidos. De hecho, no hay manera de comprobar, generalmente, la formación académica de los creadores de los contenidos seleccionados; de ahí que sea fundamental que el docente se asegure de la corrección y adecuación de los contenidos antes de proponerlos en su propia clase.

En conclusión, las redes sociales pueden ser una valiosa herramienta para la clase de lengua extranjera, puesto que se adaptan a las diferentes necesi-

dades y contextos educativos. Sin embargo, debido al hecho de que cualquier usuario tiene el poder de crear contenidos en las plataformas, para garantizar la corrección de los contenidos y proporcionar a los estudiantes una enseñanza de calidad, es necesario que el docente actúe como filtro y seleccione los contenidos adecuados, preparando las actividades en función del contexto educativo en el que se encuentre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALVI, M. V. (1999a). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. En *Las lenguas en la Europa comunitaria III: La adquisición/enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras / Las lenguas de minorías / La traducción* (pp. 23-44). Rodopi B.V.
- CALVI, M. V. (1999b). Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici. *AISPI. Italiano e Spagnolo a Contatto. Atti del XIX Convegno. Roma*, 55-67.
- CALVI, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, 17-34.
- CALVI, M. V. (2017). Intercomprensión y mediación lingüística entre español e italiano. En V. Martínez-Paricio y M. Pruñonosa-Tomás (Eds.), *Intercomprensión románica* (pp. 89-105). Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació Universitat de València. 10.7203/10550/59382
- GARIANO, E. (2017). Dificultades en el aprendizaje del léxico en las clases de ELE en secundaria en Italia. En *Nuevas aportaciones en la investigación en Humanidades* (págs. 87-96). Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras.
- GIRIBALDI, C. (2018). *El efecto de la L1 en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de ELE: lengua romance vs. inglés*. https://d1wqtxts1xze7.cloudfront.net/61959450/El_efecto_de_la_L1_en_las_estrategias_de_aprendizaje_de_los_estudiantes_de_ELE__Claudia_Giribaldi20200201-81368-kkw69p-libre.pdf?1580566991=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEl_efecto_de_la_L1
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA. Estudios de Lingüística*, n.º 19, 223-242.
- INFANTINO, E. (2019). *El análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes italianos de ELE en el marco universitario: estudio comparado entre composiciones de primer año y de tercer año*. Università degli Studi di Padova.

- Instagram (sin fecha). *Instagram Reels | Compartir y crear vídeos cortos | Información sobre Instagram*. Instagram. Recuperado el 23 de julio de 2024, de <https://about.instagram.com/es-la/features/reels>
- Instituto Cervantes. (2008a). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Interferencia*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 19 de julio de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm
- Instituto Cervantes. (2008b). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Falsos amigos*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 22 de julio de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm
- Instituto Cervantes. (2023). *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes, 2023*. Instituto Cervantes.
- MARANGON, G. (2011). Estudio contrastivo del léxico en las lenguas afines. La engañosa semejanza: la traducción de los falsos amigos en español e italiano. *AnMal Electrónica*, 30, 285-292.
- NALESSO, G. (2018). El desarrollo de la competencia léxica de estudiantes italianos universitarios de ELE. *Orillas*, 7, 381-394.
- NALESSO, G. (2020). *Disponibilidad y riqueza léxica en un grupo de estudiantes universitarios italianos de ELE*. Università degli Studi di Padova.
- NALESSO, G. (2022). Disponibilidad léxica y ortografía en ELE: un estudio para la enseñanza de la lengua. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 5/1, 7-36.
- NANETTI, V. (2007). Il nuovo panorama dell'editoria per lo spagnolo come lingua straniera in Italia. *Quaderni del CIRSIL*, (6), 1-32.
- RAE y ASALE. (2023). *Definición de red social-Diccionario panhispánico del español jurídico-RAE*. Diccionario panhispánico del español jurídico. Recuperado el 22 de julio de 2024, de <https://dpej.rae.es/lema/red-social>
- RESNICK, M. C. y HAMMOND, R. M. (2019). *Introducción a la historia de la lengua española: segunda edición*. Georgetown University Press.
- RINGBOM, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- RODRÍGUEZ GALLEGO, M. R., LÓPEZ MARTÍNEZ, A. y MARTÍN HERRERA, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 77-93. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i50.05>

Las TIC en la clase de ELE en Portugal: perspectivas y retos

Maria José HENRIQUES PEREIRA

Programa de Doctorado Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales en la Universidad de Alcalá (UAH)

Um excelente educador não é um ser humano
perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar
e sensibilidade para aprender (Cury, 2006, p.17)

Resumen: La diversidad de herramientas para la adquisición de conocimientos a disposición del alumno es enorme, por lo que corresponde al profesor, por excelencia, investigar cuál es la herramienta que más se adecua a su público objetivo y a la destreza que quiere desarrollar. Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), más concretamente, cómo la transición digital está influyendo en las metodologías de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en Portugal y cómo se está implementando el uso del manual digital en el país. Asimismo, nos detendremos sobre algunos retos que las TIC imponen al profesorado, así como las consecuencias del uso de las mismas en el proceso de enseñanza aprendizaje (E/A) y en la motivación del alumnado. No cabe duda de que uno de los grandes objetivos de las clases es el logro de la competencia comunicativa. No obstante, el objetivo de las clases de lenguas extranjeras no es solo que los alumnos adquieran una lengua y desarrollen las destrezas sostenidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) (Consejo de Europa, 2002), sino que estos posean las técnicas suficientes para que, una vez acabado el curso, puedan, por su cuenta, seguir aprendiendo. Pretendemos así enfocar nuestro estudio en las potencialidades que conlleva el uso de las TIC, dando énfasis a la promoción de la motivación, la autonomía y el desarrollo de las destrezas. Para ello, analizamos el impacto de las TIC en el proceso de E/A en ELE, identificamos sus ventajas, aludimos a una diversidad de herramientas para la realización de las tareas, describimos cuál debe ser el papel del profesor en un mundo cada vez más digital y, por último, analizamos los resultados de una encuesta aplicada a alumnos portugueses aprendientes de ELE.

Abstract: The diversity of tools available for knowledge acquisition by students is enormous, and it is therefore incumbent upon the teacher to research which tool best suits their target audience and the skill they wish to develop. This article aims to present a reflection on the use of Information and Communication Technologies (ICT), specifically how the digital transition is influencing the methodologies of teachers of Spanish as a Foreign Language (ELE) in Portugal, and how the use of digital textbooks is being implemented in the country. We will also discuss some of the challenges that ICT imposes on teachers, as well as the consequences of its use in the teaching-learning process (T/L) and student motivation. There is no doubt that one of the main goals of classes is the achievement of communicative competence. However, the goal of foreign language classes is not only for students to acquire a language and develop the skills outlined in the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001), but also for them to possess sufficient techniques so that, once the course is over, they can continue learning on their own. Thus, we aim to focus our study on the potential of using ICT, emphasising the promotion of motivation, autonomy, and skill development. To this end, we analyse the impact of ICT on the T/L process in ELE, identify its advantages, highlight a variety of tools for task completion, describe the role of the teacher in an increasingly digital world, and finally, examine the results of a survey conducted with Portuguese students learning ELE.

Palabras clave: TIC, profesor facilitador, autonomía, motivación, transición digital, manuales digitales, competencia digital, generación internet, destrezas.

Currículum: Maria José Henriques Pereira es profesora de Español en la enseñanza secundaria en Portugal. Se licenció en Lenguas y Literaturas Modernas, por la Universidad de Coimbra, y ha sido profesora de francés e inglés hasta 2015 en la enseñanza secundaria portuguesa. Dedicada al aprendizaje del español, obtuvo un experto en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Alcalá en 2013 y es máster en Enseñanza de Español, por la Universidad de Lisboa, desde 2015. Actualmente, realiza estudios doctorales en la Universidad de Alcalá en cotutela con la Universidad de Lisboa y es profesora titular de Español Lengua Extranjera (ELE) en una escuela pública portuguesa.

1. INTRODUCCIÓN

Entonces entendí la verdadera envergadura de esa nueva y radical lucha de generaciones que está ocurriendo en las aulas, hogares, aceras de la modernidad, tarimas y columnas. El problema, y no solo el pedagógico, es sencillamente el profundo duelo generacional entre esos nativos digitales que vinieron al mundo con los bits bien puestos y esos inmigrantes digitales que intentamos reciclarlos para los usos y costumbres de la nueva galaxia (Cueto, 2007).

En los últimos años, han surgido nuevos paradigmas que impulsan la vida en una sociedad en constante cambio. Tal es el caso de la tecnología que ha evolucionado a pasos agigantados, de manera que, actualmente, existen dis-

positivos como el teléfono móvil, internet y los ordenadores portátiles, que no existían hace 25 años. En consecuencia, se está produciendo una revolución en la educación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A), que han sido claramente afectados por el avance tecnológico. Si revisamos las aportaciones de algunos autores, como Pennington (1996), Crystal (2001) o Paiva (2008), vemos que con razón advierten que las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han generado nuevas formas de convivencia e interacción entre las personas.

Trabajar con las nuevas tecnologías en la clase de LE es una necesidad y un nuevo reto que exige a los profesores una actualización en términos técnicos, así como una adaptación en el enfoque pedagógico. En palabras de Leffa (2006, p. 13):

O computador não substitui nem o professor nem o livro. Tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações, que o professor precisa conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado, como um componente da complexa actividade de ensinar e aprender uma língua.

Teniendo en cuenta la frase anterior, resulta innegable afirmar que el ordenador es un componente más en las clases de LE. En primer lugar, es necesario desarrollar los recursos y estrategias para explorar adecuadamente los materiales que ofrece la web. El profesor debe aprender a hacer esto y también a enseñar al alumno a hacerlo de manera autónoma y responsable. En segundo lugar, se necesita transformar la metodología de enseñanza, que deja de basarse en el contenido para centrarse en habilidades y acciones, *skill-based* y *doing-based* (Prensky, 2001), en otras palabras, fundamentarse en la práctica.

Por lo tanto, cabe al profesor mantenerse continuamente actualizado en conocimientos y dominar los recursos tecnológicos que han surgido, sabiendo manejarlos como un recurso adicional que puede enriquecer pedagógicamente sus clases. Como resultado, su papel también experimenta cambios, dado que ya no se le considera el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien como el mediador, es decir, aquel que permite y facilita el proceso de aprendizaje. De esta manera, el docente adopta funciones de orientador, guía, motivador, estimulador y facilitador del aprendizaje, como sostienen Valverde y Garrido (1999, p. 12). De igual modo, no menos interesante es la concepción

de Vygotsky (1998), quien considera que la clave para el aprendizaje radica en la interacción profesor-alumno. Desde esta perspectiva, el proceso de E/A se basa en la participación y colaboración de todos como constructores del conocimiento.

En este contexto, las TIC se presentan como herramientas con un gran potencial para la intervención pedagógica, ofreciendo un vasto abanico de posibilidades que los profesores pueden explorar para desarrollar competencias en los estudiantes, tales como el dinamismo, la reflexión, la comunicación, la autonomía y la colaboración.

2. LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE LE

La importancia de la E/A de segundas lenguas ha sido reconocida y destacada en la Europa multicultural desde hace mucho tiempo. Los rápidos avances en el desarrollo de las TIC brindan nuevas oportunidades para aumentar la calidad y la eficacia de la E/A de lenguas extranjeras (LE).

Parafraseando la definición de González, Gisbert et al. (1996, p. 413), las TIC son un conjunto de procesos y productos que surgen de las nuevas tecnologías (tanto hardware como software), medios de información y canales de comunicación, enfocados en el almacenamiento, procesamiento y transmisión digital de información de manera rápida y en grandes cantidades.

De hecho, las denominadas TIC, presentes hoy en todos los ámbitos de nuestra sociedad, han afectado de forma notable el ámbito educativo. ¿Cómo? Antes, los profesores de lengua buscaban y llevaban al aula materiales de la vida real, por ejemplo, mapas y programas de tren, radio, tarjetas...; ahora, pueden pedir a los estudiantes que accedan a ese tipo de información en línea, que aprendan con materiales actuales en tiempo real haciendo uso de aparatos tecnológicos como ordenadores, móviles y herramientas o plataformas como *Google*, *Audacity* o *Socrative*. Disponemos de una abundante variedad de materiales e información para utilizar, así como de numerosos soportes, como textos, vídeos, prensa, cine, fotos y wikis. Indudablemente, con la llegada de la web 2.0 se han desarrollado, con el propósito de asistirnos, numerosas aplicaciones y herramientas de trabajo que suelen ser accesibles y fáciles de usar.

De ahí, se plantea la siguiente pregunta: ¿hay beneficios en la enseñanza de segundas lenguas integrando las TIC? Tal como lo vemos nosotros, y atendiendo a nuestra experiencia docente, no hay duda de que sí, la E/A con las TIC presenta una diversidad de ventajas. Ante todo, y en primer lugar, las TIC ofrecen a los aprendices de una lengua extranjera la oportunidad de acceder a una multitud de materiales auténticos. Un segundo beneficio importante, derivado del uso de las TIC en el aula de lengua, está basado en las oportunidades que proporciona para la colaboración entre pares, contribuyendo así al aprendizaje cooperativo. Otro aspecto que debemos destacar es que los estudiantes pueden desarrollar las destrezas –escribir, leer, hablar, escuchar– usando las TIC como parte del proceso de aprendizaje de una lengua sin miedo a cometer errores.

Convendrá también realzar la retroalimentación. Como su nombre indica, se alimenta la comunicación real y virtual, ya que se opina, se responde, se corrige, etc., fomentando la participación del alumnado, y se incrementa la creatividad y el aprendizaje autónomo. De suma importancia son, asimismo, las oportunidades que las herramientas tecnológicas aportan a las lenguas a la hora de personalizar el proceso de aprendizaje. Gracias a las herramientas basadas en las TIC y al número creciente de recursos educativos disponibles, puede ofrecerse una orientación individual y personalizada a los estudiantes. La utilización de medios, como audio, vídeo, contextos auténticos y experiencias reales, ayuda a los aprendices de lenguas con estilos de aprendizaje diferentes a asimilar los contenidos de acuerdo con sus necesidades.

Entonces, ¿cómo podemos integrar las tecnologías en el aula de lengua extranjera? A continuación, ejemplificamos algunas tareas o actividades que pueden enriquecer nuestra labor:

- Utilizar aplicaciones móviles y software educativo: ofrecen actividades interactivas, juegos didácticos, ejercicios de gramática, práctica de vocabulario y ejercicios de escucha que pueden complementar el currículo tradicional.
- Crear actividades multimedia: actividades que pueden ayudar a mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación, así como proporcionar información cultural relevante y, por tanto, desarrollar la competencia intercultural.

- Fomentar la comunicación en línea.
- Organizar videoconferencias e intercambios culturales: se les da a los estudiantes la oportunidad de practicar habilidades de conversación y obtener una exposición auténtica al idioma y la cultura.
- Crear proyectos multimedia: como la creación de vídeos, presentaciones digitales o pódcast, pueden ser una excelente manera de involucrar a los estudiantes y permitirles demostrar sus habilidades lingüísticas de una manera creativa. Los estudiantes pueden trabajar en grupos para crear contenidos relacionados con temas de interés, como entrevistas, reportajes o debates.
- Utilizar herramientas de retroalimentación y evaluación: herramientas como *Google Forms*, *Kahoot*, *Quizlet* o *Socrative* permiten a los profesores crear cuestionarios, pruebas y actividades de evaluación que pueden ser autoevaluadas o calificadas automáticamente.

En un estudio hecho por Fernández, Server y Carballo (2006, p. 1), se evidencia que, con la incorporación de las TIC en la enseñanza,

el alumno se transforma en participante activo y constructor de su propio aprendizaje y el profesor asume el rol de guía y facilitador [...] lo cual varía su forma de interactuar con sus alumnos, la forma de planificar y de diseñar el ambiente de aprendizaje.

Dicho de otro modo, las TIC aportan una nueva visión al proceso de E/A. Podemos afirmar que el aprendizaje ya no consiste exclusivamente en adquirir conocimiento, sino en aprender a gestionarlo y transmitirlo, y las TIC pueden considerarse como una de las herramientas más importantes en lo que respecta a los principios teóricos del constructivismo, es decir, el alumno se convierte en el eje central y motor del aprendizaje. Más aún, la colaboración entre el docente y el discente surge como base determinante para la construcción del conocimiento y del aprendizaje significativo. Como asegura Gaspar (2007, p. 6) estas herramientas promueven el trabajo en línea y no están limitadas a un usuario:

aprender implica también a construção de uma rede social na qual os diversos intervenientes interagem, criando laços e estabelecendo relações sociais e inter-

peçoais, pois aprende-se pela troca de ideias e informações, pela discussão, pela crítica recíproca, pelo reforço emocional mútuo – enfim, pela colaboração e pelo diálogo.

En este sentido, ha recibido atención destacada el aprendizaje colaborativo como una característica fundamental e inherente al uso de las TIC. El ciberespacio se configura como el lugar donde se facilita el proceso, ya que la producción de conocimiento es fruto del espacio colectivo, independientemente del lugar donde se encuentren los participantes.

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002), las destrezas que un alumno de lengua debe desarrollar son: la expresión oral y escrita; la comprensión oral y escrita; la interacción y la mediación. Mediante los instrumentos 2.0 y las redes sociales, se puede practicar la totalidad de las destrezas descritas por el documento orientador del aprendizaje de las lenguas. Con las TIC, la enseñanza de la lengua, centrada en enseñar y aprender no solo contenidos, sino también destrezas, tiene un gran potencial si combina la enseñanza de las destrezas de lengua con la enseñanza de las competencias clave que se desean en los ciudadanos de Europa del siglo XXI.

En este contexto, el Libro Blanco sobre Educación y Formación de la Comisión Europea declara de manera categórica que en esa sociedad «la Educación y la formación serán los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social» (Comisión Europea, 1995, p. 16).

3. LA COMPETENCIA DIGITAL

La recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, realizada el 18 de diciembre de 2006, acerca de las competencias esenciales para el aprendizaje continuo, establece un marco de referencia que detalla ocho competencias esenciales para los ciudadanos. Entre estas competencias se incluyen la comunicación en lenguas extranjeras y la competencia digital. (Parlamento Europeo y del Consejo, 2006, p. 15).

La competencia digital (CD), definida por primera vez en 2006, es una de las ocho competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria y se tiene como una competencia básica de las 16 competencias esenciales para ser competitivos y aprender a lo

largo de la vida (World Economic Forum, 2015). La CD engloba una multitud de conocimientos, capacidades y actitudes transversales al desarrollo de otras competencias y se valora como un recurso imprescindible para un mundo en constante cambio.

Una de las iniciativas más relevantes que subraya la importancia de medir estas competencias fue la publicación del documento DigComp 2.1 (2017) y del DigComp 2.2 (2022). Este documento, a través de sus distintas versiones, proporciona las bases para la elaboración de políticas sobre competencias digitales en contextos europeos e internacionales y nos permite evaluar nuestras habilidades como ciudadanos digitales. Atendiendo al DigComp 2.2 (2022, p. 2), la definición de competencia digital pasó a tener la siguiente redacción:

La competencia digital implica el uso confiado, crítico y responsable, y la participación con tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad. Esto incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluyendo la programación), la seguridad (incluyendo el bienestar digital y competencias relacionadas con la ciberseguridad), cuestiones relacionadas con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Partiendo de la anterior definición, es posible extraer la siguiente generalización: la competencia digital abarca una multitud de aspectos que deben ser desarrollados y enseñados, a saber, el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales en el aprendizaje, el trabajo y la participación social. Incluye alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración en línea, creación de contenidos digitales, seguridad, propiedad intelectual, resolución de problemas y pensamiento crítico. Compárese con lo dicho Shopova (2010, p. 26), que aporta lo siguiente, que la competencia implica crítica y formación «the work in this new era requires a new form of critical competence, a new kind of educational training».

¿Pero será esta competencia digital difícil de lograr en los adolescentes de hoy? ¿Es que no son ellos ya nativos digitales como sostiene Prensky (2001) o la generación internet como aboga Oblinger y Oblinger (2005)? Conviene matizar que los aprendices de la sociedad actual pertenecen a la Generación

2.0, cuyos pilares fundamentales son el crear, el compartir y el participar, como afirman Herrera y Conejo (2009, p. 2).

Considerando el interés y la predisposición que las nuevas generaciones de nativos digitales muestran hacia las TIC, se presume que estén capacitados no solo para acceder a la información, sino también para procesar, producir y compartir la misma. Autores como Oblinger y Oblinger (2005) y Prensky (2001) destacan la alfabetización digital como un aspecto característico e intrínseco de los jóvenes con los que nos encontramos. Si nos detenemos en los estudios producidos, los autores parecen coincidir en la clasificación de una generación, a saber, alfabetizada digitalmente, empírica e inmediata, siempre conectada, con destrezas espaciales y visuales y con la habilidad de concentrarse en muchas actividades simultáneas.

Por consiguiente, podemos deducir que a estos jóvenes no les resulta difícil el aprendizaje con el mundo digital. ¿Pero será realmente esta deducción lo que verdaderamente ocurre? En verdad, con la introducción de las TIC en el proceso de E/A hay una clara dicotomía, pues suponen un desafío y, simultáneamente, una necesidad improporrible. Atendiendo a las palabras de Moneiro (2009, p. 11), «las TIC han llegado para quedarse. Aceptarlas sin reservas o resistirse a ellas sin argumentos son ambas posiciones estériles y que pueden amplificar la brecha generacional entre nativos y emigrantes digitales».

Entonces, ¿qué desventajas podemos encontrar en el recurso a las TIC? Por un lado, si queremos usar las TIC, tenemos que contar con un ordenador tanto para el alumno como para el profesor, acceso a internet y unos programas o herramientas para nuestra labor. Así pues, es necesario proveer el centro con la infraestructura técnica apropiada. Por otro lado, usar las TIC requiere, generalmente, más tiempo y energía que una lección tradicional (sobre todo al principio), lo que les da miedo a muchos colegas... Y con razón, a veces.

Además, hay una multitud de creencias –tales como los métodos de enseñanza, las percepciones de su papel como profesores o la confianza en utilizar la tecnología–, que a la hora de innovar pueden influir en la manera de utilizar la tecnología en su enseñanza. A este respecto, el escritor Cueto (2007) se permite la licencia literaria de calificar de «duelo generacional» la situación que provoca la irrupción de las TIC en las aulas y alude para ello a la afortunada metáfora de

Prensky: la distancia entre aquellos que transitamos de los textos a las pantallas (emigrantes digitales, o sea, nosotros los profesores) y los que nacieron y se desarrollan rodeados de ellas (nativos digitales, o sea, nuestros alumnos).

Más tajante se muestra Talanquer (2009, p. 348) al clasificar las barreras potenciales para el uso de las TIC, entre las que incluye los accesos limitados, la falta de apoyo técnico, la naturaleza del currículo, el tiempo docente disponible, las actitudes de los docentes, dicho de otro modo, la tecnofobia y creencias sobre los beneficios de las TIC. Refiere también la falta de preparación técnica y pedagógica de los docentes para usar las TIC. Con opinión parecida parecen situarse Valverde y Garrido (1999, p. 551), quienes no solo indican la falta de tiempo, sino que añaden también otros factores como la escasa motivación por la innovación, preeminencia del estilo de enseñanza tradicional, el excesivo número de alumnos, la organización de la dedicación temporal y el desconocimiento específico de los usos didácticos de las TIC. Los autores sostienen que las TIC van a influir en el rol del profesor, ya que cambia su acción docente y pasa a adoptar otras funciones, como las de orientador, guía, motivador, estimulador, facilitador, acompañante, etc.

Por consiguiente, nos preguntamos, ¿qué puede hacerse utilizando las TIC en la clase de español? En verdad, hay una multitud de tareas, de ahí que no vayamos a detenernos en explicarlas, porque ya son conocidas de los docentes desde hace mucho tiempo. A continuación, presentamos solo algunas de ellas:

1. crear una wiki;
2. crear un blog;
3. crear una presentación en *PowerPoint*, *Canva*, *Prezi*;
4. insertar fotos, insertar textos, embeber e insertar vídeos;
5. utilizar correo electrónico: escribir y enviar correos;
6. utilizar canciones para las actividades;
7. utilizar programas para explicaciones online;
8. elaborar encuestas, cuestionarios;
9. utilizar ejercicios autoevaluables que se pueden encontrar en internet, por ejemplo, <<http://www.ver-taal.com/>>;

10. comunicar con alumnos y profesores en tiempo real a través *Skype*, *Messenger*, *Chats*, foros;
 11. comunicar por escrito a través de un foro, de un blog, del correo electrónico;
 12. crear ejercicios de comprensión lectora con *Hotpotatoes*;
 13. utilizar *Movie / Video creators*;
 14. visionar el *youtube*;
- y muchas más...

3.1 El Plan de Transición Digital en el sistema educativo portugués

Basándose en los desafíos y cambios inherentes a una transición digital global, en parte impulsada por la pandemia de COVID-19, surgió a nivel nacional, en Portugal, la Resolución del Consejo de Ministros, n.º 30/2020, que aprueba el Plan de Acción para la Transición Digital (PTD) y establece un nuevo marco para la transformación digital en Portugal en los servicios públicos. Entre otros, este plan promueve la iniciativa de Capacitación Digital de las Escuelas (CDE) e implementa un Plan de Acción de Desarrollo Digital de las Escuelas (PADDE). Para la prosecución de dicha implementación, se llevaron a cabo cuatro acciones distintas: la distribución de equipos y conectividad, el acceso a plataformas de editoriales y recursos educativos digitales, la capacitación de la comunidad educativa y, para terminar, el seguimiento y monitoreo (DGE, 2023, p. 8).

3.1.1 Manuales Digitales

En este contexto surge El Proyecto Piloto de Manuales Digitales (PPMD), lanzado en 2020 por la Secretaría de Estado Adjunta y de Educación (SEAE) y la Dirección General de Educación (DGE), como una de las iniciativas del Programa de Digitalización para las Escuelas. Su objetivo, supervisar y apoyar la progresiva digitalización de los manuales escolares, de forma que puedan ser utilizados en formato digital por alumnos y profesores en todas las escuelas portuguesas.

El PPMD comenzó en el año escolar 2020/2021 en nueve agrupaciones de escuelas/escuelas no agrupadas (AE/Ena) y se ha ido expandiendo progre-

sivamente. En 2022/2023, participaron 68 AE/Ena, con un total de 575 clases, 2 254 docentes y alrededor de 11 500 alumnos. En el presente año escolar 2023/2024, se ha iniciado la cuarta fase del proyecto con la adhesión de más de 100 AE/Ena. En otras palabras, el 99,6% de los agrupamientos de escuelas en Portugal están implementando sus respectivos PADDE. Entre las ventajas se encuentran (DGE, 2023, p. 4):

- *potenciar nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje;*
- *crear un entorno de aprendizaje más interactivo y colaborativo, beneficiando a alumnos con diferentes niveles de rendimiento;*
- *ofrecer experiencias de aprendizaje más flexibles y adaptadas a los intereses, conocimientos previos y estilos de aprendizaje de los alumnos;*
- *apoyar la evaluación formativa con herramientas de evaluación en línea y material de apoyo al aprendizaje;*
- *fomentar el aprendizaje autodirigido y autorregulado, promoviendo la autonomía del alumno.* [Traducción propia]

Además, los manuales digitales permiten el acceso a una variedad de recursos multimedia (vídeos, animaciones, simulaciones, imágenes, audios) y reducen el peso de las mochilas. Tal como lo vemos nosotros, una de las ventajas clave de los manuales digitales es su capacidad para proporcionar un contenido interactivo y multimedia que enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. ¿Por qué? Porque estos manuales suelen incluir elementos como vídeos, imágenes interactivas, gráficos animados y enlaces a recursos en línea, lo que hace que el aprendizaje sea más dinámico y atractivo. Véase, a continuación, el ejemplo de un contenido gramatical del manual:

Otra ventaja importante de los manuales digitales es su capacidad para ser actualizados de manera rápida y sencilla. A diferencia de los libros de texto impresos, que requieren una nueva edición para incorporar cambios o actualizaciones, los manuales digitales pueden ser fácilmente modificados para reflejar los últimos avances en el currículo o en el contenido del curso, de modo que se garantiza el que los estudiantes dispongan de información actualizada y pertinente.

Además, los manuales digitales pueden ser más económicos a largo plazo. De hecho, contribuyen a disminuir el uso de recursos impresos en papel, ya

que eliminan los costos asociados con la impresión y distribución de libros de texto físicos. Esto puede ayudar a reducir la carga financiera para las familias y las instituciones educativas, especialmente en un momento en el que los recursos presupuestarios son limitados.

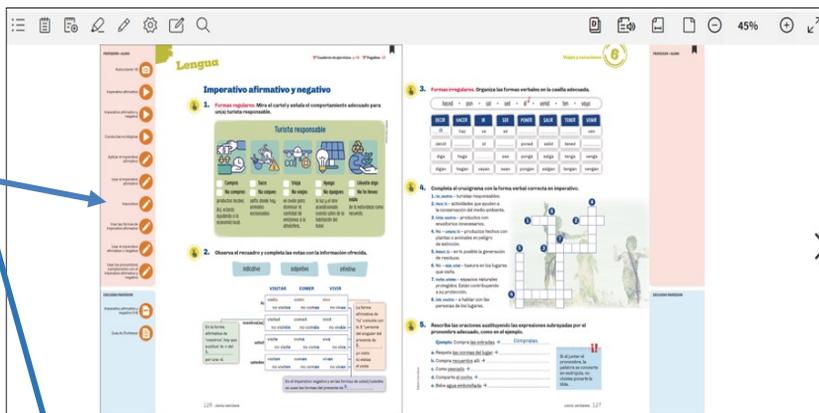


Figura 1. Manual digital *¡A bordo!* 8, Español 8.º ano. Porto Editora, pp. 126 y 127

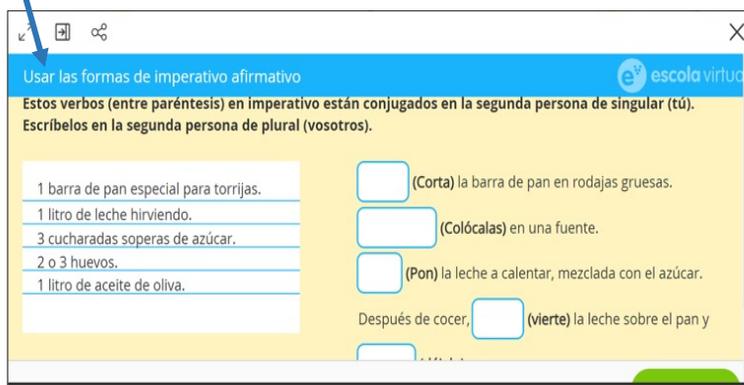


Figura 2. Actividad interactiva sobre el imperativo

Sin embargo, a pesar de todas estas ventajas, también existen desafíos asociados con el uso de manuales digitales en Portugal. Padres y profesores han tenido que hacer formación específica proporcionada por las escuelas y las editoriales, puesto que Portugal dispone de dos plataformas digitales, a saber, *Escola Virtual* y *Aula Digital*. La brecha digital es también uno de los principales

problemas, porque no todos los estudiantes tienen acceso igualitario a dispositivos electrónicos y a internet en sus hogares. Esto puede excluir a algunos alumnos de las oportunidades de aprendizaje en línea y crear disparidades en el acceso al contenido educativo.

Además, existe la necesidad de abordar las preocupaciones éticas y de privacidad asociadas con el uso de la tecnología en el aula. Esto incluye la protección de datos personales y la seguridad en línea. También se reconocen otros desafíos y limitaciones asociados con el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español en Portugal, como la integración de las tecnologías de manera efectiva en el aula, asegurándose de que se utilicen como herramientas de trabajo y no como herramienta de distracción, lo que ocurre a menudo.

Aparte del manual digital, hay otros recursos que solemos utilizar con nuestros alumnos y que también han cambiado nuestra práctica docente y nuestro papel en el aula. En nuestra práctica pedagógica, las TIC presentan dos funciones principales: la posibilidad del alumno de participar como receptor del contenido, dicho de otra forma, las TIC funcionan como almacén o biblioteca fomentando la lectura y como taller de producción de trabajos escritos u orales, proporcionando al alumnado la posibilidad de ser creadores de contenidos.

4. LAS TIC EN LA CLASE DE ELE

Hay que advertir que aprender una lengua extranjera no es una tarea fácil, por lo que es crucial que el estudiante esté predispuesto a aprender. Para ello, es urgente fomentar su motivación. A través de las TIC, el alumno puede divertirse utilizando la LE, compartir su trabajo, recibir comentarios y leer los comentarios de sus compañeros. Toda esta coyuntura ayuda a que el alumno se sienta más motivado y aprenda.

Chomsky (1959) propone la existencia de una caja negra innata, un dispositivo para la adquisición del lenguaje o LAD (en inglés, *Language Acquisition Device*), capaz de recibir el *input* lingüístico y, a partir del mismo, derivar las reglas gramaticales universales. La teoría innatista, formulada por Chomsky, defiende que todos los seres humanos no solo tienen la capacidad para aprender idiomas, sino que dicha capacidad es biológicamente innata, rechazando así la

teoría conductista propuesta por Skinner (1957). En otras palabras, el conjunto de teorías innatistas intenta explicar la adquisición de la L2 como un mecanismo biológico innato que permite el aprendizaje y revela al estudiante de idiomas como el epicentro del aprendizaje. Esta hipótesis condujo a la siguiente teoría, la del filtro afectivo de Krashen (1985), en la cual el individuo debe estar abierto al *input*. Para el autor, el filtro afectivo es, claramente, un bloqueo mental que puede interferir en la adquisición lingüística (Krashen, 1985, p. 2).

Por un lado, cuando el filtro está alto, el *input* no alcanza el LAD, por lo tanto, no se produce la adquisición del idioma. Por otro, cuando el filtro está bajo, el alumno se involucra en la interacción y se siente miembro de la comunidad que habla el idioma meta. Por esta razón, al fomentar la participación del aprendiz en una actividad divertida e interesante, estaremos promoviendo la existencia de un filtro afectivo más bajo. Krashen (1985, p. 4) insiste en la importancia del filtro afectivo:

Las personas adquieren una segunda lengua solo si obtienen un input inteligible y si sus filtros afectivos están lo suficientemente bajos como para permitir que el input 'entre'. Cuando los filtros están bajos y se presenta un input inteligible apropiado (y este es comprendido), la adquisición es inevitable y no puede prevenirse —el 'órgano mental' del lenguaje funciona automáticamente como cualquier otro órgano—.

Para el autor (Krashen, 1985), existen numerosos factores afectivos, por ejemplo, la motivación y los estados emocionales, que contribuyen a la adquisición del lenguaje. En una obra escrita anteriormente, Krashen (1981) ya afirmaba que la ausencia de motivación, una baja autoestima o un nivel elevado de ansiedad pueden formar un bloqueo mental e impedir que el input comprensible alcance el LAD. Todo lo anterior nos lleva a compartir su visión, pues como docentes somos conscientes de la gran importancia de la motivación en el proceso de E/A. Para reiterar este aspecto, señalamos cuatro ideas que prestigiosos investigadores han manifestado sobre este juicio:

- ✓ Si la motivación existe, el éxito en el aprendizaje de una lengua está garantizado (Corder, 1981).
- ✓ La motivación es un factor que puede significar la diferencia entre el éxito y el fracaso en clase (Travers, Elliot y Kratchwill, 1993).

- ✓ Los aprendientes de lengua con más éxito son aquellos que tienen tanto talento como una gran motivación para aprender (Ellis, 1985).
- ✓ La motivación es el factor más importante para tener éxito en el aprendizaje de un idioma. Incluso más que tener una habilidad especial para las lenguas (Gardner, 1985).

Desde la perspectiva psicosocial se han desarrollado varias teorías, siendo la más influyente la de Gardner (1985), que supone la existencia de una motivación específica para el aprendizaje de idiomas y cuyo grado de motivación está determinado por tres factores:

- el deseo de aprender y utilizar el idioma,
- las actitudes hacia el aprendizaje propiamente dicho,
- y el esfuerzo que el aprendiz está dispuesto a realizar.

Esta triple dimensión implica que existen factores que fomentan la motivación intrínseca (la experiencia de aprendizaje es lo que estimula al alumno) y extrínseca (el enfoque está en algo externo al acto de aprendizaje, como la actuación del profesor o la obtención de buenos resultados). Inicialmente, los investigadores consideraban los dos tipos diametralmente opuestos, pero actualmente existe cierta dicotomía después de haberse demostrado que, en el contexto educativo, hay una relación entre motivación y aprendizaje. Para ello, contribuyeron las investigaciones realizadas por la psicología educativa que resaltan el papel del profesor, como desglosan Williams y Burden (1997, p. 133):

If teachers make their intentions clear and make sure that these are understood, if they invest task and activities with personal significance, and if they explain clearly how performing such activities will be helpful elsewhere, then powerful motivating conditions are likely to be set. If in addition they help learners take control of their own learning and set their own learning goals, then there is greater chance that the learners will be motivated to learn.

En efecto, la motivación es un factor crucial en cualquier teoría educativa, ya que no es posible imaginar el proceso de aprendizaje sin ella:

- ✓ Si no es el factor más importante, es uno de los más importantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Van Lier, 1991, p. 68).

- ✓ Puede compensar las deficiencias de aptitud y aprendizaje (Tremblay y Gardner, 1995, p. 505).
- ✓ La motivación, por otro lado, no es fácil de definir y estudiar debido a su naturaleza compleja. (Ellis, 1985)

Es decir, para que un alumno esté motivado tiene que enfrentarse a tareas motivadoras porque la motivación puede crecer, consolidarse, retroceder y sucumbir (Littlewood, 1984), ya que no es de fácil comprensión y presenta características especialmente complejas. Consideramos, así, que las TIC pueden ayudar a cumplir con esta función motivadora.

Cabe añadir que los alumnos se convierten en participantes más activos y construyen su propio conocimiento a través de sus propias experiencias y de la interacción social. En este sentido, ha recibido atención destacada la alusión al aprendizaje colaborativo como una característica fundamental e inherente al espacio virtual. El alumno se transforma en el eje central del proceso de aprendizaje y el aula, tradicional o virtual, se convierte en una comunidad de aprendizaje. Así, como cita Gaspar (2006, p. 6):

aprender implica também a construção de uma rede social na qual os diversos intervenientes interagem, criando laços e estabelecendo relações sociais e interpessoais, pois aprende-se pela troca de ideias e informações, pela discussão, pela crítica recíproca, pelo reforço emocional mútuo –enfim, pela colaboração e pelo diálogo.

O sea, el ciberespacio se configura como el lugar donde el proceso es facilitado, ya que la producción de conocimiento es el resultado del espacio colectivo independientemente del lugar donde se encuentren los participantes.

Por último, pero no menos importante, merece la pena subrayar cómo las TIC fomentan la autonomía. El estudiante es libre de seleccionar materiales y puede adaptarse a su propio ritmo de aprendizaje. Mencionamos en la introducción el rol del profesor actual que abandona el papel tradicional y el alumno que pasa a ser el centro del aprendizaje. Siguiendo esta idea, Ruiz de Zarobe (1997, p. 186) declara que:

El papel del profesor va a ser guiar al estudiante para que conozca y aproveche sus posibilidades y para que, progresivamente, vaya tomando la iniciativa. Se debe conseguir un equilibrio entre la ayuda y guía que el alumno va a recibir

y su propia autonomía, ayudándole a aprender, siempre que él lo crea necesario o lo desee. [...] Una de las funciones principales del educador va a consistir en ayudar al estudiante a comprender aspectos sobre los que raramente ha debido reflexionar. Tendrá que enseñar a aprender al estudiante, para que éste conozca lo que es una lengua.

De la cita anterior se desprende que el profesor de idiomas no debe visualizar a sus estudiantes como individuos que aprenden de manera única y absoluta, porque los aprendices mostrarán diferencias significativas en su proceso de aprendizaje. De ahí que corresponda al docente reconocerlas y adaptar la metodología a la diversidad estudiantil. El profesor se convierte en co-investigador y co-aprendiz junto con el alumno, dado que las TIC facilitan un estilo de aprendizaje llamado descubrimiento guiado (Valverde y Garrido, 1999, p. 554).

Para que tal descubrimiento sea exitoso, es necesario desarrollar los recursos y estrategias para la exploración adecuada de lo que ofrece la web. Por lo tanto, el profesor debe aprender a hacerlo, además de enseñar al alumno a hacerlo de manera autónoma y responsable, lo que implica un cambio tanto en el papel del docente como en el del estudiante. Esto se alinea con el MCER (2002, p. 140, 6.3.5) que sostiene:

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen.

Como advierte Ruiz de Zarobe (1997, p. 187), el alumno «no sólo deberá *saber* o conocer lo que es una lengua, sino que además deberá *saber hacer*, es decir, aplicar sus conocimientos», que es lo mismo que decir que el objetivo de las clases de LE no es solo que los estudiantes adquieran el idioma, sino que obtengan las técnicas suficientes para que, una vez terminado el curso, puedan continuar aprendiendo por sí mismos. En consecuencia, nuestro objetivo latente es que aprendan a aprender y, para alcanzar este propósito, defendemos, al igual que la autora, que el alumno debe aprender a realizar cosas en la sociedad física y en la sociedad digital. Idealmente, el profesor se convertirá en un recurso al que el alumno puede recurrir siempre que lo necesite. Compar-

tiendo la visión de Ruiz de Zarobe (1997) y siguiendo la ideología del profesor Zabalza Beraza (2003, p. 13), entendemos esta nueva posición del alumno autónomo que debe saber manipular las diferentes fuentes de información y ser capaz de solucionar problemas:

Este tiene capacidad de iniciativa, sabe configurar un plan de trabajo realista, sabe manejarse con fuentes de información, así como comprender textos y resumirlos. Al mismo tiempo, es capaz de plantear y resolver problemas, mantiene la voluntad por conocer cosas nuevas y reflexionar sobre ellas, y es capaz de evaluar su propio trabajo.

Pero, ¿en qué se caracteriza la autonomía? Para comprender mejor este concepto, veamos la opinión de Dam (1995, p. 1):

Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person.

En realidad, si consideramos que el alumno debe responsabilizarse de su aprendizaje, como está explícito en la cita de Dam (1995), el docente tiene el deber de facilitar el desarrollo del mismo, perdiendo la centralidad en el proceso de E/A. En este caso, al profesor le corresponde en este nuevo contexto pedagógico que conforma el mundo actual la responsabilidad de ser el mediador del aprendizaje, instruyendo sobre lo que debe hacerse, mostrando las diversas posibilidades y auxiliando siempre que sea solicitado (Palloff y Pratt, 2002).

4.1 Las TIC y las destrezas

El objetivo primordial de la enseñanza de una LE es capacitar a los estudiantes para comunicarse. Por ello, el aprendizaje entrafña la capacidad de entender, hablar, leer y escribir en dicha lengua, mejor dicho, en desarrollar las destrezas receptivas (comprensión oral y de lectura) y productivas (producción e interacción oral y escrita).

Para lograr la competencia comunicativa, se ha puesto mucha atención en los medios auxiliares como elementos que potencian el aprendizaje. Tanto las ayudas visuales (dibujos, grabados, diapositivas, etc.) como las auditivas (canciones, audios) o mixtas (vídeos, películas) se han utilizado en el aula con

diverso éxito. En cualquier caso, para aprender una segunda lengua (L2), es esencial comenzar con las destrezas receptivas, como escuchar o leer, ya que es imposible aprender solo hablando y escribiendo.

Para una mejor comprensión, vamos a debruarnos sumariamente en la definición de las destrezas presentadas por el MCER-VC (2021).

En lo que se refiere a las destrezas receptivas, en concreto la comprensión lectora, hay que subrayar que la lectura realizada en línea, en plataformas digitales, implica numerosas ventajas. En primer lugar, concede autonomía a los alumnos, ya que pueden elegir lo que más les agrada, de acuerdo con los materiales que se les proporcionan. En segundo lugar, esa autonomía requiere del lector un mayor control y responsabilidad, lo que inevitablemente repercute en la motivación y el compromiso con la propia lectura. Por último, la lectura puede transformarse en una actividad colectiva. Leer en internet implica las competencias lectoras tradicionales asociadas a las nuevas competencias tecnológicas y a las nuevas formas de lectura.

Para algunos autores, las nuevas tecnologías han afectado al hábito de lectura de la sociedad en general, más concretamente a los hábitos de los jóvenes. Sin embargo, para otros, como en el caso de Chartier (1996), los jóvenes nunca han leído tanto como actualmente, pero esa lectura es breve, simple y divide la atención con otros recursos mediáticos. Simultáneamente, existe la creencia de que la lectura en línea más prolongada, cuyo nivel de profundidad de razonamiento sea más exigente, puede tornarse anodina. Por ello, numerosos estudiosos tienden a caracterizarla como fragmentada y no lineal. Lo cierto es que en la lectura digital hay una vastedad de información y una gran facilidad para obtenerla. Como sostiene Sim-Sim (2009), el lector hoy no solo es constructor de significados, sino también un consumidor crítico de información en línea, pudiendo participar activamente en la compartición global de conocimiento y colaborar digitalmente con otros socios educativos.

Según el MCER-VC (2021, p. 66), la comprensión lectora abarca tanto textos escritos como signados y, respecto al propósito de la lectura, hay una diferencia fundamental entre «Leer para orientarse» y «Leer en busca de información y argumentos». También se distingue claramente entre «Leer en busca de información y argumentos» y «Leer por placer». Esta última categoría no

se refiere exclusivamente a la literatura; también puede incluir textos de no ficción, como revistas, periódicos, videoblogs/blogs, biografías, etc., y puede abarcar la lectura de textos exclusivamente por motivos de trabajo o estudio, según los intereses personales de cada uno.

En cuanto a la «comprensión oral», esta destreza se refiere a la capacidad de entender la comunicación tanto en persona como a distancia y/o grabada, incluyendo también las modalidades visogestual y audiovocal. (MCER-VC, 2021, p. 61).

En lo que atañe a las destrezas productivas, se destacan actividades que pueden ser orales, signadas o escritas. La expresión oral se define como un «turno largo» y puede consistir en una breve descripción, el relato de una anécdota o una presentación formal más extensa. Las actividades de expresión tienen un papel importante en muchos campos de la vida profesional y académica (por ejemplo, presentaciones orales, estudios e informes escritos) y tienen cierto prestigio social (MCER-VC, 2022, p. 73). La expresión oral es, sin duda, la habilidad más complicada debido a los profusos factores que influyen en ella, además de tener que gestionarse en un periodo de tiempo muy corto, lo que a menudo es difícil dado los escasos 100 minutos de clase de ELE a la semana en el sistema educativo portugués. De ahí que las TIC asuman un rol importante porque el profesor puede asignar una tarea que atraviese el tiempo y el espacio, es decir, las paredes y el tiempo del aula.

Al integrar las TIC en el aula, y atendiendo al desarrollo de las destrezas, es inevitable que los estudiantes enfrenten desafíos. Un objetivo clave es incentivar a los estudiantes a buscar alternativas y estrategias para superar sus limitaciones lingüísticas y resolver problemas. Estas estrategias variarán según la personalidad y el estilo de aprendizaje de cada alumno. Además, se aspira a que los estudiantes adquieran habilidades mediante un aprendizaje autónomo.

Para ello, es esencial que la tarea que se les plantea sea atractiva y motivadora. El concepto de «tarea» es uno de los más diversos en la didáctica del ELE y, en general, de las lenguas extranjeras. Por lo tanto, consideramos fundamental aclarar qué entendemos por este término. Una tarea es una actividad o un conjunto de actividades que conducen a un objetivo específico y compartida por varios participantes. Esta implica el uso real del lenguaje y culmina con

un producto comunicativo realizado por todos, para lo cual será necesaria la cooperación, la comunicación y la negociación entre los participantes (Herrera y Conejo, 2009, pp. 9, 10). Las tareas que incorporan las TIC cubren estos aspectos y se integran en una organización de contenidos que también considera el desarrollo de las destrezas, además de incentivar la competencia gramatical, cultural y digital.

A continuación, presentamos las plataformas digitales que sirven de apoyo a nuestra labor y al desarrollo de las destrezas.

4.1.1 Blog

En este contexto de integración de las TIC en el proceso de E/A, han asumido un papel destacado diversas herramientas, siendo el blog una de ellas, y cuya aparición es definida por Vantal (2006, p. 43) como:

un phénomène récent, mais grandissant, et que l'espace virtuel ne cesse d'héberger. Il est de plus en plus difficile de les ignorer: tout le monde semble en parler. Journalistes, chroniqueurs, animateurs et même politiciens nous convient au leur. Et le monde de l'éducation n'y échappe pas.

Es decir, es un fenómeno reciente que no puede ser ignorado debido a su enorme crecimiento y alcance en todos los ámbitos profesionales. El blog admite todo tipo de archivos, servicios y ficheros multimedia.

Con el objetivo de resumir los posibles usos pedagógicos de los blogs, consideramos, al igual que Gomes (2005), dos posibilidades:

- a) como recurso pedagógico y
- b) como estrategia educativa.

Como recurso pedagógico, la autora, al igual que Gomes y Lopes (2007), considera que los blogs pueden ser utilizados como un espacio de acceso a información especializada y como un espacio de depósito de información por parte del profesor. En la modalidad de estrategia educativa, los blogs pueden servir como un portafolio digital, un espacio de intercambio y colaboración y, además, un espacio de integración.

Por nuestra parte, el blog surge, evidentemente, como un recurso pedagógico, cuya finalidad es ser una biblioteca virtual, mejor dicho, un almacén de materiales de los que disponer, compartiendo ejercicios o enlaces electrónicos.

En primer lugar, el blog estimula la promoción de la lectura en una lengua extranjera (LE), ya que pone al alcance del lector/alumno una serie de recursos: enlaces, definiciones de palabras, textos informativos, explicaciones gramaticales, entre otros, de manera fiable porque son preparados por el profesor.

En segundo lugar, proporciona material siempre actualizado y en plena conexión con las motivaciones e intereses del grupo meta. Los hiperenlaces a otras fuentes o páginas web abren el blog a una infinidad de contenidos en la red y facilita la búsqueda de información.

Por último, contribuye a superar las limitaciones físicas del material impreso y del aula. Los muros de la clase desaparecen y el blog se convierte en un espacio virtual en el que comunicarse en español.

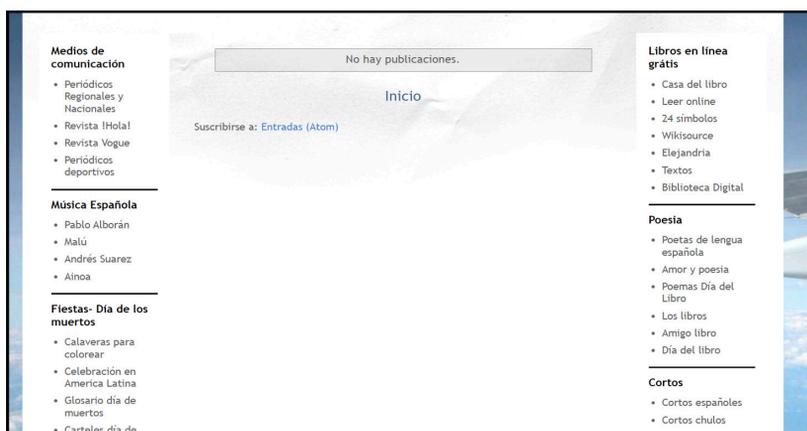


Figura 3. Blog de español <<https://vivalenguAESpanola.blogspot.com/>>

Más aún, gracias al blog, los alumnos pueden practicar la comprensión escrita con muchos textos auténticos. Por lo tanto, el blog estimula la promoción de la lectura en LE, ya que pone al alcance del lector/alumno una serie de recursos: enlaces, definiciones de palabras, textos informativos, explicaciones gramaticales, entre otros. Al leer un texto en la lengua materna, el alumno recurre a un conjunto de estrategias, por lo tanto, al enfrentarse con una lectura en lengua extranjera, el alumno tendrá que recurrir a más estrategias para superar las diferencias culturales, como refiere Peronnard (1993, p. 52):

Y es que, en cualquier tipo de lectura, sea en la lengua y en el soporte que sea, el lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el autor, poniendo en juego una serie de complejos mentales.

4.1.2 Classroom

Otra herramienta muy útil es *classroom*, de uso obligatorio en la escuela donde impartimos clases, es una herramienta creada para asistir tanto a docentes como a estudiantes. Permite realizar videollamadas, crear y gestionar clases, tareas y calificaciones de forma digital, eliminando la necesidad de usar papel. También facilita la adición de materiales a las tareas, como vídeos de *YouTube*, encuestas de Formularios de *Google* y otros elementos de *Google Drive*. Además, permite enviar comentarios directos y en tiempo real.

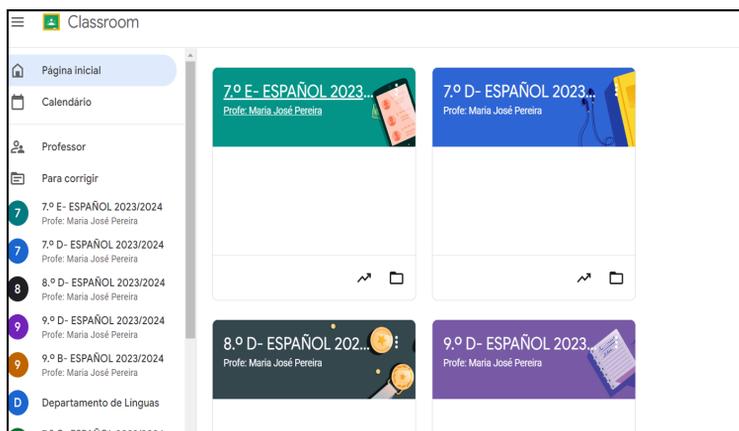


Figura 4. *Classrooms* creadas por la profesora (profesores, padres y alumnos tienen acceso)

4.1.3 Padlet

La aplicación *Padlet* es igualmente beneficiosa, pues permite realizar trabajos tanto sincrónicos como asincrónicos de manera dinámica, estimulando la participación en actividades escolares y despertando el interés por aprender. Facilita el acceso a la información y convierte al estudiante en protagonista de su propio aprendizaje, con el docente actuando como guía y promoviendo la colaboración creativa para alcanzar la excelencia académica (Méndez y Con-

cheiro, 2018). Al integrar recursos tecnológicos como *Padlet* en las clases, se logra una interacción dinámica y productiva. *Padlet* permite crear murales o pizarras virtuales donde se pueden compartir diversos contenidos como vídeos, imágenes, audios y archivos, facilitando el trabajo colaborativo y el intercambio de información (Rojas y Romero, 2019).

Padlet es una herramienta interactiva que utilizamos con frecuencia en clase para apoyar el proceso educativo. Véanse más ampliamente algunos empleos en el proceso de E/A:

- Plantear frases para la reflexión.
- Facilitar sesiones de lluvia de ideas sobre un tema nuevo.
- Incluir los contenidos y materiales correspondientes a cada clase.
- Ampliar información sobre un tema.
- Escribir microrrelatos, poemas, adivinanzas, entre otros.
- Realizar exposiciones fotográficas sobre un tema específico.
- Crear murales digitales.



Figura 5: Padlet creado por la profesora

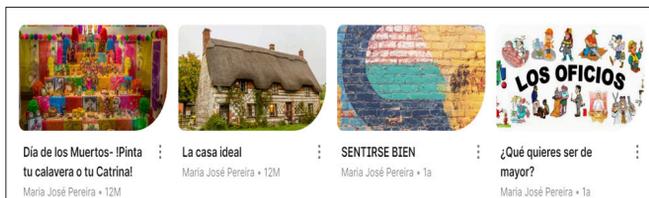


Figura 6. Ejemplos de tareas en el *Padlet*: reportaje fotográfico, apoyo para la producción oral y producción escrita.

De hecho, esta herramienta presenta muchas ventajas, tales como su sencillez, la posibilidad de incluir diferentes elementos –audio, texto y vídeo–, lo que enriquece el proceso educativo, además de permitir crear un muro virtual o digital con una interfaz agradable. La creación de murales, de manera sincrónica y asincrónica, de manera individual o grupal, es una estrategia didáctica muy efectiva para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Esta metodología no solo desarrolla su capacidad para analizar la información, sino que también estimula su creatividad (Santos y Concheiro, 2018). Al mismo tiempo, el uso de estas tecnologías convierte a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje, con los docentes actuando como guías y promotores del trabajo colaborativo. No obstante, necesita que nos registremos y solo se puede acceder a cinco de forma gratuita.

El *padlet*, tal y como se ha utilizado en la figura 6, permite la progresión en la producción escrita de sus participantes y colaboradores que, después de la lectura de textos o actividades propuestas, pueden convertirse en escritores que añaden comentarios y exponen sus ideas y dificultades. Suscribiendo lo dicho por Carvalho et al (2006, p. 636):

Os alunos podem rectificar rapidamente o texto de acordo com as sugestões recebidas, disponibilizando a nova versão online. O e-caderno evita a perda dos trabalhos e permite que o aluno e o professor verifiquem o seu progresso através da comparação dos textos escritos ao longo do ano lectivo.

Como se transcribió anteriormente, cuando el alumno escribe, ese texto se comparte inmediatamente en el *padlet*, pudiendo ser leído, comentado o editado por los participantes. Esto permite la visualización permanente de sus trabajos y el registro de su progreso, lo cual resulta en una mejora del rendimiento escolar al incrementar la motivación y el interés (Pardo et al. 2020).

Por lo tanto, y como se mencionó anteriormente, escribir también es una actividad comunicativa que involucra aspectos socioculturales, conocimientos y suposiciones que son determinantes para el éxito de la comunicación escrita. Como tal, uno de los objetivos del *padlet* es que los estudiantes se comuniquen utilizando el idioma de manera auténtica. Las tareas realizadas y la publicación de los trabajos brindan la oportunidad de esta autenticidad al posibilitar el contacto con situaciones reales y personas reales (D'Eça, 2006),

enfazando así la utilidad del idioma y transformando el aprendizaje en un aprendizaje significativo.

A continuación, presentamos ejemplos de trabajos que combinan el desarrollo de las destrezas con las TIC. Estos ejemplos han sido extraídos de la *Google Classroom* de los grupos de alumnos a los que impartimos clases.

4.1.4 ThingLink

ThingLink es una herramienta en línea que permite crear imágenes interactivas con pines de información, llamados «etiquetas». Permite igualmente incorporar audios, vídeos, textos, enlaces, imágenes y otros archivos en las etiquetas.



Figura 7. Ejemplo de un viaje a la Ciudad de México, hecho en THINGLINK (trabajo de grupo) en: <https://www.thinglink.com/card/1847989135789261477?authuser=0>

4.1.5 Canva y muchos más...

Seguidamente, les presentamos tareas realizadas con recurso a otras aplicaciones y programas que están disponibles en internet y que son muy útiles para la realización de actividades de desarrollo de la oralidad y de la escritura.

No obstante, no vamos a detenernos en explicar su funcionalidad porque son comúnmente utilizados en el proceso de E/A por los estudiantes. Cabe subrayar que para cada tarea señalamos las destrezas que se han desarrollado.

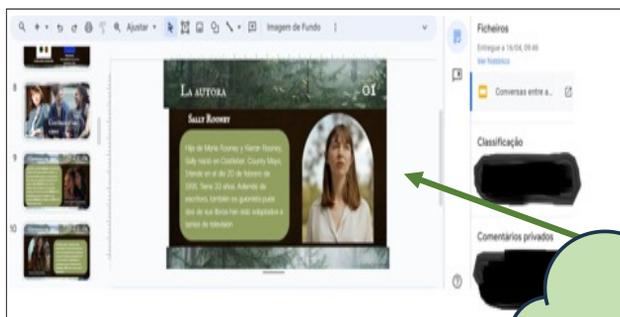


Figura 8. Ejemplo de trabajo individual (9.º año) sobre el «Día Mundial del Libro-Mi libro favorito», hecho en GOOGLE SLIDES

**Mediación,
comprensión de lectura,
producción escrita y oral**

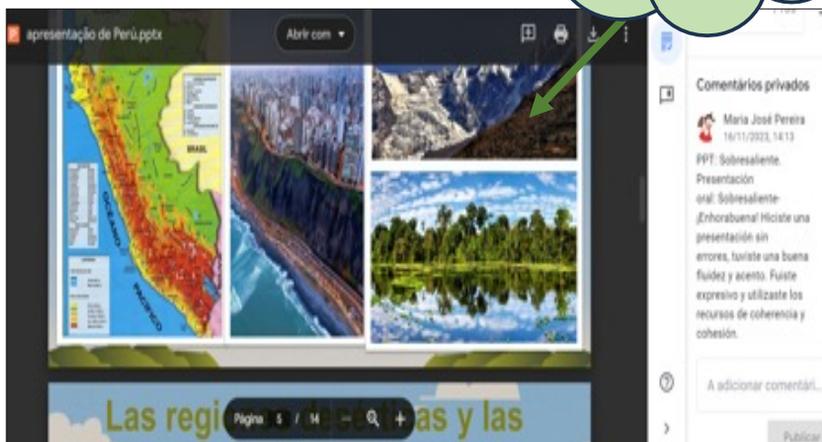


Figura 9. Ejemplo de trabajo en parejas (8.º año) sobre el «Día de la Hispanidad-Presentación de un país hispanohablante», hecho en OFFICE-PPT (con retroalimentación)

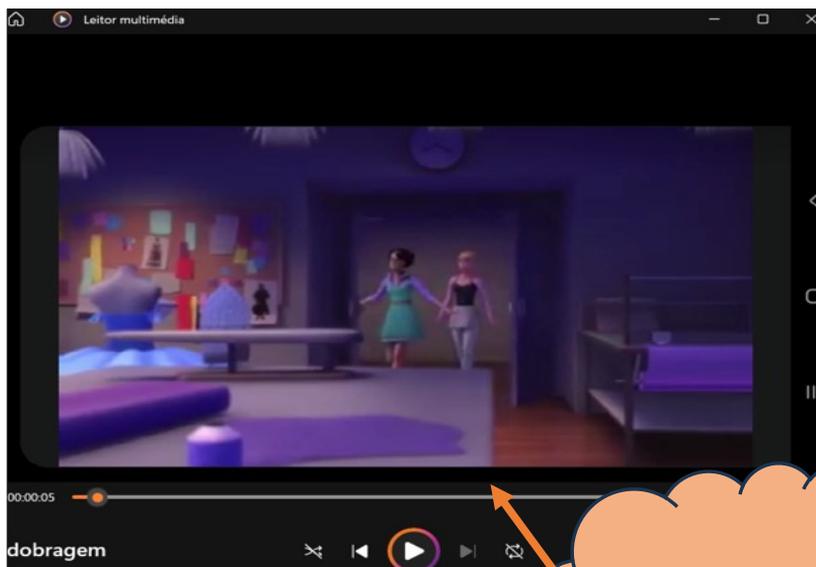


Figura 10. Doblaje de un fragmento de una película, hecho en CAPCUT (trabajo en parejas)

Comprensión oral, mediación, producción e interacción oral

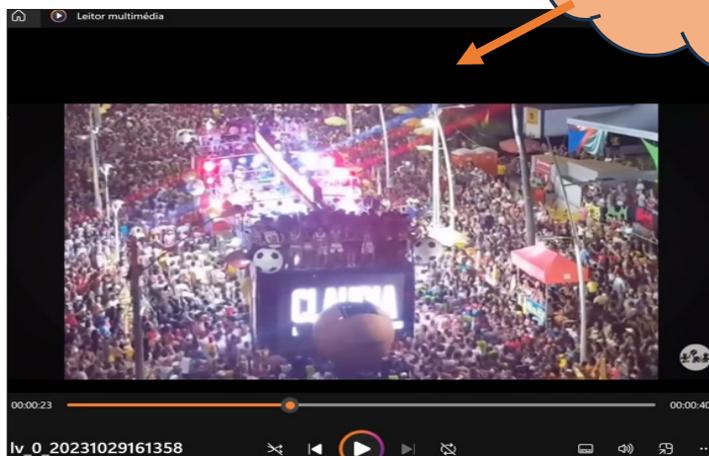


Figura 11. Ejemplo de una campaña publicitaria (trabajo en parejas)

Los trabajos de las figuras 10 y 11 se pueden explorar en:
<<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1TtYasN0rDwliSCFQK6qz1XC67qNm7r>>



Figura 12. Ejemplo de cartel realizado en CANVA sobre animales en peligro de extinción.
 Comprensión de lectura, mediación y producción escrita (sin correcciones)

5. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Para el desarrollo del presente trabajo y con la finalidad de conocer la valoración que los estudiantes portugueses, aprendientes de ELE, hacen de las TIC en el proceso de E/A, se ha realizado una encuesta *online*. En cuanto a las limitaciones del estudio, hay que señalar que la muestra se tomó de una sola institución.

En vista de las características de la investigación, se decidió construir y aplicar un cuestionario en *Google Forms*. Con esto, se pretendía llegar a una imagen general sobre la percepción del uso de las TIC en el proceso de E/A en las clases en general y, en concreto, en ELE y su influencia en la motivación de los alumnos, así como las competencias digitales que creen presentar.

En él se incluyeron varias preguntas relacionadas con el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de una lengua, en aspectos tales como el empleo de las TIC y la forma en que estas herramientas tecnológicas facilitan o motivan los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, algunas herramientas tecnológicas utilizadas en la clase de ELE, las destrezas que se desarrollan con el uso de TIC, entre otros.

Se recibieron ciento siete respuestas de alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, pertenecientes todos a la enseñanza secundaria.

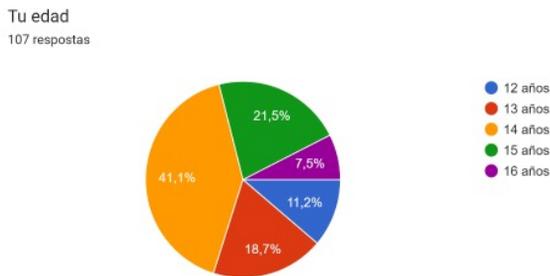


Gráfico 1. Edad de los encuestados

La edad promedio de los estudiantes encuestados es de 14 años, aunque también hay una representación significativa de estudiantes de 13 y 15 años. El alumnado es representativo de los tres niveles de enseñanza secundaria, a saber, los cursos séptimo, octavo y noveno, como se puede comprobar a continuación:

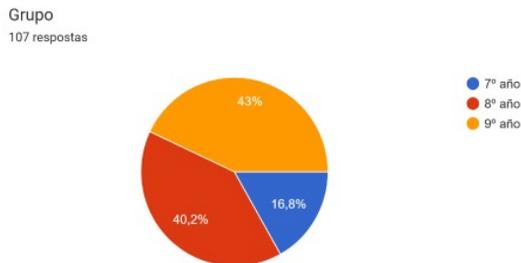


Gráfico 2. Nivel de enseñanza secundaria

Al preguntárseles sobre su interés en las TIC, el 84% de los estudiantes consideró que tenía un interés moderado (43%) y alto (41%), lo que revela que una gran mayoría tiene un interés significativo en las TIC.

1. ¿Te interesan las TIC?

107 respuestas

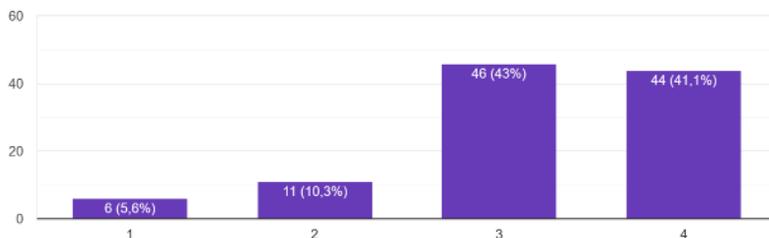


Gráfico 3. Interés en las TIC

De hecho, la tendencia dominante se evidencia por los altos porcentajes en los niveles 3 y 4, lo que respalda la idea de la generación internet o nativos digitales defendida por Prensky (2001) u Oblinger y Oblinger (2005).

Reforzando esta idea y con respecto al conocimiento de los cuestionados sobre la terminología TIC, tampoco hay dudas de que el 86% la conoce bien o muy bien, como se observa a continuación.

2. ¿Conoces la terminología relacionada con las TIC?

107 respuestas

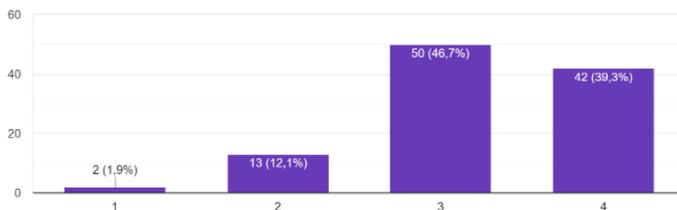


Gráfico 4. Conocimiento de las TIC

En cuanto al dominio del ordenador y sus funciones, tampoco hay duda de que el 64% presenta un dominio alto y tan solo el 29% un dominio moderado. La mayoría de los encuestados están muy cómodos y son competentes en el uso del ordenador y sus funciones, lo cual representa una mayoría sig-

nificativa. Un grupo considerable también tiene una competencia moderada, lo que indica que, si bien no son expertos, tienen un conocimiento funcional adecuado.

3. ¿Domina el ordenador y sus funciones?

107 respuestas

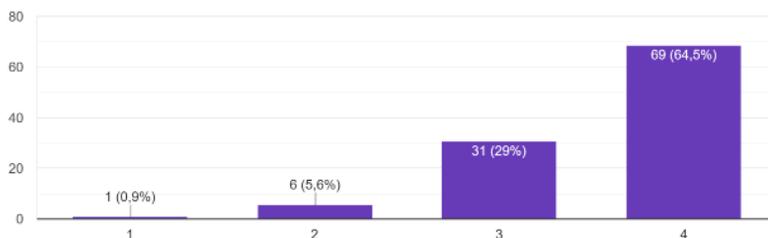


Gráfico 5. Competencia en el uso del ordenador

La distribución de las respuestas indica que una gran mayoría de los encuestados domina bien (29%) o muy bien (64,5%) el uso del ordenador y sus funciones. Esta información es útil para planificar programas educativos o de capacitación, ya que sugiere que la mayoría de los participantes no necesitarán formación básica en habilidades informáticas, sino quizás capacitación en habilidades más avanzadas o especializadas.

6. ¿Crees que las TIC ayudan en el aprendizaje?

107 respuestas

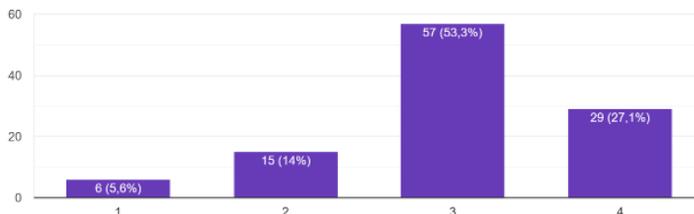


Gráfico 6. Creencia sobre las TIC en el aprendizaje

Al cuestionárseles sobre las TIC en el aprendizaje, el 53% de los adolescentes percibe las herramientas TIC como útiles para el aprendizaje y el 27% contesta que las TIC ayudan mucho. La distribución de las respuestas indica que una gran mayoría de los encuestados (80%) percibe las TIC como herra-

mientas útiles para el aprendizaje. Esta percepción positiva sugiere que las TIC podrían ser integradas más ampliamente en los entornos educativos para mejorar el proceso de aprendizaje. Así pues, las respuestas reflejan una aceptación generalizada de las TIC como facilitadoras del aprendizaje, y solo una pequeña fracción de la población encuestada (19,6%) muestra escepticismo sobre su efectividad.

La relación entre los gráficos indica que la mayoría de los participantes utiliza mucho las TIC (55%) en sus clases, con un grupo significativo que las emplea de manera frecuente (38,3%).

7. ¿Empleas las TIC en de tus clases?
107 respuestas

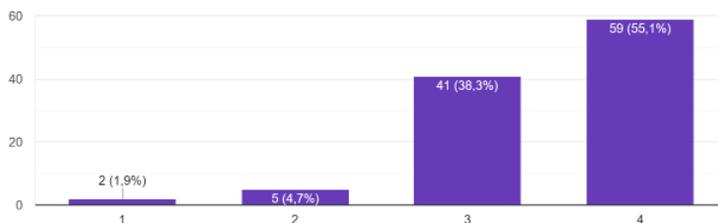


Gráfico 7. Empleo de las TIC en las clases

No obstante, cuando se indagó sobre si hay más o menos motivación, las respuestas son muy variadas en función de los distintos niveles de motivación, con un 19% contestando que no y un 26% que les motiva poco, como señala el gráfico 8. Ahora bien, resulta curioso que la ventaja menos valorada en torno al uso de las TIC sea la motivación.

De hecho, los hallazgos del estudio sugieren que el interés y la relación de los alumnos con las TIC no se traducen necesariamente en una motivación más alta por utilizarlas en el proceso de E/A como se demuestra a continuación:

Según nuestro modo de ver, y después de preguntarles sobre sus respuestas, la explicación para esta diferencia de respuestas está relacionada con el uso de los manuales digitales y las incomodidades a ellos asociadas. La idea de nativos digitales se basa en ciertas suposiciones sobre las actitudes de los jóvenes respecto a la educación y el papel de la tecnología en el aprendizaje. Esta investigación reveló que los estudiantes tienen una visión relativamente

8. ¿Te sientes más motivado por utilizar las TIC en tu proceso de aprendizaje?

107 respuestas

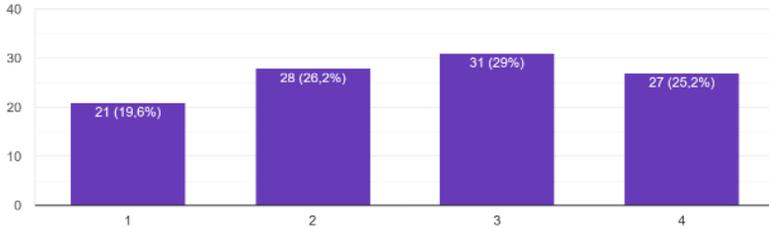


Gráfico 8. Motivación en el proceso de E/A con las TIC

tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque las TIC les resultan interesantes, los datos de la encuesta indicaron que, en todos los casos, los estudiantes se sienten más motivados utilizando el libro en papel.

A continuación, al preguntarles en qué clases realizaban más actividades con herramientas TIC, no cabe duda de que lo hacen más en la asignatura de español, matemáticas e inglés, o sea, las LE. En el caso de las matemáticas, la justificación es que el alumnado trabaja los contenidos matemáticos con la plataforma NEOLMS.

9. ¿ En qué clases utilizas más las TIC?

107 respuestas

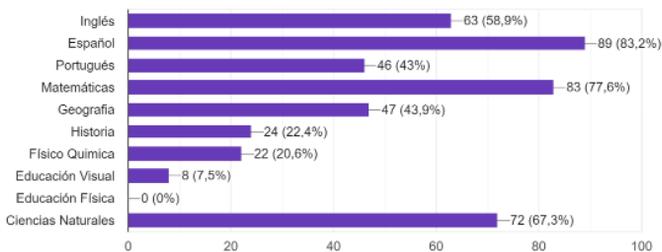


Gráfico 9. Uso de las TIC en las distintas asignaturas

El estudio también abordó otra cuestión, cómo los alumnos incorporan la tecnología en sus clases de español. A través de los resultados obtenidos, se puede constatar claramente que hay una multitud de aplicaciones específicas a las que suelen recurrir. Cabe aclarar que, por cuestiones de lectura del

gráfico, que es muy largo, no lo presentamos en este apartado, aunque nos detengamos sobre él.

Es cierto que el alumnado utiliza con mucha frecuencia la plataforma *Google classroom*, *escuela virtual*, *padlet*, *office 365*, *blog de español*, *Socrative*, *kahoot*, *Google: slides*, *traductor*, *forms* y *drive*. No obstante, no suele utilizar con frecuencia el correo electrónico, *Duolingo*, *canva*, *thinglink*, *wordwall*. Observamos que, en general, los alumnos utilizan recursos digitales en su vida cotidiana. Aunque emplean con frecuencia *software* de presentación, cuando se trata de un conjunto de herramientas relacionadas con la producción digital (como *Moviemaker*, *Voki*, *Quizziz* y *Podcast*), la gran mayoría de estos programas son desconocidos para ellos. Para nuestra sorpresa, el uso de *ChatGPT* también es poco común entre los estudiantes. Como otra herramienta señalaron el recurso a *Youtube* y *TikTok*.

Y al describir las destrezas que practican en la clase de lengua utilizando las TIC, no cabe duda de que trabajan todas las destrezas, muchas veces o siempre.

B. Indica cómo trabajas las destrezas en las clases de español, recorriendo a las TIC. Completa la tabla teniendo en cuenta el siguiente criterio: 1 =... 2 = Algunas veces; 3 = Muchas veces; 4 = Siempre

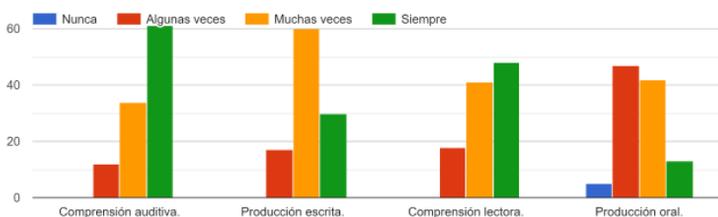


Gráfico 10. El desarrollo de las destrezas con las TIC

Al especificar las actividades que desarrollan en la clase de lengua utilizando las TIC, se constata que permiten una diversificación de métodos y la promoción de un aprendizaje innovador. Ambas destrezas, comprensión lectora y producción oral, tienen una alta frecuencia de práctica, con la comprensión lectora más alta en la categoría «Siempre» con el 48% y la producción oral con el 43% en la categoría de «Muchas veces». Con relación a la producción escrita, se trabaja «Muchas veces» en un 60% de los casos, mientras que la comprensión auditiva en el 60% de las ocasiones se trabaja siempre recurrien-

do a las TIC. Esto indica una prioridad notablemente mayor en la comprensión auditiva sobre la escritura.

Una posible explicación para el resultado de la producción oral es que la evaluación de la destreza se suele hacer a través de presentaciones orales, simulaciones o dramatizaciones, lo que implica que no sea tan crucial el recurso a las TIC para hacerlo.

Se indagó también sobre las actividades realizadas en las clases de ELE recurriendo a las TIC. Se constata que la implementación de las TIC permite una diversificación de métodos y la promoción de un aprendizaje innovador. Las respuestas obtenidas al respecto se observan en la figura:

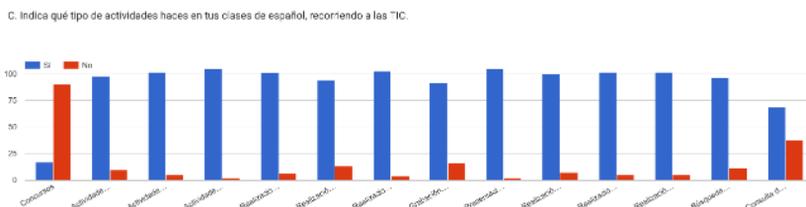


Gráfico 11. Actividades hechas con las TIC

Las actividades se realizan predominantemente con TIC, lo que indica una fuerte integración de la tecnología en varias actividades de clase. La única excepción es la realización de concursos que se suelen hacer de forma tradicional.

Para terminar, el 83% de los encuestados considera tener una competencia digital notable o sobresaliente, lo cual es crucial para la sociedad actual, ya que las tecnologías digitales están presentes en casi todos los ámbitos de la vida. Veamos cómo se expresa esta competencia según los resultados del gráfico:

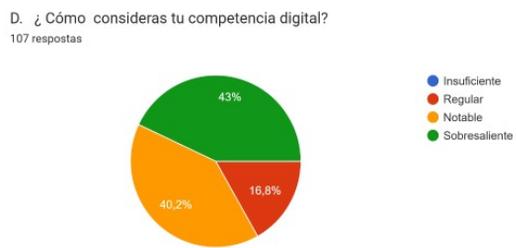


Gráfico 12. Autoevaluación de la competencia digital de los encuestados

Un porcentaje significativo de estudiantes (16,8%) considera que su competencia digital es regular. Esto puede indicar la necesidad de proporcionar más formación y apoyo en el uso de herramientas digitales. Sin embargo, el 40% de los encuestados pueden utilizar herramientas digitales de manera notable para diversas tareas y otro 43% presenta un alto nivel de habilidades digitales y puede aplicarlas de manera avanzada.

En resumen, es importante seguir fomentando la competencia digital en el aula y adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Este estudio indica que, al elegir y adoptar tecnología para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, es esencial orientar a los estudiantes, dado que muchas herramientas aún les son completamente desconocidas. Aunque los estudiantes usen la tecnología con frecuencia y crean tener un buen dominio del ordenador, además de considerarse altamente competentes en el ámbito digital, no logran aplicar ese conocimiento de manera extendida en aplicaciones digitales.

Así pues, existe poca evidencia de que los estudiantes utilicen la tecnología de forma autónoma en el proceso de E/A. Además, no se encontraron pruebas de que deseen un cambio radical en el enfoque educativo, contrario a lo que plantea la literatura sobre la generación de nativos digitales (Palfrey y Gasser, 2008; Prensky, 2001; Tapscott, 1998). Es cierto que los alumnos utilizan las TIC para la búsqueda de información y las aplican en la realización de tareas. Con todo, sorprendentemente, se comprueba que las TIC no motivan más a los estudiantes en su proceso de E/A, información resultante del uso de los manuales digitales en sus clases diarias.

Aunque haya muchos beneficios y atractivos en recurrir a las TIC, debido a diversas razones legítimas, hay voces discordantes y profesorado que tiene al menos alguna duda y preocupación sobre la incorporación de la tecnología en la enseñanza y, sobre todo, sobre el uso de los manuales digitales. Prueba de ello, son los resultados del *Programme for International Student Assessment* (PISA), aplicado en 2022, que demuestran que, en el ámbito de la lectura, solo el 4,7% de los estudiantes alcanzó el nivel 5 o 6 de competencia. Aproximadamente el 23% de los estudiantes no logró alcanzar el nivel 2 de competencia, es decir, son de bajo rendimiento.

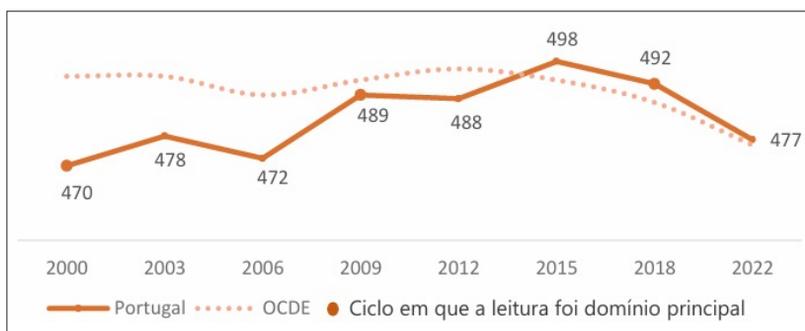


Gráfico 13. IAVE (2023). *Programme for International Student Assessment PISA 2022*, p. 56.

La evolución de los puntajes promedio de lectura entre 2000 y 2022 muestra que Portugal obtuvo una puntuación media en comprensión lectora de 477 puntos, superando por un punto el promedio de la OCDE, que es de 476 puntos. Este resultado representa una caída notable de 15 puntos en comparación con 2018, siguiendo la tendencia descendente observada en el promedio de los países de la OCDE. Más aún, entre 2022 y los ciclos anteriores del PISA, hubo una disminución de estudiantes con alto rendimiento y un incremento de los de bajo rendimiento (IAVE, 2023, p. 69).

Las razones que están detrás de estos resultados pueden atribuirse a varios factores, como cambios en el sistema educativo, políticas gubernamentales, disponibilidad de recursos para la educación y alteraciones en el contexto socioeconómico y cultural. Además, pueden influir factores individuales como la motivación de los estudiantes, la calidad de la enseñanza y el acceso a recursos educativos adecuados.

Debemos, pues, cuestionarnos sobre los cambios educativos que han provocado esta tendencia. Reforzando esta idea, otro aspecto merecedor de atención y preocupación es que la tecnología utilizada para el ocio en lugar de la instrucción, como los teléfonos móviles, a menudo parece asociarse con resultados más bajos. De hecho, en Portugal, el 59% de los estudiantes confesaron distraerse en el aula: el 34% por el uso de equipos digitales (*smartphones*, tabletas, etc.) y el 25% por compañeros que usan el *smartphone* en el aula (Soares dos Santos, 2023).

Así que, nos cuestionamos ¿son los móviles la causa de tales resultados, o hay otros aspectos a considerar? ¿Será que estamos olvidando los contenidos?

6. CONSIDERACIONES FINALES

El uso de las TIC en el proceso de E/A enmarcado por la pandemia del COVID-19 y las orientaciones gubernamentales, nacionales y europeas, resulta oportuno para romper las barreras espacio-temporales y crear nuevas oportunidades de aprendizaje. La revolución tecnológica y digital en la educación no solo está cambiando los centros de enseñanza y las tendencias pedagógicas del proceso de E/A en Portugal, sino que está planteando otras bases constructivistas con las que se pretende que den como resultado aprendientes más autónomos, colaborativos y motivados.

Como docente, compartimos la opinión de que cualquier profesor tiene la responsabilidad de sugerir, aconsejar y promover la colaboración y debe contribuir a la innovación de la enseñanza. Consideramos, pues, al alumno como elemento cuya actitud activa es imprescindible para un aprovechamiento máximo de sus capacidades de aprendizaje.

Indudablemente, las TIC como plataforma de trabajo constituyen un apoyo fundamental, no solo en la práctica de los contenidos, sino también como modelo de aprendizaje autónomo. Con todo, son muchos los aspectos y factores que influirán en un proceso de transformación adecuado y exitoso y, por cierto, existen numerosas dificultades que aún deben superarse, desde la falta de competencias digitales del profesorado/alumnado y el uso trivial de las tecnologías, hasta la falta de atención y adaptación por parte de las instituciones educativas. Estos factores pueden desembocar en situaciones de incomodidad, frustración, rechazo, desmotivación y, en última instancia, en la ineficacia de la labor de enseñanza.

Como profesores, no podemos olvidarnos de que las TIC deben fomentar la inclusión, la equidad y el efectivo desarrollo de las competencias promoviendo realmente el perfil del alumno del siglo XXI, ciudadano global en un mundo digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, A., MOURA, A., PEREIRA, L. Y CRUZ, S. (2006). «Blogue-uma ferramenta com potencialidades pedagógicas». In A. Moreira, J. Pacheco, S. Cardoso y A. Silva (orgs), *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) - Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. CIED, Universidade do Minho, pp. 635-652.
- CHARTIER, R. (1996). *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade.
- CHOMSKY, N. (1959). «A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior». *Language Learning*, vol. 35, pp. 26-58.
- Comisión Europea. (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo De Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Volumen complementario. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Consejo De Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- CORDER, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- CRYSTAL, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- CUETO, J. (2007). «Esos nativos digitales». En *El País semanal*, 21 de junio de 2007.
- CURY, A. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes—Como formar jovens felizes e inteligentes*. Editora Pergaminho.
- DAM, L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Authentik Language Learning Resources Ltd.
- D' EÇA, T. (2006). «O blog como elemento de motivação para a leitura e escrita na língua estrangeira». *Revista Proformar online*, Ed.15. <www.proformar.org>.
- DGE (2023). *Projeto-Piloto Manuais Digitais (PPMD). Relatório intermédio Direção-Geral da Educação Julho/2023*.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- FARMER, J. E., BARLETT-BRAGG, A. (2005). Blogs @anywhere: high fidelity online communication. H.Goss, *Balance, fidelity, mobility: maintaining the momentum? Pro-*

- ceedings of 22nd Annual Conference of ascelite. Teaching and Learning Supporting Services, QUT, pp. 7-204.*
- FERNÁNDEZ, R. R., SERVER, P. M. y CARBALLO, C. E. (2006). «Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades de aprendizaje?». EDUTEC. <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/raul20.pdf>>, pp. 1-24.
- GARDNER, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Newbury House.
- GASPAR, M. (2007). «Aprendizagem colaborativa online». *Jornadas Online sobre Comunidades Virtuais de Aprendizagem*. <<http://www.aprende.com.pt/fotos/editor2/gaspar.pdf>>.
- GOMES, M. (2005). «Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica». In *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, Portugal: ESE Leiria, pp. 311-315.
- GOMES, M. y LOPES, A. (2007). «Blogues escolares: quando, como e por quê?» [consult. 28. nov. 2014]. In: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007>>.
- GOMES, M. y SILVA, A. (2006). «A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte». *Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC*. <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5674>>.
- GONZÁLEZ, A., GISBERT, M., GUILLEM, A., JIMÉNEZ, B., LLADÓ, F. y RALLO, R. (1996). «Las nuevas tecnologías en la educación». In Salinas, Jesús et al. (eds.). *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Universitat de les Illes Balears: EDUTEC'95, pp. 409-422.
- HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009). «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera». *MarcoELE*, n.º 9. <http://marcoele.com/descargas/9/herre-ra_conejo.tareas2.0.pdf>.
- Instituto De Avaliação Educativa (IAVE). (2023). *I. P. PISA 2022 – PORTUGAL Relatório Nacional Literacia Matemática Literacia Científica Literacia de Leitura*.
- KRASHEN, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman Group Ltd.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- LEFFA, V. J. (2006). «Aprendizagem de línguas mediada por computador». In: Leffa, V. J. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos* EDUCAT, pp. 11-36.
- LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press.

- LUCAS, M., MOREIRA, A., y TRINDADE, A. (2022). *DigComp 2.2 Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos Com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes*. <<https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2023/237afc-fb229158fb9121960b0b96ea215d4.pdf>>.
- MÉNDEZ, M. y CONCEIRO, P. (2018). «Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet». *Revista marcoELE*, n.º 1, pp. 1-17. <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92155498008/92155498008.pdf>>.
- MONEREO, C. (2009). «Competencia digital: para qué, quién, dónde y cómo debe enseñarse». *Aula de Innovación educativa*, 181, pp. 9-12.
- OBLINGER, D. y OBLINGER, J. (2005). «Educating the Net Generation». <<http://www.educationcause.edu/educatingthenetgen>>.
- PAIVA, V. (2008). *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. <<http://www.veramenezes.com>>.
- PALFREY, J. y GASSER, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- PALLOFF, R. y PRATT, K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Artmed.
- PARDO, M., CHAMBA, L., GÓMEZ, Á., y JARAMILLO, B. (2020). «Las TIC y rendimiento académico en la educación en la educación superior: Una relación potenciada por el uso del Padlet». *Revista Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, pp. 934-944. <<http://search.proquest.com/openview/44569916b37320b254cff-4794d528753/1?pqorigsite=gscholar&cbl=1006393>>.
- PENNINGTON, M. C. (1996). «The power of the computer in language education». In: PENNINGTON, M. C. (Org). *The power of call*. Athelstan, pp. 1-14.
- PERONNARD, M. (1993). «¿Qué significa comprender un texto escrito?». *Actas del I congreso internacional sobre la enseñanza del español* (Madrid, del 27 al 31 de enero de 1992), pp. 41-65.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital natives, digital immigrants». *On the Horizon*, 9, n.º 5, pp. 1-6.
- Presidência Do Conselho De Ministros. (2020). Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. Diário da República, 1.a série 21 de abril de 2020.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo. (2006). *Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*, 19 de diciembre de 2006. <<https://eurlex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>>.

- ROJAS, M., y ROMERO, D. (2019). «Revisión de la influencia de la motivación docente en el empleo de las pizarras digitales interactivas», pp. 516-535. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), pp.516-535. <<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a20v7n2.pdf>>.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (1997). «Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad». *Didáctica (Lengua y literatura)*, 9, pp. 183-194. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=148714>>.
- SANTOS, M., y CONCEIRO, P. (2018). «Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet». *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 27, pp. 1-17. <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92155498008/92155498008.pdf>>.
- SHOPOVA, T. (2010). «Digital Literacy of Students and its Improvement at the University». *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 7, n.º 2, pp. 26-32. <https://www.researchgate.net/publication/271242997_DIGITAL_LITERACY_OF_STUDENTS_AND_ITS_IMPROVEMENT_AT_THE_UNIVERSITY>.
- SIM-SIM, I. (2009). *A leitura e o seu ensino: que desafios actuais?* <http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/ConfEduc09/>.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Prentice Hall.
- SOARES DOS SANTOS, T. (2023). *PISA 2022: o retrocesso anunciado*. <<https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/estatisticas/pisa-2022-o-retrocesso-anunciado>>.
- TALANQUER, V. (2009). «De escuelas, docentes y TICs». *Educación Química* 20 (3), pp. 345-350. <https://www.researchgate.net/publication/284410755_De_escuelas_docentes_y_TICs>.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital*. McGraw Hill.
- TREMBLAY, P. y GARDNER, R. (1995). *The Modern Language Journal*, v. 79, 4, pp. 505-518.
- VALVERDE, J. y GARRIDO, M. C. (1999). «El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). IX Congreso de Formación del Profesorado. Cáceres, junio de 1999. <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224337118.pdf>.
- VAN LIER, L. (1991). «Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching procedures». *Applied Language Learning*, 2/1, pp. 29-68.
- VANTAL, B. (2006). *Blogues et éducation : tour d'horizon*. *Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, n.º 61. <<http://clit.nctic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1001>>.

- VYGOTSKY, L. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge Univ. Press.
- WORLD ECONOMIC FORUM. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. Geneva Switzerland. <http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf>.
- ZABALZA BERAZA, M. (2003). «Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional» Narcea. In *III Jornada de Formación de Coordinadores –PE Junio de 2003*.

ANEXO

EL USO DE LAS TIC EN LA CLASE DE ELE

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE ESPAÑOL

Este cuestionario forma parte de una investigación para la asignatura de español y tiene como finalidad analizar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No existen respuestas correctas o incorrectas, simplemente opiniones personales respecto al tema señalado.

Todos los datos personales así como las respuestas a las preguntas son absolutamente anónimos.

Agradecemos de antemano tu colaboración

Muchas gracias

I. INFORMACIÓN PERSONAL				
1. Edad:				
2. Curso:				
II. LAS TIC EN LAS CLASES				
<p>A continuación, te presentamos una serie de ítems relacionados con tus clases. Completa la tabla teniendo en cuenta el siguiente criterio: 1 = Nada; 2 = Poco; 3 = Regular; 4 = Mucho.</p>				
	1	2	3	4
1. ¿Te interesan las TIC?				
2. ¿Conoces la terminología relacionada con las TIC?				
3. ¿Dominas el ordenador y sus funciones?				
4. ¿Accedes y navegas por internet (acceso a una página determinada, utilizo los hipervínculos, etc.?)				
5. ¿Utilizas el correo electrónico?				
6. ¿Crees que las Tic ayudan al aprendizaje?				
7. ¿Empleas las TIC en tus clases?				
8. ¿Te sientes más motivado por utilizar las TIC en tu proceso de aprendizaje?				
<p>A. ¿En qué clases utilizas más las TIC? B. ¿Y en qué clases las utilizas poco?</p>				

III. LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

A continuación te presentamos una serie de cuestiones relacionadas con las herramientas y plataformas que utilizas en las clases de ELE, con la profesora de español.

¿A qué herramientas/plataformas sueles recurrir en las clases de español con tu profesora?

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Google classroom				
b. Correo electrónico				
c. Office 365 (Word, Excel, Powerpoint)				
d. <i>Escola Virtual</i> (manuales digitales)				
e. Google drive				
f. Capcut				
g. Voki				
h. Podcast				
i. Webquest				
j. Padlet				
k. Blog de español				
l. Duolingo				
m. Portefolio digital				
n. Canva				
ñ. Moviemaker				
o. Thinglink				
p. Socrative				
q. Kahoot				
r. Quizziz				
s. Wordwall				
t. Genially				
u. Google slidess				
v. Google traductor				
w. Google forms				
x. ChatGPT				
y. Otra. Indica cuál.				

B. Indica cómo trabajas las destrezas en las clases de español, recurriendo a las TIC

Completa la tabla teniendo en cuenta el siguiente criterio:

1 = Nunca; 2 = Algunas veces; 3 = Muchas veces; 4 = Siempre.

	1	2	3	4
a. Comprensión auditiva				
b. Producción escrita				
c. Comprensión lectora				
d. Producción oral				

C. Indica qué tipo de actividades haces en tus clases de español, recurriendo a las TIC.

	Sí	No
a. Concursos		
b. Actividades de producción escrita		
c. Actividades de comprensión lectora		
d. Actividades de comprensión oral y audiovisual		
e. Realización de juegos de vocabulario		
f. Realización de juegos de gramática		
g. Realización de trabajos (individual, parejas o grupo) subordinados a un tema		
h. Grabación de vídeos y audios		
i. Presentaciones orales		
j. Realización de repaso de vocabulario		
k. Realización de repaso de contenidos gramaticales		
l. Realización de fichas de evaluación		

A. ¿Cómo consideras tu competencia digital?

Insuficiente

Regular

Notable

Sobresaliente

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

El caleidoscopio de la mirada en *El nervio óptico* de María Gainza

*Propuesta didáctica para la clase avanzada de español como lengua extranjera: perspectiva, intermedialidad y subjetividad en el análisis de la obra**

María Laura LUCCI

Alumna del programa de Doctorado Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este trabajo propone llevar la ópera prima *El nervio óptico* de la escritora argentina María Gainza a la clase avanzada de español como lengua extranjera. Esta novela, además de representar fidedignamente la nueva literatura latinoamericana de mujeres, incorpora las artes visuales mediante descripciones efrásticas, lo que genera una sinergia intermedial interesante desde el punto de vista del aprendizaje del alumno. Por otra parte, el objetivo principal de la secuencia didáctica comprende el rol de la subjetividad, la mirada y la adopción de una determinada perspectiva en el análisis del texto y de las obras visuales que aparecen en el mismo. El fin de esto es desarrollar competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas), competencias literarias y generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender). Los alumnos, al finalizar la unidad, serán capaces de interpretar, presentar y crear producciones escritas, intermediales e intertextuales con las que demostrarán la adquisición de las destrezas de expresión oral y escrita, interacción oral y comprensión lectora y visual.

Abstract: This work proposes to bring the first novel *El nervio óptica* by the Argentine writer María Gainza to the advanced Spanish as a foreign language class. This novel, in addition to faithfully representing the new Latin American literature by women, incorporates visual arts through ekphrastic descriptions, which generates an interesting intermedial synergy from the point of view of student learning. On the other hand, the main objective of the didactic sequence includes the role of subjectivity, the gaze and the adoption of a certain perspective in the analysis of the text and the visual works that appear in it. The purpose of this is to develop communicative skills (linguistic, sociolinguistic, pragmatic), literary and general skills (knowing, knowing how to do, knowing how to be, knowing how to learn). At the end of the unit, students will be able to interpret, present and create written, intermedial and intertextual productions with which they will

* Este trabajo de investigación se basa en el Trabajo de Fin de Máster (TFM) correspondiente al Máster de «Enseñanza de la Lengua y la Cultura Hispánicas para profesores de Primaria y Secundaria» de la Universidad de Alcalá (UAH) que lleva el mismo título y que realicé en mayo del 2021 bajo la dirección de la Dra. Dña. Ana Casas.

demonstrate the acquisition of oral and written expression skills, oral interaction and reading and visual comprehension.

Palabras clave: perspectiva de género, subjetividad, mirada, intermedialidad, competencias, nueva novela latinoamericana, literatura de mujeres.

Currículum: Es contadora pública por la Universidad de El Salvador y posee un Máster Universitario en Enseñanza de la Lengua y la Cultura Hispánicas para Profesores de Primaria y Secundaria por la Universidad de Alcalá. Actualmente, es doctoranda en «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» en la Universidad de Alcalá. Su tesis doctoral se centra en la mirada en la reciente narrativa hispanoamericana escrita por mujeres, explorando las dinámicas de género y las nuevas voces literarias en el ámbito hispanohablante. Originaria de Argentina, actualmente vive en Carolina del Sur, Estados Unidos, donde ejerce de profesora de español como lengua extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

In my life and Art I feel a pilgrim
The Vision of the Fool, Cecil COLLINS (2002)

En esta sección se justificará la elección de la novela *El nervio óptico*, de la escritora argentina María Gainza, para trabajar con la clase avanzada de español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se utilizarán principalmente los trabajos de la investigadora Ana Gallego Cuiñas, quien ha bosquejado un canon incipiente de la nueva o «novísima» novela argentina y ha destacado sus características más cruciales. También se tendrán en cuenta los trabajos de Gabriele Rippl concernientes a la intermedialidad.

Adicionalmente, se explicarán las razones por las que resulta pertinente llevar este material a la clase avanzada de ELE y se delinearán los objetivos, competencias y tareas que deberán conseguir los alumnos.

Nuevas ficciones desde Argentina

De acuerdo con Gallego Cuiñas (2016), los nuevos escritores argentinos, aquellos que han publicado sus primeras novelas después de la crisis económica del 2001, han generado un «espacio imaginativo» desde el que quieren ser leídos (Bloom, 2009, como se citó en Gallego Cuiñas, 2019, p. 40). Bloom define esta característica de posicionarse dentro de una tradición estética como

«la ansiedad de la influencia», en la que el escritor se debate entre lo que ha creado y las influencias que ha recibido de sus predecesores. En palabras de Longinus: «Filled with delight and pride we believe we have created what we have heard» (Longinus, como se citó en Bloom, 2011, p. 20). Este endeudamiento con otros autores y el tironeo entre lo que es propio y prestado «provokes the uncanny recognition that one is never fully the author of one's work or one's self» (Bloom, 2011, p. 20).

Gallego Cuiñas (2019) afirma que aún es muy prematuro establecer un canon latinoamericano del siglo XXI, pero que es factible destacar una tendencia que tiene como protagonista la narrativa de mujeres que se atreven a mostrar el mundo femenino desde su costado más vulnerable. Entre estas nuevas autoras, se destacan María Gainza, Ariana Harwicz, Fernanda Trías, Pola Oloixarac, Gabriela Cabezón Cámara, Selva Almada, Fernanda García Lao, Mariana Enríquez, Samantha Schweblin, entre muchas otras.

En el mismo texto citado, Gallego Cuiñas evalúa las características particulares de esta nueva literatura desde dos aristas: la circulación (visibilidad) y la legibilidad (estética). Entonces, por un lado, contempla las fuerzas del mercado que hacen posible la distribución de obras de autoras noveles de la periferia y, por otro, la legibilidad de estas. En el sentido estrictamente material, se destaca tanto la presencia activa de editoriales independientes y de mediadores que sirven de enlace para que estas obras sean conocidas en el mercado global, como la presencia del autor como personaje mediático que no solo produce, sino que hace pública su obra (asistiendo a festivales, participando en ferias internacionales del libro, talleres, conferencias) con el fin de difundirla (p. 9). De acuerdo con la misma teórica, la nueva literatura de mujeres se ve representada en dos categorías: a) reapropiación de elementos estéticos «masculinos», tales como el humor negro y la violencia y b) reconstrucción y deconstrucción de los procesos de subjetivación femenina, movimientos mediante los cuales se ponen en evidencia temas de la mujer que antes no se compartían (p. 116). Estas dos características provocan una «subversión doble»: por una parte, se rebelan contra la ideología del patriarcado y, por otra, contra la idea de literatura femenina clásica latinoamericana en la tradición de Allende y Esquivel (Pérez Vargas, 2020, p. 566). De acuerdo con Gallego Cuiñas, esta última ca-

racterística es la que posibilita la inserción en el mercado global de las nuevas literaturas feministas y femeninas rioplatenses.

Esta nueva ola feminista coincide con las demandas por feminicidios en Argentina, liderada por el colectivo feminista «Ni una menos». En este sentido, el auge mundial que tiene el movimiento feminista y el hecho de escribir desde una perspectiva de género ayudan a darle visibilidad a estos textos. Este es uno de los motivos por los que he elegido la ópera prima *El nervio óptico* de María Gainza, que fue primero publicada por la editorial Mansalva (editorial independiente) en el año 2014 y, posteriormente, fue reeditada por Anagrama (conglomerado editorial español) en el año 2017 (Gallego Cuiñas, 2019, p. 128).

La obra, que tuvo una buena recepción en Argentina por ser la autora una reconocida crítica de arte y corresponsal del *New York Times* en Buenos Aires (Gallego Cuiñas, 2019, p. 129), es una novela atípica, en el sentido de que cada capítulo puede leerse en forma independiente y, por ende, se debate si es una novela o una colección de cuentos. En cuanto al argumento, este sigue el recorrido de una historiadora y crítica de arte argentina que proviene de una familia de clase alta venida a menos. En el texto, el lector asiste a su decisión de apartarse del mandato familiar y vivir su propia vida a costa de penurias y sufrimientos que logra soslayar cuando interacciona con las obras de arte.

Gallego Cuiñas (2019), sin embargo, hace una salvedad, al afirmar que la obra de Gainza es aceptada en España (país considerado como el centro desde el cual se consagran las literaturas latinoamericanas), no por su carácter feminista, sino por su estética, lo que posibilita la mayor legibilidad de esta. De esta manera, según esta académica, la obra de Gainza podría insertarse en la «novísima» literatura latinoamericana del siglo XXI, que mezcla la estética de diario íntimo con ensayos, monólogos y citas literarias y, por otro lado, con la mezcla de la crítica literaria con la ficción al estilo de Borges y Piglia (p. 141). *El nervio óptico* se diferencia entonces de la otra vertiente, continuadora de la estética de Aira, que se podría encuadrar en lo ilegible, cuyas representantes serían Ariana Harwicz, Fernanda Trías, Pola Oloixarac, entre otras. En el caso de Gainza, el resultado es una obra literaria «desliteraturizada» (Gallego Cui-

ñas, 2019, p. 141), en la que la autora intercala pasajes íntimos con la mirada de una crítica de arte.

Otra característica de las nuevas novelas argentinas del siglo XXI es el uso del género de autoficción, definido por Alberca (2007) como «una novela o relato que se presenta como ficticio, cuyo narrador y protagonista tienen el mismo nombre que el autor» (p. 158); género al que se adhiere Gainza, lo que implica que «Sujeto narrativo y autor se unen en una literatura muy autorreferencial, trufada de marcas literarias y consciencia de la escritura» (Gallego Cuiñas, 2019, p. 52). En una rigurosa investigación en torno a dicho tema, Ana Casas (2014) realiza aportes relevantes que contribuyen al análisis de este, al identificar recursos propios del género tales como el uso del humor (ironía, parodia), la metalepsis y la *mise en abyme*, que emergen como una necesidad del autor de quebrar con la «factualidad» e ir más allá de lo referencial (p. 12). En un sentido más amplio, la investigadora Arroyo Redondo considera oportuna la búsqueda de signos paratextuales (portada, ilustraciones) y peritextuales (entrevistas, reseñas) como indicadores de la autoficción (Arroyo Redondo, como se citó en Casas, 2014, p. 14). Es importante señalar que el concepto es muy fluido, por ello, admite diferentes acepciones desde la definición de «autobiografía postergada» de Manuel Alberca (Alberca, 2007, como se citó en Casas, 2014, p. 16) hasta la expresión «figuración del yo» de Pozuelo Yvancos (Pozuelo Yvancos, 2010, como se citó en Casas, 2014, p. 11).

Basándonos en lo expuesto, consideramos que María Gainza le propone al lector un «pacto ambiguo» (Alberca, 2007) y lo invita a ir más allá de lo referencial mientras lo distrae con numerosos guiños personales. Tal vez, en esto se aplique también la contribución de Jérôme Meizoz (2007) que destaca el papel estelar de los autores en la presente cultura visual, en la que son tan protagonistas como la obra misma (Meizoz, 2007, como se citó en Casas, 2014, p. 12). Por todo lo señalado, establecemos que el género elegido por la autora favorece su legibilidad y visibilidad. Este aspecto es sumamente relevante para generar esa relación intimista entre lector y autor, lo que intuimos motivará a los estudiantes a dialogar con el texto y las imágenes como si se tratara de una guía escrita por una amiga que se adelanta en el viaje y nos va dejando señales en torno a dónde ir y qué mirar. Además, el uso de la primera persona contribuye a afirmar la intimidad y verosimilitud de lo narrado (Gallego Cuiñas, 2019, p. 51).

Gallego Cuiñas, además, destaca algunos puntos comunes a todas estas escritoras: nacidas en las décadas del sesenta, setenta y ochenta, saben cómo insertarse en el circuito literario, proponen un lenguaje fresco, coloquial, en algunos casos vulgar, en el que está presente el castellano neutro y en menor medida el voseo (como en el caso de Gainza), emplean el idiolecto (p. 47); pero lo más asombroso es «la irrupción masiva y reveladora de mujeres escritoras y de poéticas feministas» (p. 108).

1.2 Ejes temáticos y rutinas

Con relación a lo expuesto, se delinearán en esta sección algunos de los ejes temáticos que propone la lectura del texto y justifican la elección y posterior propuesta didáctica para el aula de español como lengua extranjera. En primer lugar, el texto de Gainza abre un panorama atractivo al mostrar la perspectiva de una mujer de la periferia, historiadora y crítica de arte, que aún de una manera clara y sin ambigüedades la intermedialidad entre literatura y artes visuales. En sintonía con lo dicho, las anécdotas de vida de la protagonista se convierten en «otros cuadros» que interactúan con las obras pictóricas que aparecen en los museos o galerías de arte de Buenos Aires. Asimismo, la vida de los pintores cobra un papel protagónico desde el cual se pueden comprender aspectos de la personalidad de la narradora y de los otros personajes que se presentan difusos. Este aspecto representa, a mi entender, una oportunidad de contemplación, reflexión y de ejercicio de pensamiento crítico que considero fundamental para los receptores de la secuencia didáctica, es decir, los adolescentes.

Teniendo en cuenta este aspecto, se han seleccionado rutinas de pensamiento basadas en el arte, como aparecen descritas en el informe *Artful Thinking*, parte del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard (Tishman and Palmer, 2006, p. 15). Es indudable que la lectura del texto, junto con las imágenes que aparecen a lo largo de la historia, incentivan la curiosidad y promueven la investigación del alumnado, gracias a que las reproducciones de los cuadros o la información referida a los artistas que pueblan el texto de Gainza es material fácilmente asequible en Internet. Este aspecto resulta muy atractivo para los adolescentes, quienes viven inmersos en la cultura visual y a la que acceden desde diferentes plataformas. En un *click*, pueden visitar los

museos de arte en donde se exponen las obras, acceder a comentarios sobre las mismas, verificar qué hay de cierto en la historia que nos cuenta la narradora y, por encima de todo, empezar a arriesgar opiniones, sustentadas en la investigación y el estudio. Como bien establece el informe de la Universidad de Harvard, el arte «naturally invites deep and extended thought» (Tishman and Palmer, 2006, p. 11), lo que contribuye a explorar múltiples puntos de vista y a buscar conexiones personales. Por ello, la obra de Gainza resulta tan valiosa para una clase de español avanzado, ya que promueve la reflexión metacognitiva y la integración interdisciplinaria que solo el arte puede conseguir.

En segundo lugar, otro eje atractivo que surge a partir de la lectura del texto es el del punto de vista femenino, en particular puesto en juego en la contemplación de las obras de arte. La narradora es una mujer «en el ecuador de su vida» (Gainza, 2017, p. 132), punto desde el que se para a reflexionar lo que pasó y lo que vendrá. Es una mujer que ha sufrido y sufre, y que parece estar suspendida entre las «ruinas del pasado» y un futuro que no vislumbra con demasiada esperanza. Esta mujer nos interpela y, mientras observamos el arte, la observamos, vemos sus caídas, sus fracasos, y el claro contraste entre la gran presencia de lo visual frente a la ausencia de los afectos. Esta es una mujer con la que podemos empatizar. Por esto, nos parece importante destacar el valor de la mirada femenina en cuanto a la lectura de los acontecimientos más álgidos de la vida con el fin de desarrollar en los estudiantes valores de empatía, respeto a la diversidad, sentido del yo y de un nosotros desde el cual valorar a los demás y valorarse a uno mismo. La perspectiva de género se revela en la forma en que cuenta la experiencia del embarazo: «La cabeza me maquinaba como una olla hirviendo; faltaban semanas para el parto» (Gainza, 2017, p. 38) o esta otra: «Me esforcé por sonar radiante, como las embarazadas famosas en las tapas de revista» (Gainza, 2017, p. 39), y en la manera en que se opone al mandato hegemónico y patriarcal representado en la figura de la madre: «para mi mamá, sumarme al casting del Holiday On Ice era sumarme a la legión de perdedores que plantaba sus carpas en las llanuras del fracaso» (Gainza, 2017, p. 56), para cerrar con: «Cuando te hace enojar le decís que te gusta vivir así, en tierra de nadie, y que con las astillas de sus muebles algún día construirás tu casa» (Gainza, 2017, p. 50). Asimismo, se percibe en la manera en la que narra cómo el cuerpo responde desde la enfermedad: «Tenía una enfermedad del

alma» (Gainza, 2017, p. 155), cuando le aparece un timoma o los problemas oculares que recorren su vida: la diplopía, la mioquimia; además de las enfermedades de otros personajes como el marido. Por consiguiente, la obra de Gainza comparte cualidades con las de otras dos autoras rioplatenses: Oloixarac y Harwicz, ya que las tres buscan criticar la impronta neoliberal deconstruyendo el papel tradicional de la mujer a través de sus protagonistas, que son la antítesis de lo que el modelo patriarcal imagina o presupone para la mujer. Por ello, «se ubican en el margen (...) para resistir» (Gallego Cuiñas, 2019, p. 143).

Es más, el texto brinda la mirada y la perspectiva de alguien que proviene de otra cultura, en este caso, la argentina, en donde la realidad económica y un presente democrático relativamente reciente (la democracia se instauró en Argentina en el año 1983) están siempre presentes en la vida de los ciudadanos. Esta faceta promueve la reflexión histórica y comparativa con la propia cultura y permite que los alumnos evalúen, ponderen e internalicen los efectos de diferentes realidades políticas, sociales y económicas. Por ello, la protagonista, que proviene de una familia de clase alta argentina, se sitúa en el margen, con el fin de criticar el estrato social al que pertenece. Así, narra las vicisitudes que debe enfrentar por apartarse de los suyos: vive en condiciones muy diferentes a aquellas en las que se crió, «en la frontera con el indio» (Gainza, 2017, p. 49), según su madre, y sin dinero, «más bien seca, de las que llegan arañando a fin de mes» (Gainza, 2017, p. 41). Gainza perfecciona este cometido analizando el arte desde la periferia del mundo (Buenos Aires) y en contra de la mirada hegemónica de los críticos de arte (Gallego Cuiñas, 2019, p. 139). Reinterpreta desde esa mirada periférica la opinión generalizada sobre el arte y se apropia de la misma desde su lugar de mujer-espectadora, limitada a deambular por los museos de Buenos Aires. Esta mirada puede resultar muy interesante a la hora de trabajar el cambio de perspectiva en la clase y el cuestionamiento de los ejes sobre los que se asienta la historia: centro/periferia, clase alta/clase baja, alta cultura/cultura de masas, patriarcado/igualdad de género. De esta manera, demuestra cómo el arte contribuye a crear esa subjetividad desde la que construye la identidad de los personajes que se ven reflejados por las obras de arte mencionadas por la autora en cada capítulo.

La crítica a la clase alta es feroz y no ahorra en ironías y parodias, como en el primer capítulo, cuando describe una cena en uno de los salones del palacio

de la familia Errázuriz Alvear (actual Museo de Arte Decorativo). En un pasaje memorable, describe la interacción entre los comensales mientras degustan ciervo, al mismo tiempo que observan el cuadro *El ciervo* de Dreux: «¿Se detendría alguien, alguna vez, a mirar los Dreux? ¿O les serían tan invisibles como un empapelado beige?» (Gainza, 2017, p. 16). En consecuencia, consideramos que el reclamo más altisonante se encuentra en la crítica a la clase social a la que pertenece y, transversalmente, a los dueños del patrimonio cultural en todos los tiempos, en este caso, representados por la familia Errázuriz-Alvear. Por ello, el libro de Gainza intenta acercar las masas a la cultura de una manera simple, directa, sin ambivalencias: «Mal administrada, la historia del arte puede ser letal como la estricnina» (Gainza, 2017, p. 123).

Todas estas características convierten este texto en un material muy apropiado para analizar elementos literarios y lingüísticos correspondientes a una clase avanzada de español como lengua extranjera. En concreto, la exploración y análisis de la obra desde las perspectivas mencionadas previamente permitirán que el estudiante desarrolle las destrezas de expresión oral y escrita, comprensión lectora y visual e interacción oral. Complementariamente, el texto abre un abanico de oportunidades de aprendizaje significativas, que los estudiantes plasmarán en forma de debates grupales, producción de diversos textos y guiones literarios, dramatizaciones, y culminarán con la escritura de su propia biografía.

Como mencionamos más arriba, la estética de Gainza se engarza dentro de la tradición de crítica y ficción, es fácilmente legible y, por ende, exportable y traducible (Gallego Cuiñas, 2019, p. 128). Con respecto al análisis de la misma, Gallego Cuiñas sugiere la categoría de anacronismo de Didi-Huberman (Didi Huberman, 2015, como se citó en Gallego Cuiñas, 2019, p. 139) y de la post-producción de Bourriaud (2004, p. 2) para aproximarse a la obra (p. 139). Este último estipula que, en la actualidad, algunos artistas «atestiguan una voluntad de inscribir la obra de arte en el interior de una red de signos y de significaciones, en lugar de considerarla como una forma autónoma u original» (p. 13), como es el caso de Gainza en *El nervio óptico*. Es decir que, de alguna manera, recrean lo que ya existe, trabajan con «objetos ya informados por otros» y convierten la obra de arte en «un sitio de orientación, un portal,

un generador de actividades» (p. 16). Bourriaud conecta esta tendencia con la «cultura del uso» que implica una negociación entre el artista y el que va a contemplar su obra (p. 17).

Por otra parte, aparece el concepto de anacronismo como lo define Di-di-Huberman (2015): «el modo temporal de expresar la exuberancia, la complejidad, la sobredeterminación de las imágenes» (pp. 38-39). Es decir, la utilización de elementos del presente para explicar el pasado, ya que no se puede comprender en forma completa el arte «bajo el ángulo de la eucronía», es decir, bajo el ángulo convencional del artista y su tiempo (p. 43). Esto ocurre en el texto de Gainza cuando la protagonista proyecta su propia subjetividad en las obras de arte del pasado, llegando a su máxima expresión cuando se ve a sí misma en la obra *La niña sentada* de Schiavoni (Gallego Cuiñas, 2019, p. 140). Este aspecto, el aporte subjetivo que el espectador aplica, consciente o inconscientemente, cuando desea interpretar una obra de arte, es atractivo para que los estudiantes se conecten con el texto y las obras pictóricas, implementando lo que conocen, reformulándolo, haciendo una post-producción de las mismas.

La perspectiva crítica en cuanto a la clase social también se revela en la manera de analizar la vida de otras ovejas negras, como la prima que se aísla y enloquece o de la mismísima Misia Sert que aprende a sobrevivir haciéndose adicta a las drogas. Todos los personajes de Gainza son sobrevivientes de un sistema que los agobia: «Nada más subterráneamente opresivo que una leyenda familiar» (p. 148) y que los obliga a exiliarse (el hermano, la prima), a vivir una vida doble (el tío Marion), a sucumbir a los excesos y a las drogas (el hermano, el pintor religioso). En contraposición, se encuentran los que se conforman y adhieren al sistema, como el padre, quien lo hace a costa de vivir una vida mediocre: «yo vi la chiquitiquis oxidar el alma de mi padre» (p. 149), y los que representan y añoran los valores de la clase alta/patriarcal, como su madre: «Tu mamá vive obsesionada por difundir la historia ‘correcta’ de nuestro país» (p. 46). Por esta razón, la propuesta didáctica se centrará en realizar un análisis literario pormenorizado de los personajes y de identificar los paralelismos con la vida de los pintores y sus obras, a través de diferentes actividades individuales o colaborativas con el fin de lograr una comprensión holística del texto.

Artes visuales, intermedialidad y écfrasis

Como hemos mencionado más arriba, el trabajo con lo visual es justamente uno de los ejes que hacen que el texto resulte interesante para trabajar con adolescentes en clase. En este sentido, cabe destacar el papel de la intermedialidad en la novela que, si bien no es una invención moderna, se encuentra en pleno auge dadas las características de la cultura visual en la que vivimos (Rippl, 2015, p. 12). Esta faceta es la que hace de esta obra un material invaluable para desarrollar en clase al acercar lo textual a la cultura visual, algo sumamente relevante para los adolescentes de este tiempo. Además, este tipo de texto fomenta la interdisciplinariedad, ya que no solo nos abre la puerta de la novísima literatura rioplatense, sino que atraviesa la historia y las artes visuales.

Gainza se vale de la descripción ecfástica que se puede rastrear desde Horacio, *Ut pictura et poesis*, para decir en imágenes lo que no puede decir con palabras. Roland Barthes considera que «Language due to its linguistic materiality and its unnatural signs is not able to authenticate itself», lo que se opone a las artes visuales que sí son capaces de hacerlo (Barthes, 1982, como se citó en Rippl, 2015, pp. 136-137). Esta acción de recurrir a la intermedialidad, entendida como «The verbal representation of a visual representation» (Heffernan, 1993, p. 3), enriquece la obra y la mirada del espectador. Este es un ejemplo del tercer tipo de intermedialidad a la que alude Rajewsky (2005) «where a work of art evokes another media within the scope of its own medium» (p. 53).

En la obra de Gainza podemos notar cómo lo intermedial actúa con el texto, produciendo efectos intertextuales y extratextuales (Hallet, 2015, pp. 613-615). Entre los primeros, destacan aquellos que co-construyen el texto y afectan en mayor o menor medida a:

- La trama y acción: las visitas a los museos y galerías de arte, las biografías de los artistas que se superponen con las historias de su propia vida constituyen una parte fundamental de la trama y repercuten, a su vez, en la historia. Por ejemplo: «Pero hay otro Rousseau, más apegado al paisaje de su ciudad» (Gainza, 2017, p. 114) que «como no podía subir se contentaba con imaginar» (Gainza, 2017, p. 116). Aquí observamos un claro paralelismo con lo que le sucede a la protagonista: ella

tiene miedo de volar en avión y debe contentarse con contemplar las obras de arte que se encuentran en Buenos Aires.

- El desarrollo de los personajes: las referencias a otros medios (en este caso, la pintura) equipa al lector con nuevas maneras de mirar y entender a los personajes. Lo intermedial es muy efectivo para comparar a los personajes con la temática de los cuadros o la vida de los propios artistas. Por ejemplo, en el pasaje en el que describe a su mejor amiga, Alexia, «la chica dorada de mi juventud» (Gainza, 2017, p. 61), de la que se encuentra distanciada, y a quien compara con Foujita, ese pintor cuya «única causa desde el día uno ha sido la gloria personal» (Gainza, 2017, p. 62).
- Los temas: las referencias a determinadas obras de arte indican el tema que tratará el capítulo pertinente y el significado particular para el personaje y su forma de vivir. Con solo contemplar las obras o prestando atención a las biografías inusuales de los artistas, se puede inferir el tema de cada capítulo. Por ejemplo, la crítica a la clase alta argentina que recorre toda la obra se hace evidente en este pasaje: «Siempre que ves a un Hubert Robert te acordás de tu mamá» (Gainza, 2017, p. 43), «Mires adonde mires (...) todo anuncia el final» (p. 43), «imaginen a un grupo de personas ociosas soñando en medio de bostezos y capiteles romanos con un pasado glorioso» (p. 44).
- El discurso narrativo: la alusión a las obras pictóricas afecta a la narración de los hechos que suceden en la novela y expone cómo la autora hace uso de las descripciones efrásticas y las reflexiones metasemióticas o metamediales. Por ejemplo, cuando describe el *boudoir* del tío Marion diseñado por Josep Sert: «El *boudoir* es el espacio más original de la casa, una experiencia física y mental que, para mí, reproduce la sensación de estar encerrado en una jaula. No sé si Sert se dio cuenta de lo que hacía» (Gainza, 2017, p. 103). Lo mismo se evidencia cuando describe el estilo de los pintores, como en el caso de Victorica: «Todo en las pinturas de Victorica está enrarecido: los planos que cortan sin sentido (...), la manera en la que el pintor nos hace saltar sobre la anécdota para zambullirnos en el significado» (Gainza, 2017, p. 133).

- La metaficción: esta sirve para introducir una dimensión autorreflexiva en la historia y para demostrar la disposición mental/cognitiva en la composición de los personajes. A nivel del discurso, puede llegar a cuestionar o criticar la propia narrativa. Esto se evidencia en múltiples citas, tales como: «y tampoco sé por qué lo estoy contando ahora, pero supongo que siempre es así: uno escribe algo para contar otra cosa» (Gainza, 2017, p. 20) o «Mirar a Angola (...) era como ver dos siluetas permanentemente desencajadas, imposibles de unir» (p. 62). Dentro de la metaficción, destacan:
 - ✓ Los efectos extratextuales (Wolf, 1999, como se citó en Hallet, 2015, pp. 615-616): estos corresponden al nivel metaestético, metamedial y a la reflexión cultural.
 - ✓ Los efectos metaficcionales: comentarios sobre el estatus medial, discursivo o ficcional del texto y cómo este arregla los signos verbales que aparecen para crear significado. Por ejemplo, cuando la protagonista reflexiona sobre el uso excesivo de citas: «Me he dado cuenta, también, de que el buen citador evita tener que pensar por sí mismo» (Gainza, 2017, p. 157).
 - ✓ Los efectos metaestéticos: estos se refieren a las características del medio que es evocado en relación con otros. Por ejemplo: «Puede que mirar un Rothko tenga algo de experiencia espiritual, pero de una clase que no admite palabras. Es como visitar los glaciares o atravesar un desierto. Pocas veces lo inadecuado del lenguaje se vuelve tan patente» (Gainza, 2017, p. 92).
 - ✓ Los efectos metaculturales: estos incluyen la reflexión y crítica del desarrollo general de procesos, prácticas y artefactos culturales. Un claro ejemplo de este efecto puede encontrarse en la siguiente cita: «La ruina artificial era una forma de establecer vínculos con La Antigüedad; no es casual que surgiese en vísperas de la Revolución Industrial» (Gainza, 2017, p. 44).

En este punto del trabajo es necesario recalcar que Gainza, en tanto historiadora y crítica de arte, convierte sus descripciones ecrásticas en un valor añadido a la obra en su conjunto y conduce al lector a cuestionar el peso de la

mirada, la subjetividad y la perspectiva desde la cual analizamos lo que percibimos en un cuadro o en la vida misma. Este aspecto es central al trabajar con los estudiantes los conceptos de perspectiva, subjetividad y mirada, mediante rutinas de pensamiento que les permitan expandir sus conceptos o incluso modificarlos, trascendiendo las explicaciones superficiales.

Nos resulta atinada, en este sentido, la conceptualización que hace Louvel (2011) de la intermedialidad en la novela, cuyos objetivos incluyen la educación del lector, la espacialización y el enriquecimiento de la narrativa, además de la ralentización de la velocidad del texto (p. 99). Cada visita a un museo o galería de arte (todos situados en Buenos Aires) cataliza una anécdota significativa de la protagonista, quien cumple diferentes roles: espectadora, descriptora, hasta narradora de la obra de arte en sí misma. Eso enmarca la narrativa dentro de un posible canon de éfrasis de mujeres, entre las cuales se destacan Siri Husvedt y A. S. Byatt, entre otras (Losano, 2008, como se citó en Karastathi, 2015, p. 96).

De acuerdo con Goldhill (2007), la descripción efrástica produce un «viewing subject», en el que se destaca «el momento de observar como una práctica de interpretación, de lectura, de encontrar significado» (traducción propia) (p. 2). Louvel (2011), por su parte, denomina a la interacción entre lo visual y textual «iconotexto» y plantea que esta simbiosis permite la apertura de «lo legible a lo visible», produciendo, entre otros efectos, la suspensión del tiempo (p. 15). Paralelamente, las obras de arte de por sí ya poseen una historia que aporta valor al texto (p. 100).

Entre las cualidades que proporciona la descripción de una obra de arte en un texto, vale destacar: a) autenticar el microcosmos contenido en el texto; b) compartir conocimientos con el lector y generar así un sentido de complicidad; y c) destacar los museos y galerías de arte como espacios que permiten acceder a las obras de arte y, fundamentalmente, en los que está prohibida la expresión de la palabra y los sentimientos: «Places of disappearance of the self» o de «institutionalized voyeurism» (pp. 103-104). Cabe señalar que la novela de Gainza describe la presencia de obras de arte en residencias privadas a las que no se podía acceder; por ende, ubica al arte como patrimonio exclusivo de la elite.

En cuanto a la función literaria de la imagen en el texto, se puede decir, siguiendo a Barthes (1995), que su objetivo es generar narrativas, prolongando la revelación de lo que sucederá o creando un efecto de suspense (Barthes, 1995, como se citó en Louvel, 2011, p. 106). Gainza la usa para contar acontecimientos del pasado (como la muerte de la amiga en las cercanías de un coto de caza) o como premonición de lo que puede pasar (cuando compara a su hermano con las figuras de El Greco): «Solo entonces noté que tenía las manos muy flacas. Como las figuras de El Greco, pensé, y se lo dije» (Gainza, 2017, p. 151). Otro aspecto, según Louvel (2011), es el de mostrar la identidad de los personajes (p. 120) a través de los retratos, como sucede en el capítulo «Ser rapper». El retrato funciona como «un espejo reflejando el personaje que se reconoce» (p. 120). La éfrasis, por tanto, sirve a muchos objetivos: estéticos, ilustrativos, sociológicos, ideológicos y éticos (p. 123). En este sentido, Gainza la aplica para describir la pertenencia a la clase patricia argentina, de la que se distancia llamándose «oveja negra» y a la que hace objeto de críticas a lo largo de la obra. Astutamente, destaca el valor superficial que sus miembros le otorgan al arte, al que reconocen como símbolo de poder, pero al que asignan una función meramente decorativa.

Gainza emplea los problemas de visión como metáforas de sus problemas de percepción (Zapf, 2008, como se citó en Hartmann, 2015, p. 407). De este modo, en el texto encontramos detalles como la presencia de patologías oculares (diplopía, mioquimia) u objetos como los anteojos que se rompen. Estos hacen referencia a la distorsión de la realidad, a la opacidad del juicio (Louvel, 2011, p. 145).

El arte visual, por lo tanto, tiene el poder de representar una realidad interna que de otra manera puede permanecer oculta (Byerly, 1997, como se citó en Rippl, 2015, p. 101). Esto resulta evidente al plasmar las inseguridades de su yo en las obras que contempla y que la contemplan como un espejo que no miente y hace visibles las sombras que la narradora se empeña en ocultar. Es el caso en el que la protagonista se describe a sí misma de niña, identificándose con la chica que aparece en el cuadro de Schiavoni: «Suple su ignorancia en temas mundanos con actitud; su mirada puede convertirte en lluvia radioactiva y sus labios están tan herméticamente cerrados que al abrirlos se

oiría el ruido del velcro» (Gainza, 2017, p. 130); o cuando fantasea con la vejez comparándose con la señora mayor del cuadro de Victorica: «A la tía Cecilia le han pasado cosas, algunas extraordinarias, pero esos acontecimientos no han modificado su carácter, más bien lo han precisado» (Gainza, 2017, p. 133). Entonces, podemos afirmar que «ecfrasis is founded in our need to interpret», de entender lo que nos atraviesa y trasciende; por ello mismo, «An encounter with a work of art reanimates bodies: The physical body of the work and the body or bodies its portraits» (Kennedy, 2005, p. 89). Esto es evidente en este extracto: «Mira el pasado sin nostalgia, casi con intriga: para ella es un paisaje que debe contemplarse fríamente. He visto esa mirada antes. Se la he visto a mi hija (...). Es cruel la manera en que evita a mi papá (...) trata de entender; lo que la impresiona es la vejez» (Gainza, 2017, pp. 133-134).

Aplicaciones prácticas

Esta misma experiencia se puede replicar en los estudiantes al leer el texto de Gainza, representando una razón más para llevarlo al aula de español como lengua extranjera. El texto es una oportunidad para reflexionar sobre el acto de mirar, lo que nos conduce a una mayor apertura del mundo que nos rodea, a comprenderlo y comprendernos mejor. En un segundo nivel, la reflexión implica que leemos para entender lo que nos atraviesa. Esto es lo que logra María Gainza en su ópera prima: incitar al lector a ir más allá de lo meramente figurativo, abstraerse, zambullirse en la narrativa visual y desde allí contemplar el mundo, al igual que lo hacían algunos de sus pintores favoritos, como Cándido López, quien afirmaba que «para tocar el corazón de la realidad había que deformarla» (Gainza, 2017, p. 23).

Ese relato intimista se extiende a la manera en que narra las biografías de los artistas, a las que aplica, también, una mirada subjetiva, eligiendo contar anécdotas y rumores en lugar de brindar una descripción más ortodoxa. Podría decirse que se instala dentro de la tradición de Vasari, quien fue el primero en armar una historia del arte poco convencional (Elkins, 2002, p. 39). Esto se evidencia, por ejemplo, cuando se refiere a la envidia que El Greco sentía por Miguel Ángel: «Lo que tenía El Greco eran unos celos descomunales» (Gainza, 2017, p. 147); o cuando describe a Toulouse-Lautrec en los burdeles de Montmartre: «Era tan pequeño que las prostitutas se marean al mirarlo, pero

cuando las toca, el hombrecito encuentra lugares secretos en sus cuerpos» (Gainza, 2017, p. 82).

El libro es un libro de nuestro tiempo, es necesario leerlo con Internet a mano para buscar la obra de estos artistas (algunos más conocidos que otros) y zambullirnos en lo que nos aporta lo visual. Esta característica constituye una de las razones por la que los estudiantes se sentirán atraídos por el texto, ya que leer esta obra implica realizar un trabajo detectivesco consultando numerosas fuentes, *googleando* historias del arte, vidas de artistas, historia argentina, lo que fomentará la curiosidad de estos y la iniciativa propia.

Paralelamente, la novela recorre la historia argentina y, en particular, el ascenso y descenso de una clase social a la que pertenece la protagonista y de la que se considera una *outsider*. La madre encarna todos aquellos valores que desea no repetir, por ende, recalca una y otra vez las características frívolas y decadentes de su progenitora, a las que opone su búsqueda personal de mujer que desea no ascender socialmente y que prefiere vivir de manera autónoma, pese a pasar por circunstancias económicas y personales desfavorables. En esta descripción de mujer luchadora, «seca», oveja negra de la familia, que no quiere destacar, que prefiere perder, es donde Gainza se entronca dentro de la nueva narrativa latinoamericana y representa a la anti-heroína, lo que lleva al lector a empatizar con ella, a sentirse reflejado en sus luchas por entender los sucesos de su vida, las pérdidas y esa nostalgia por un mundo que ya no está: «Desde que tenés memoria, tu mamá y los de su clase vienen anunciando que 'este país se va a prender fuego' [...]. Hace treinta años que esperan que arda» (Gainza, 2017, p. 49).

Basándonos en lo expuesto hasta el momento, consideramos que la obra de Gainza es apropiada para los adolescentes, ya que pueden sentirse reflejados en situaciones por las que atraviesa la protagonista. En este sentido, es un texto que puede conducir a un aprendizaje significativo, a través de la contemplación de las decisiones de la narradora, sus hechos y omisiones, lo que podría haber dicho o corregido si no se la hubiese «tragado el personaje» (Gainza, 2017, p. 50). Además, los pintores que ha elegido también han sido ovejas negras en su tiempo y padecido las consecuencias por actuar fuera del sistema. Han sido expulsados de la Academia (Courbet), han terminado en la

pobreza (Robert), en el manicomio (Schiavoni) o suicidándose, como Rothko. Paralelamente, los personajes de la novela también son víctimas de la incompreensión familiar o social y padecen las consecuencias de seguir el dictado de su corazón. Todos comparten algún tipo de carencia física o emocional, el deseo de volver a un tiempo en el que todo fue mejor o, por lo menos, así se le recuerda: la madre sueña con el pasado de lujos en el que vivía; la narradora vive aún en el etéreo espacio de la adolescencia con su mejor amiga; otros pagan con su cuerpo el precio de soñar ser diferentes, como Charly, el hermano que se exilia para ocultar la vergüenza familiar, o la prima que enloquece.

Más allá de las anécdotas dolorosas que aparecen en el texto, la protagonista asume, eventualmente, una postura de trascendencia y aceptación de lo que le ocurre, en particular, al relatar su experiencia con la enfermedad: «Hay algo en la enfermedad que te afila, te quita la ansiedad; si uno logra evadir la autoconmiseración, por supuesto» (Gainza, 2017, p. 156). En esta instancia, se destaca la adopción de una perspectiva más altruista que permitirá a los alumnos atestiguar la evolución del personaje y comprender la forma subjetiva que la protagonista encarna y que resulta tan atractiva para el trabajo en clase. Los adolescentes, entonces, podrán aplicar los conceptos de perspectiva y subjetividad a las tareas que la secuencia didáctica propone con el fin de demostrar la integración de los conocimientos adquiridos durante la misma.

Por ello, la secuencia didáctica que planteamos pretende, fundamentalmente, motivar al alumno a apartarse de la lectura superficial de los acontecimientos y a incorporar una mirada multidimensional, reconociendo la riqueza en la polifonía de voces y en el intercambio de opiniones. Por otro lado, las citas que aparecen en toda la obra aportan ese elemento intertextual y de diálogo con otras obras, muchas de ellas de escritores que han incursionado como Gainza en la intermedialidad, como es el caso de A. S. Byatt o Jean Rhys. En ese sentido, hay muchos guiños que orientan al lector en la búsqueda de otros textos, lo que amplía el caudal de la obra.

Por todo lo dicho con anterioridad, reiteramos los beneficios de leer esta primera obra de Gainza en la clase de ELE, puesto que cumple con una serie de requisitos invaluable para la formación académica y el crecimiento personal de los alumnos. El ambiente intimista y de reflexiones ecrásticas funciona en

cierto sentido como hilo conductor del texto y, a su vez, de la vida de la protagonista. En el caso de esta, el museo es su refugio, los cuadros, sus mejores analistas, y los artistas, sus testigos fuera del tiempo. Esta manera de mirar, tal vez, permita al estudiante desarrollar una mirada diferente que lo anime a abandonar la primera impresión para jugar creativamente con lo que el universo visual propone, atreviéndose así a contemplar por un largo rato el «cuadro» que la vida presenta, explorando su significado, sus contradicciones, la mirada de respuestas que nos produce.

Eventualmente, este ejercicio de contemplación se permeará a otras áreas de la vida de los estudiantes, permitiendo que desarrollen una mirada crítica frente a los acontecimientos y que puedan, al igual que la protagonista de la novela, reconciliar sus expectativas con la realidad. Es pertinente la cita de Renard al final de la historia: «¡Qué monótona sería la nieve si Dios no hubiera creado los cuervos!» (Gainza, 2017, p. 158).

Consideramos que esta obra es, por todo lo expuesto anteriormente, un recurso inestimable para el público adolescente, pues cumple con diferentes objetivos. Invita al debate, al pensamiento crítico, a la consideración de perspectivas múltiples desde una visión integrada de las artes, con temas actuales y globales que posibilitan la discusión intercultural y el enriquecimiento de quien observa. Asimismo, abarca el tema de la mirada, la subjetividad, la perspectiva, la vida y la muerte, la enfermedad, las relaciones familiares, sin descuidar la visión aguda sobre el arte y la historia que actúan como artefactos culturales que se reinterpretan una y otra vez a través de quien los observa. «¿No es acaso toda buena obra una autobiografía? ¿Un espejo?» (Gainza, 2017, p. 124), se pregunta Gainza, y en esa frase sintetiza todo lo que su obra pretende conseguir y, a mi criterio, consigue sin espectacularidades ni excentricidades.

2. RESUMEN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

He dividido la secuencia didáctica en seis sesiones. La misma consta de una introducción (recorrido de la obra en general y de las pinturas que en ella aparecen) y cinco sesiones que hacen referencia a cada etapa de la vida de la protagonista: niñez, adolescencia, adultez y madurez, respectivamente. La intermedialidad recorre toda la unidad con el fin de promover el pensamiento

divergente, reconocer el universo de perspectivas, la subjetividad de la mirada y la interacción entre lo visual y lo verbal. Cada unidad se concentrará, como lo he explicado antes, en una etapa de la vida de la protagonista, en la que se tratarán aspectos literarios, lingüísticos y socioculturales, con el fin de comprender elementos complejos de la obra. De esta manera, los alumnos podrán incorporar, paulatinamente, recursos para describir y narrar sus propias historias, tales como el vocabulario, la gramática y las figuras literarias, mientras argumentan, debaten y justifican sus interpretaciones basadas en el texto.

Se trabajarán, concomitantemente, las competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) y se promoverá el desarrollo de las competencias de *saber ser* y *saber hacer* de acuerdo con lo estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCER) por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (2001). Debido a todo lo enunciado previamente, he elegido el enfoque por tareas, centrado en el alumno, y comunicativo, ya que considero que es el más adecuado para integrar los conocimientos de manera escalonada mientras se adquieren las destrezas comunicativas. De esta forma, se espera que los alumnos desarrollen la autonomía en el aprendizaje a la vez que implementan estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas con el fin de demostrar lo aprendido en las tareas finales planteadas en la unidad.

Adicionalmente, me parece relevante que estudiantes de este nivel sean capaces de emplear el arte como catalizador de pensamiento creativo, lo que no solo les permitirá ampliar su bagaje cultural, sino también considerar múltiples perspectivas desde las cuales aproximarse al análisis de la obra.

Por último, cabe señalar que la secuencia didáctica cumple con las 5 C (comunicación, cultura, conexión, comparaciones y comunidades) estipuladas por el *American Council of Foreign Languages* (ACTFL) para la enseñanza de idiomas extranjeros. Aquellas se encuentran reflejadas en los estándares nacionales de aprendizaje para las lenguas extranjeras de los Estados Unidos de América.

2.1 Descripción de la secuencia didáctica

- Nivel de español: C2 (Maestría) de acuerdo con Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras (MCER); nivel distinguido de

acuerdo con los estándares del American Council of Foreign Languages (ACTFL).

- Grados: nivel secundario, edades 14-18 años.
- Materia: Español como lengua extranjera.
- Contenido transversal: artes visuales, literatura, historia.
- Temas relevantes: mirada, perspectiva, subjetividad, intermedialidad, biografía, pensamiento crítico.
- Objetivos:

Al finalizar la secuencia didáctica, los estudiantes serán capaces de:

- ✓ Reconocer similitudes y diferencias entre el código verbal y el visual.
 - ✓ Desarrollar el pensamiento crítico para abordar temas complejos y perspectivas múltiples.
 - ✓ Sustentar sus opiniones en el texto.
 - ✓ Reconocer la intermedialidad como recurso de la cultura visual de nuestro tiempo.
 - ✓ Desarrollar habilidades comunicativas de recepción (escuchar, leer) y de producción (hablar y escribir).
 - ✓ Crear contenido interactivo con las TIC.
 - ✓ Argumentar, contraargumentar, analizar y convencer a la audiencia del mensaje que desean conferir.
 - ✓ Incorporar diferentes perspectivas para analizar la obra.
- Estándares Nacionales de Aprendizaje para Lenguas Extranjeras Nivel C2 (Education World, 2021)
 NL-FL.K-12.1, NL-FL.K-12.2, NL-FL.K-12.3, NL-FL.K-12.4.

2.2 Estructura de la secuencia didáctica

Los alumnos leerán el libro con anterioridad al trabajo en clase. Las sesiones se dividirán en:

- Introducción: recorrido por las obras pictóricas, análisis de extractos del texto, biografía de la autora, cimientos para un análisis literario posterior (tema, personajes, tiempo, espacio, entre otros).
- Primera sesión: la niñez. Capítulos analizados: «El encanto de las ruinas» y «Ser rapper».
- Segunda sesión: la adolescencia. Se analizarán cuatro capítulos: «El buen retiro», «En las gateras», «Las artes de la respiración» y «Refu-cilos en la mente».
- Tercera sesión: la adultez. Consta de tres capítulos: «El ciervo de Dreux», «Gracias, Charly» y «El cerro desde mi ventana».
- Cuarta sesión: la madurez. Se concentra en tres capítulos: «Una vida en pinturas», «Ser rapper» y «Los pitucones».
- Quinta sesión: descripción de la tarea final y de los criterios de evaluación.

3. SESIÓN INTRODUCTORIA

3.1 Descripción

Se dividirá en tres partes, a saber:

1. Presentación por parte de la docente: introducción de la obra, biografía de la autora, consignas para comenzar a analizar el texto.
 2. Prelectura de frases con el fin de inferir el tema del libro, análisis de las pinturas que aparecen, búsqueda de ejes temáticos, constantes que se repiten.
 3. Compleción de un organigrama con las obras, biografías de los pintores, época, estilos y referencias históricas. Los alumnos irán agregando información en el transcurso de la unidad.
- Materiales: acceso a Internet, ordenador, lápiz, papel, libro *El nervio óptico*.
 - Duración: 90 minutos.
 - Objetivos: en esta sesión los alumnos serán capaces de:

- ✓ Explorar el concepto de perspectiva en el arte para, luego, aplicarlo en el análisis de la obra.
 - ✓ Comprender el punto de vista / la perspectiva que emplea la autora para crear un relato verosímil.
 - ✓ Inferir el tema y el tono de la obra a partir del análisis de frases extraídas del texto y de obras pictóricas seleccionadas con tal fin.
 - ✓ Categorizar los estilos de las obras visuales, la época de pertenencia y los autores de estas y vincularlos con el texto.
- Aclaración de conceptos
 - ✓ Perspectiva en lo literario: demuestra cómo aparecen narrados los acontecimientos de acuerdo con lo que piensa el narrador de esa sociedad en función de sus circunstancias. Se refiere a las creencias sobre una persona, un lugar o un evento en función de sus experiencias personales (StoryboardThat, 2021). Ej.: perspectiva de género.
 - ✓ Punto de vista: es la postura desde la cual se desarrollan las acciones y acontecimientos de la historia (StoryboardThat, 2021).
 - Competencias para adquirir: comunicativas, literarias.
 - Destrezas: expresión oral, comprensión lectora, comprensión visual, interacción oral.
 - Inteligencias múltiples: lingüística, interpersonal, intrapersonal, espacial.

3.2 Inicio

- Introducción por parte de la docente: breve biografía de María Gainza y presentación de la novela *El nervio óptico*.
- Actividades de prelectura: los alumnos analizarán ciertas frases extraídas de los capítulos seleccionados para la sesión en cuestión con el fin de descubrir de qué trata el libro.

La única que mira el cuadro es la mujer mayor, la señora de Alvear, que alguna vez fue la soprano Regina Pacini: sus ojos se dirigen del ciervo todavía vivo en la pintura al otro, muerto y servido en finos cortes sobre el

plato. En la sala renacentista contigua al comedor, entre el follaje de madera, un reloj da la hora. La señora de Alvear siente un escalofrío, pero se lo adjudica a una corriente de aire. Últimamente no identifica bien lo que siente. (Gainza, 2017, p. 16).

Cuando me siento físicamente mal, cualquier peligro, por enorme que sea, me parece una entelequia al lado de mi tormento concreto. Y ahora, con la niebla, lo único que importaba era escapar. (Gainza, 2017, p. 22).

Hacerte la manicura es la forma más barata que encontraste para no dejarte arrastrar hacia las sombras. [...] Ahora, si te distraés, si levantás el pincel, sos la primera en sucumbir al encanto de las ruinas. (Gainza, 2017, p. 42).

Miro fijo al Rothko. Me recuerda que estoy viva y me entristece, como cuando uno abraza una promesa de felicidad que sabe que no va a durar. (Gainza, 2017, p. 95).

Hasta entonces había vivido como un animal acosado, esperando el golpe que no sabía de dónde podía llegar. (Gainza, 2017, p. 155).

1. Analizar las frases, indicar de qué se tratan o qué quiere inferir la autora. Seguir la siguiente rutina de pensamiento: «Yo pienso..., lo respaldo..., me pregunto...» (Tishman and Palmer, 2006, p. 18). Luego, compartir con un compañero. Finalmente, en grupo, haremos una lluvia de ideas acerca del tema de la obra. Seleccionar alguna de las frases, no todas.
2. Rutina de pensamiento: «Comienzo/mitad/final» (Tishman and Palmer, 2006, p. 35): los alumnos deberán inferir el tema de la novela, analizando las obras de arte que aparecen a continuación.



- Comienzo. Si la pintura *El ciervo* de Dreux marca el inicio de la historia: ¿De qué creen que trata la historia?



- Esta pintura aparece en la mitad de la historia: ¿Qué puede pasar después?



- Esta pintura aparece en el último capítulo: ¿Qué creen que pasó antes? ¿Qué sucederá después?

3.3 Desarrollo

- **Actividad Grupal**

Organigrama sobre las obras de arte: En el siguiente organigrama aparecen las obras de arte mencionadas en el texto. Se deberá completar con la biografía de los artistas, con los temas que sugieren las obras y los capítulos a los que pertenecen, con la época y el estilo. Este trabajo se realizará en grupo. La docente brindará un ejemplo que servirá de guía para completar la misma. Ver rúbrica en los anexos (Tabla 5).

- Sugerencia de página web para consultar: www.theartstory.org (The Art Story Foundation, 2021).

A continuación, **Tabla 1** *Análisis de las Obras de Arte*

Tabla 1. Análisis de las obras de arte

Obra de arte	Artista Biografía	Tema del cuadro Capítulo al que pertenece	Época Referencias históricas	Estilo
<p><i>El ciervo</i></p> 	Alfred de Dreux	<p>Victima/muerte.</p> <p>-Título del capítulo: «El ciervo de Dreux»</p> <p>Etapas de la vida: adultez.</p>	<p>Primera mitad del siglo XIX.</p> <p>Historia: Napoleón III, la caída del Imperio, la República.</p>	<p>Romántico.</p> <p>Género: escenas ecuestres, principalmente</p>
<p><i>La batalla de Yatayti Corá</i></p> 	Cándido López			
<p><i>Vista arqueológica</i></p> 	Hubert Robert			
<p><i>Autorretrato</i></p> 	Foujita			
<p><i>Mar borrascoso</i></p> 	Coubert			
<p><i>En observación</i></p> 	Henri de Toulouse-Lautrec			

<p><i>Rojo sobre negro</i></p> 	<p>Mark Rothko</p>			
<p><i>Boudoir de Matias Errázuriz, Museo de Arte Decorativo</i></p> 	<p>José María Sert y Misia Sert</p>			
<p><i>Retrato de mi padre</i></p> 	<p>Henri Rousseau</p>			
<p><i>Tía Cecilia</i></p> 	<p>Miguel Victorica</p>			
<p><i>La niña sentada</i></p> 	<p>Augusto Schiavoni</p>			
<p><i>Jesús en el huerto de los Olivos</i></p> 	<p>El Greco</p>			

3.4 Cierre

Conclusión: buscar en Internet una cita célebre pronunciada por alguno de los pintores mencionados en el libro y explicarla.

4. PRIMERA SESIÓN: LA NIÑEZ

Sería feliz si yo supiera cómo.
Es decir, si me hubieran enseñado los gestos,
los parlamentos, las decoraciones».
«Autorretrato», Rosario CASTELLANOS (1972)

4.1 Resumen

En esta sesión, se analizará la niñez de la protagonista que aparece delineada en los capítulos «El encanto de las ruinas» y «Ser rapper». En estos se destaca la figura de la madre, su influencia en la vida de la protagonista, el peso de los mandatos familiares, los roles que se mantienen inalterables a lo largo del tiempo.

- Materiales: acceso a Internet, libro *El nervio óptico*, lápiz, papel.
- Objetivos:

Al finalizar la sesión los alumnos serán capaces de:

- ✓ Identificar temas, tono y características de los personajes que aparecen en los capítulos analizados.
 - ✓ Describir las obras de arte que aparecen en el texto y relacionarlas con la narrativa.
 - ✓ Comprender y aplicar los conceptos de perspectiva y puntos de vista.
 - ✓ Reflexionar metalingüísticamente sobre el lenguaje usado en la novela.
 - ✓ Crear su *doppelgänger*.
 - ✓ Argumentar y debatir en forma grupal basándose en información que aparece en el texto o que se conoce sobre las obras de arte que aparecen en el mismo.
- Competencias: comunicativas, literarias, socioculturales.

- Destrezas: expresión e interacción oral, comprensión lectora y visual.
- Inteligencias múltiples: lingüística, interpersonal, espacial, intrapersonal.
- Duración: noventa minutos.

4.2 Introducción (hecha por la docente)

Breve descripción de la clase patricia argentina (clase alta a la que la narradora pertenece y rechaza) y su rol en la política y economía de Argentina. Algunas de estas familias construyeron palacios en Buenos Aires que actualmente funcionan como museos, como es el caso del Museo Decorativo Nacional, ex-residencia de la familia Errázuriz Alvear, que aparece en varias ocasiones en el libro.

4.3 Inicio

4.3.1 Actividades de pre-análisis

1. Analizar las siguientes frases e indicar el tono de estas. Respalda tu opinión.

Hacerte la manicura es la forma más barata que encontraste para no dejarte arrastrar hacia las sombras. Ahora, si te distraés, si levantás el pincel, para qué mentir, entonces sos la primera en sucumbir al encanto de las ruinas. (Gainza, 2017, p. 42).

Para ella serás siempre alguien que desperdió su suerte, la zurdita paqueta que vive como paria. (Gainza, 2017, p. 50).

Así era yo a los once años, los ojos separados, helados como la punta de una aguja, la carita de mal humor, la quijada jactanciosa. (Gainza, 2017, p. 124).

¿No son todas las buenas obras pequeños espejos? ¿Acaso una buena obra no transforma la pregunta que está pasando en qué me está pasando? ¿No es toda teoría también autobiografía? (Gainza, 2017, p. 124).

Suple su ignorancia en temas mundanos con actitud; su mirada puede convertírte en lluvia radioactiva y sus labios están tan herméticamente sellados que al abrirlos se oíría el ruido del velcro. Pero por dentro se siente

de manteca y hace esfuerzos titánicos para templar su espíritu. (Gainza, 2017, p. 130).

2. Responder las siguientes preguntas, fundamentar tu opinión.

La protagonista hace referencia al encanto de las ruinas:

- ¿A qué ruinas se refiere?
- ¿Qué elemento aparece en esta instancia que podría ser vital para la trama?
- ¿Qué símbolos aparecen en las imágenes que sirven para reforzar el tema del capítulo?

4.4 Actividades individuales

4.4.1 Titulares (Tishman and Palmer, 2006, p. 37)

- Si escribieras un titular sobre estas obras, ¿cuál sería?



4.4.2 Mapa conceptual

Hacer un mapa conceptual con las ideas principales de los capítulos, los personajes destacados, el tema.

4.4.3 Análisis de los personajes y su evolución

Análisis de los personajes que aparecen: la madre, la protagonista como niña, su *doppelgänger* (su doble).

- Preguntas-guía
 Protagonista: ¿Es la protagonista una anti-heroína? Buscar indicios en el texto del carácter ambivalente de la misma, señalar sus contradicciones y debilidades. Analizar cómo se describe de niña e inferir y predecir el comportamiento de esta en el futuro. ¿Existe una evolución en el personaje? ¿Logra resolver sus conflictos? Respalda las opiniones con citas del texto. Armar un organigrama con los personajes que aparecen en la

novela. Indicar sus características físicas y psicológicas y cómo el comportamiento / actitudes de estos influyen en la protagonista y viceversa.

4.4.4 Protagonista / *Doppelgänger*

Indicar las similitudes y diferencias entre ambos (ver «Ser rapper», pp. 123-124, pp. 130-131).

- Aclaración: *Doppelgänger*: término inventado por Richter en 1776. Significados: gemelo, sombra o *alter ego*.

4.4.5 Crear tu *doppelgänger*

Redactar la descripción física y psicológica del mismo. Buscar una imagen que lo represente o crearla con las herramientas TIC.

4.5 Actividad en parejas

Realizar el siguiente ejercicio: «Así me veo / Así me ven los demás / Así soy». Conclusiones: _____.

4.6 Actividades grupales

4.6.1 Perspectivas (Tishman and Palmer, 2006, p. 21)

Contemplar las obras y escribir desde la perspectiva de la niña, los pintores, la audiencia, las ruinas. Cada grupo elegirá una. Compartir las conclusiones con la clase.

- Seguir el siguiente esquema: Percibo _____, sé _____, me importa _____.

4.6.2 Círculo de puntos de vista (Tishman and Palmer, 2006, p. 23)

1. Cada integrante del grupo reflexionará sobre un tema desde el punto de vista de un personaje de su elección. Para ello, podrá emplear el modelo que aparece a continuación.

- Estoy pensando _____ (tema) desde el punto de vista _____ (personaje).
- Pienso _____ (describir el punto de vista).
- Me pregunto _____ (cuestionarse el punto de vista).

2. Para reflexionar: discusión plenaria, oral.

- ¿Cómo difiere la percepción desde distintos puntos de vista en tiempo y espacio?
- ¿Qué y quiénes son afectados por esto?
- ¿Quién está involucrado?
- ¿A quién le importa?

4.7 Cierre

- Reflexión metalingüística: explicar qué resulta llamativo sobre la forma en la que está escrito el texto. A partir de la reflexión, se discutirán en clase las características del castellano rioplatense y se propondrá a los alumnos armar un glosario de términos de esta variedad lingüística. Se puede hacer en Quizlet. Este glosario será evaluado de acuerdo con una rúbrica (ver Tabla 6 en el anexo).

5. SEGUNDA SESIÓN: LA ADOLESCENCIA

And said, 'We'll live, Aurora! we'll be strong.

The dogs are on us—but we will not die.

Aurora Leigh (first book), Elizabeth BARRET BROWNING (1979)

And I won't tell you where it is, so why do I tell you
anything? Because you still listen, because in times like these
to have you listen at all, it's necessary
to talk about trees.

«What kind of times are these?», Adrienne RICH (1995)

5.1 Resumen

En esta sesión se analizará la adolescencia de la protagonista a través del análisis de los siguientes capítulos: «El buen retiro», «Refucilos en la mente», «En las gateras», «Las artes de la respiración».

- Temas: la presencia de las ovejas negras y el precio de rebelarse.
- Materiales: *El nervio óptico*, acceso a Internet, lápiz, papel.
- Competencias por adquirir: literarias, lingüísticas, socioculturales.

- Destrezas: expresión oral, interacción oral, expresión escrita, comprensión lectora.
- Inteligencias múltiples: lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal.
- Duración: noventa minutos.
- Objetivos

Al finalizar la sesión los alumnos serán capaces de:

- ✓ Citar evidencia textual que confirme el análisis que se hace del texto, así como de las inferencias extraídas del mismo.
- ✓ Determinar la idea central de cada capítulo y analizar en detalle su desarrollo, incluyendo cómo emerge. Resumir dicha idea central.
- ✓ Comprender el significado connotativo y figurativo de palabras y frases que aparecen en el texto, y analizar el impacto de estas en el significado y tono de la obra.

5.2 Actividades individuales

5.2.1 Veo / pienso / me pregunto:

Mirar las siguientes obras y aplicar la rutina de pensamiento. (Tishman and Palmer, 2006, p. 26)

- Preguntas-guía
 - ✓ ¿Qué crees que sabes acerca de estas obras de arte?
 - ✓ ¿Qué preguntas te haces?
 - ✓ ¿Qué te incita a explorar?



5.2.2 Colores / formas / líneas (Tishman and Palmer, 2006, p. 35).

Tomarse un minuto para mirar las obras y completar el cuadro.

- ¿Qué ves? Observar y describir colores, formas y líneas en detalle y focalizarse en:
 - ✓ Forma: cómo se organizan las partes.
 - ✓ Color: qué colores predominan.
 - ✓ Medio: óleo, acuarelas, grafito, entre otros.
 - ✓ Forma en la que se encuentra pintada: con pincel, espátula, trazos notorios, pigmentos finos o gruesos.
 - ✓ Escala: tamaño del trabajo y de las imágenes que aparecen.
 - ✓ Sujetos: si se trata de paisajes o retratos. Tener en cuenta que, aunque el trabajo sea abstracto, no se debe descartar el sujeto. Buscar el símbolo o la forma que quiere expresar el artista.
 - ✓ Contexto: a qué responde esta obra visual (eventos históricos específicos, otras culturas, historia personal del artista, aspectos de la vida contemporánea).

Tabla 2. *Colores, formas y líneas*

<i>Obra</i>	<i>Colores</i>	<i>Formas</i>	<i>Líneas</i>

- Elegir un color, una línea y una forma de cada obra. Responder las siguientes preguntas:
 - ✓ ¿Cómo contribuye a que esta pieza de arte funcione? Considerar cómo se percibe, cómo luce, qué estado de ánimo transmite.
 - ✓ ¿Qué ideas nuevas surgen? ¿Qué ves ahora que no veías antes? Compartirlo con la clase.

5.3 Actividad grupal

- Análisis literario: describir a los personajes y los temas de cada capítulo usando el modelo TWIST (tono, palabra, imágenes, estilo y tema-tra-

ducción propia) (StoryboardThat, 2021). Tener en cuenta que se debe respaldar la opinión con imágenes y frases que aparecen en el texto.

- Introducción: breve exposición teórica por parte de la docente. Temas para desarrollar:
 - ✓ Tono: ¿cuál es el tono de la obra? ¿Positivo? ¿Negativo? ¿Neutral? ¿Cómico? ¿Irónico? ¿Nostálgico?
 - ✓ Palabras: adjetivos o sustantivos que evocan el tono de la obra.
 - ✓ Lenguaje figurativo. Por ejemplo: metáforas, comparaciones, hipérbolos, analogías, imágenes sensoriales.
 - ✓ Estilo: la manera en la que el autor utiliza las palabras. Puede ser: formal, informal, argumentativo, descriptivo, narrativo, entre otros.
 - ✓ Tema: lo que piensa el autor sobre determinados tópicos. Debe estar respaldado por los elementos anteriores.

Tabla 3. *Análisis literario de los personajes*

<i>Capítulos/ Personajes</i>	<i>Tono</i>	<i>Palabras</i>	<i>Imágenes</i>	<i>Estilo</i>	<i>Tema</i>
«El buen retiro» Alexia, Foujita					
«Refucilos en el agua» La prima, Courbet.					
«En las gateras» Miuki, Toulouse-Lautrec					
«Las artes de la respiración» Tío Marion, Misia Sert.					

6. TERCERA SESIÓN: ADULTEZ

About suffering they were never wrong, the Old Masters.

«Musée des Beaux Arts», AUDEN (1976)

6.1 Resumen

Análisis de esta etapa de la vida a través de la lectura de los siguientes capítulos: «El ciervo de Dreux», «Gracias, Charly», «El cerro desde mi ventana». En estos capítulos, la protagonista narra episodios de su vida adulta en los que se destaca la muerte de una amiga, un embarazo que le provoca angustia, un viaje que no puede hacer por culpa de su ansiedad. Aparecen como subtemas la clase patricia argentina y su poder económico y político, la Guerra de la Triple Alianza, las dictaduras militares en Sudamérica.

- **Objetivos:**
 - Al finalizar la unidad los estudiantes serán capaces de:
 - ✓ Describir las obras de arte detalladamente, analizando su complejidad, propósito y perspectiva.
 - ✓ Analizar los personajes, temas, motivos que se repiten en los capítulos seleccionados.
 - ✓ Realizar conexiones intertextuales.
 - ✓ Crear una narrativa basada en uno de los cuadros que aparecen en esta sección utilizando como disparador el concepto de binomio fantástico de Gianni Rodari.
- **Competencias:** lingüísticas, literarias, culturales.
- **Destrezas:** expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora, interacción oral.
- **Inteligencias múltiples:** lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal.
- **Materiales:** papel, lápiz, acceso a Internet, *El nervio óptico*.
- **Duración:** noventa minutos.

6.2 Introducción realizada por la docente

- Exposición teórica sobre hechos históricos relevantes para la comprensión de los capítulos.

6.3 Actividades grupales

6.3.1 Juego de elaboración (Tishman and Palmer, 2006, p. 30).

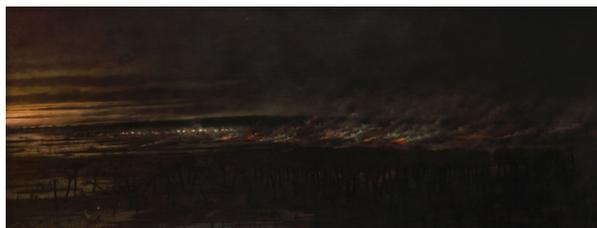
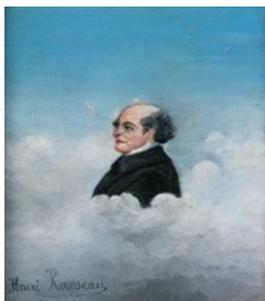
Dividirse en grupos y describir las obras. Se toma un aspecto de estas y se le describe en detalle en forma progresiva. Cada alumno amplía la propuesta del alumno anterior. Los resultados se comparten con la clase. Se analizarán las obras: *El ciervo de Dreux*, *La batalla de Yataytí Corá* de Cándido López y *Retrato de mi padre* de Henri Rousseau.

6.3.2 Complejidad (Tishman and Palmer, 2006, p. 43).

Analizar las obras teniendo en cuenta:

- ✓ Las partes: en el caso de una pintura, tener en cuenta colores, formas, estilos, época, artista, audiencia. Remitirse a la sesión introductoria.
- ✓ Propósito: cómo funciona.
- ✓ Perspectiva.
- ✓ ¿En qué reside su complejidad?

Explicar: _____.



6.4 Actividades individuales

6.4.1 Análisis literario:

- Completar el siguiente cuadro.

Tabla 4. Temas, motivos y símbolos

Capítulos	Personajes que aparecen	Tema (de qué se trata)	Motivos (rasgo distintivo o idea que se repite)	Símbolos (objeto que sirve para representar algo)
«El ciervo de Dreux»				
«Gracias, Charly»				
«El cerro desde mi ventana»				

6.4.2 Análisis intertextual

1. Reflexionar sobre la expresión *kick galvanic* de A. S. Byatt. La protagonista describe al *kick galvanic* como esa sensación desestabilizadora que produce el encuentro con algo que nos conmueve. En su caso, está siempre relacionado con una obra de arte. Como sabemos, esta cita es de A. S. Byatt y aparece en la novela *Possession*. Leer el poema y comentar qué tipo de *kick galvanic* describe la poeta.

*And is love then more
 Than the kick galvanic
 Or the thundering roar
 Of Ash volcanic
 Belched from some crater
 Of earth-fire within?
 Are we automata
 Or Angel-kin?*

(BYATT, 1990, p. 297)

2. ¿Qué otra definición utiliza Gainza en la novela para referirse a esta sensación desestabilizadora?
3. Intertextualidad: buscar citas que aluden a otros textos y comentar cómo contribuyen a darle sentido a lo que la autora desea transmitir.

6.5 Cierre

Consigna de escritura creativa: en grupos, seleccionar palabras al azar y formar binomios fantásticos (Gianni Rodari). Luego, escribir una mini-historia basada en una de las obras de arte que aparecen en esta sección.

7. CUARTA SESIÓN: MADUREZ

In me she has drowned a young girl,
and in me an old woman rises
toward her day after day, like a terrible fish.

«The Mirror», Sylvia PLATH (1971)

7.1 Resumen

En esta sesión se profundizará en la etapa de madurez de la protagonista a partir del análisis de los siguientes capítulos: «Ser rapper», «Los pitucones», «Mi vida en pinturas».

- **Objetivos**
Al finalizar la sesión los alumnos serán capaces de:
 - ✓ Redactar una biografía.
 - ✓ Reflexionar sobre la obra haciendo conexiones intermediales significativas.
 - ✓ Crear metáforas y analogías al describir los cuadros que aparecen en los capítulos.
 - ✓ Ejecutar rutinas de pensamiento con el fin de profundizar el análisis de la obra.
- **Competencias:** lingüísticas, literarias, culturales.
- **Destrezas:** expresión oral, interacción oral, expresión escrita, comprensión lectora y visual.

- Inteligencias múltiples: lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal.
- Materiales: lápiz, papel, acceso a Internet, *El nervio óptico*.
- Duración: 90 minutos.

7.2 Actividades Individuales

7.2.1 Contemplar las siguientes obras:

- ✓ *Rojo sobre negro* de Rothko,
 - ✓ *La tía Cecilia* de Victorica,
 - ✓ *Jesús en el huerto de los Olivos* de El Greco.
- Mirar las imágenes durante treinta segundos.
 - Listar diez palabras. Repetir pasos 1 y 2. Listar diez palabras más (Tishman and Palmer, 2006, p. 34).
 - Pregunta estímulo: ¿Qué te hace decir eso...? Discutir en clase.



7.2.2 Biografías e intermedialidad

1. Seleccionar tres obras de arte que representen tu niñez, adolescencia y vejez. Armar una pequeña historia sobre las mismas, serán presentadas en clase.
2. En el último capítulo aparece la figura de otro pintor, Maurice Denis, del que no se cuenta la biografía. Incluir esta biografía en el cuadro principal que se encuentra al inicio de la unidad. ¿Qué tienen en común El Greco y Maurice Denis? Justificar la respuesta.

7.3 Actividades en pareja

- *Comparaciones creativas* (Tishman and Palmer, 2006, p. 40). Seleccionar una de las obras que aparecen en los capítulos seleccionados e imaginar qué sería si fuese un juguete, una ciudad, una comida o cualquier otro objeto que tenga partes. Explicar tres maneras en las que se compara con el objeto seleccionado (juguete, ciudad, entre otros). Comentar con un compañero.
Conclusión: «Yo solía pensar... ahora pienso».
- *Buscar la imagen*: la narradora obvia la imagen de su presente porque dice: «El comienzo y final de cualquier asunto es lo que importa –dice Fabiolo–. Nada pasa en el medio. El medio es el residuo de los extremos. No hay misterio ahí» (p. 122). Si tuvieses que elegir una imagen de la protagonista en el presente, ¿cuál sería? Conversar con un compañero.

7.4 Actividades grupales

- *Reflexión sobre la obra*: rutina de pensamiento: conectar, explayarse, desafiar lo aprendido. a) Conectar: conectar la información con algo que ya sabías. b) Explayarse: ¿qué ideas nuevas aparecieron que ampliaron tus conocimientos sobre el tema? c) Desafío: ¿qué resulta confuso todavía? (Tishman and Palmer, 2006, p. 38).
- *Figuras literarias*: relacionar las figuras literarias que aparecen en estos tres capítulos con el tono de la obra. Citar ejemplos.
- *Alusión literaria*: relacionar las siguientes citas con el tema de la obra. Justificar la respuesta. Seleccionar la que les resulte más llamativa y explicar el motivo de su elección:

Estos últimos meses he leído como una condenada, sí, condenada, esa es la palabra. Me he dado cuenta, también, de que el buen citador evita tener que pensar por sí mismo (Gainza, 2017, p. 156).

Una era el adorable niño que esa persona había sido; la otra, el monstruo oscuro en el que se iba a convertir (Gainza, 2017, p. 128).

Uno da por hecho que siempre se llega tarde a la niñez (Gainza, 2017, p. 132).

Es inevitable. Uno habla de sí mismo todo el tiempo, uno habla tanto que termina por odiarse (Gainza, 2017, p. 137)

Ese cielo portentoso bajo el cual solo algo terrible puede suceder, como la partida de un familiar o la erección de una cruz (Gainza, 2017, p. 143)

Mi hermano fue un pitucón, el chivo expiatorio de mi familia (Gainza, 2017, p. 150).

De alguna forma misteriosa uno puede anticipar su destino (Gainza, 2017, p. 155)

7.5 Cierre

Seleccionar algún argentinismo como «pitucón», «seca», «llegar arañando a fin de mes» y otros, y escribir una reflexión que sintetice tu interpretación de estos capítulos a partir de la palabra o frase seleccionada.

8. QUINTA SESIÓN: TAREA FINAL

8.1 Resumen

La tarea final involucra la integración y síntesis de todo lo aprendido hasta el momento. Los alumnos deberán realizar una tarea individual y otra grupal. Entre las tareas individuales podrán elegir entre las siguientes opciones:

1. Narrar tu biografía empleando elementos intermediales (obras visuales, música, grafitis, series, películas, entre otros). Representar la niñez, adolescencia, adultez y madurez.
2. Narrar la biografía de alguien importante en tu vida siguiendo los mismos criterios que en el inciso anterior.

En cuanto a las tareas colaborativas:

3. En el museo como en la vida: críticos de arte por un día.
En grupos presentarán una obra de arte que aparece en el libro. Con el fin de incorporar las diferentes perspectivas, propongo algunas innovaciones. Mientras se comenta la obra, la época, los estilos, el tema, cada integrante del equipo deberá tomar la perspectiva de un personaje o rol a elección, por ejemplo, el pintor, la figura que aparece en el cuadro (si la hay), el crítico de arte propiamente dicho, un visitante

del museo o cualquier otro personaje que les parezca relevante para la tarea (por ejemplo, la propia María Gainza). Ejemplo: en el caso del cuadro *El retrato de mi padre* de Henri Rousseau, proponer un diálogo entre el padre, el pintor, el crítico, un visitante del museo. Las sesiones se grabarán y pasarán a formar parte del canal *YouTube* de la clase.

4. En equipo, seleccionar un capítulo del libro y representar la escena. Contar la historia desde el punto de vista de los otros personajes que aparecen. Queremos conocer su mirada sobre los sucesos. Armar un guion. Al igual que en el inciso anterior la sesión se grabará y se subirá al canal de *YouTube* de la clase.

8.2 Evaluación

- Ambas tareas se evaluarán siguiendo los parámetros establecidos en las rúbricas que aparecen en los anexos (ver tablas 8, 9). En paralelo, los compañeros co-evaluarán la tarea grupal y los propios alumnos autoevaluarán la tarea individual.
- Autoevaluación para la tarea final individual. Reflexión y calificación. Utilizar la rúbrica pertinente a la tarea individual y reflexionar sobre el proceso de autoaprendizaje, autocalificarse. Justificar la respuesta.
- Coevaluación del trabajo final colaborativo. Emplear la rúbrica correspondiente a la tarea final y evaluar la actuación de los integrantes de tu grupo. Justificar tu respuesta.
- Adicionalmente, se contemplará la aplicación de las rutinas de pensamiento a lo largo de la secuencia siguiendo los parámetros establecidos por la Tabla 7 (ver anexos).

9. CONCLUSIÓN

Pero se dio cuenta de que todo lo que pensaba
era lo que habían pensado otras personas
y que todo lo que estaba pensando era ya de los otros.
«La sinfonía», Silvina OCAMPO (2007)

El presente trabajo ha tenido como objetivo presentar, por un lado, la ópera prima de María Gainza, una autora argentina de la llamada «nueva lite-

ratura» hispanoamericana. Como he expuesto en la justificación inicial, este texto merece ser llevado a la clase avanzada de español como lengua extranjera por un sinnúmero de razones, a saber: sirve como muestra de la situación literaria actual en Hispanoamérica y como proyección de un futuro canon de autores; promueve el trabajo interdisciplinario y la búsqueda de conexiones significativas; ahonda en los conceptos de perspectiva y subjetividad desde los cuales se puede analizar la obra literaria; propone el uso de un material auténtico escrito en castellano rioplatense, factor central a la hora de promover la ampliación de léxico y gramática en los estudiantes; demuestra los beneficios que produce la intermedialidad y las posibilidades creativas que ofrece; expande los conocimientos socioculturales; fomenta la instrumentación de rutinas de pensamiento con el fin de desarrollar la metacognición y, por último, sirve de plataforma para realizar producciones escritas y presentaciones orales, a través de la postproducción de la misma.

Por otra parte, la secuencia didáctica se ha planteado siguiendo el enfoque por tareas de manera tal que los alumnos incorporen destrezas, habilidades y competencias comunicativas y literarias en forma gradual, combinando equilibradamente el trabajo individual y colaborativo. En este sentido, las sesiones fueron pensadas con la intención de recrear una biografía que sirva luego a los estudiantes para labrar diferentes productos escritos u orales como guiones, presentaciones, entre otros. Por último, se explicita la tarea final con la que los alumnos demostrarán los conocimientos adquiridos durante la secuencia didáctica. Esta consiste, por una parte, en la escritura de una biografía y, por otra, en la creación y presentación colaborativa de un guion basado en uno de los capítulos del libro o en la crítica interactiva de una obra de arte. Esto permitirá integrar lo aprendido durante la secuencia y demostrar, además, los objetivos planteados al inicio de esta.

Por lo expuesto anteriormente, estoy convencida de que los estudiantes de nivel avanzado serán capaces de disfrutar la propuesta didáctica mientras practican las destrezas comunicativas y adquieren las competencias literarias, lingüísticas y socioculturales que les permitirán perfeccionar su nivel de español y su conocimiento de las culturas hispánicas.

10. OBRAS CITADAS

- ALBERCA, M. (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Biblioteca Nueva.
- ARROYO REDONDO, S. (2014). El diálogo paratextual de la autoficción, en Casas, A. (Ed.), (2014). *Yo fabulado: nuevas aproximaciones críticas a la autoficción*. Iberoamericana Vervuert.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages, (2012). *Proficiency guidelines 2012*. Resc. de <<https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012>>.
- AUDEN, W. H. (1945). *Musée des Beaux Arts. The Collected Poetry of W. H. Auden*. Random House. Rescatado de <<http://english.emory.edu/classes/paintings&poems/auden.html>>.
- BARRET BROWNING, E. (1979). *Aurora Leigh, First Book*. Academy Chicago Printers (Cassandra Editions). Rescatado de <<http://digital.library.upenn.edu/women/barrett/aurora/aurora.html#1>>.
- BARTHES, R. (1982). *Camera Lucida: Reflections on Photography*. Hill and Wang.
- , (1995). *L'image génératrice des textes de fiction*. La Licorne.
- BLOOM, H. (2009). *La ansiedad de la influencia. Una teoría de la poesía*. Madrid, Trotta.
- , (2011). *The anatomy of influence: literature as a way of life*. Yale University Press.
- BOURRIAUD, N. (2004). *Post producción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Adriana Hidalgo. Rescatado de <https://jpg-enrnb.files.wordpress.com/2017/09/bourriaud-nicolas_postproduccion.pdf>.
- BYATT, A. S. (1990). *Possession*. New York, Random House.
- BYERLY, A. (1997). *Realism, Representation and The Arts in The Nineteenth Century*. Cambridge University Press.
- CASAS, A. (Ed.), (2014). *El yo fabulado: nuevas aproximaciones críticas a la autoficción*. Iberoamericana Vervuert.
- CASTELLANOS, R. (1972). *Autorretrato. Poemario: En la tierra de en medio en Poesía no eres tú*. México, Fondo de Cultura Económica. Rescatado de <<http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/poesia-moderna/16-poesia-moderna-ca-t/123-053-rosario-castellanos?start=20>>.
- COLLINS, C. (2002). *The Vision of the Fool and other writings*. Golgonooza Press.
- Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, (2001). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto

- Cervantes. Rescatado de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.
- COURBET, G. (1850). *Mer orageuse*. [Pintura al óleo]. Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. Rescatado de <<https://artsandculture.google.com/asset/mer-orageuse-mar-borrascoso/MQHi5V4AOS-g1w?hl=en>>.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2015). *Ante el tiempo. Historia del tiempo y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo. Rescatado de <https://imagenesotras1.files.wordpress.com/2016/08/xtra_didi_hubermanante-el-tiempo.pdf>.
- DREUX, A. (s.f). *Deer hunting*. Museo de Arte Decorativo de Buenos Aires. Rescatado de <<https://museoartedecorativo.cultura.gob.ar/exhibicion/comedor/>>.
- Education World, Inc. (2021) *Estándares Nacionales para las lenguas extranjeras*. Rescatado de <<https://www.educationworld.com/standards/national/toc/>>.
- ELKINS, J. (2002). *Stories of art*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- EL GRECO, (1600-1607). *Jesús en el huerto de los Olivos*. [Óleo]. Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. Dominio público. Rescatado de <https://artsandculture.google.com/asset/jesus-in-the-garden-of-olives-el-greco/zQGTvRS_uEG5bw?hl=en>.
- FOUJITA, L. (1931). *Autorretrato*. [Óleo, tinta]. Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. Disponible en: <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/2694/>>.
- GAINZA, M. (2017). *El nervio óptico*. Editorial Anagrama.
- GALLEGO CUIÑAS, A. (2016). La novísima novela argentina del siglo XXI: lenguaje y vida. *Romance Notes*, 56 (1), pp. 143-154.
- , (2019). *Las novelas argentinas del siglo 21. Nuevos modos de producción, circulación y recepción*. Peter Lang.
- GOLDHILL, S. (2007). What is ekphrasis for? *Classical Philology*, vol, 102 (1), pp. 1-19. The University of Chicago Press. Rescatado de <https://www.jstor.org/stable/10.1086/521129?read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents>.
- HALLET, W. (2015). A methodology of Intermediality in Literary Studies. En Gabrielle Rippl (Ed.), (2015). *The Handbook of intermediality: Literature - image - sound – music* (pp. 605-618). Editorial De Gruyter.
- HARTMANN, J. (2015). Intermedial Encounters in the Contemporary North American Novel. En Gabrielle Rippl (Ed.), (2015). *The Handbook of intermediality: Literature-image-sound-music* (pp. 401-419). Editorial De Gruyter.
- HEFFERNAN, J. (1993). *The poetics of Ekphrasis from Homer to Ashberry*. University of Chicago Press.

- ISOLA, L. (2019). *El nervio óptico*, comentado por Laura Isola. Redacción. Rescatado de <<https://www.redaccion.com.ar/el-nervio-optico-comentado-por-laura-isola/>>.
- KARASTATHI, S. (2015). Ekphrasis and the Novel/Narrative Fiction. En Gabrielle Rippl (Ed.), (2015). *The handbook of Intermediality: Literature-image-sound-music* (pp 92-112). Editorial De Gruyter.
- KENNEDY, D. (2015). Ekphrasis and Poetry. En Gabrielle Rippl (Ed.), (2015). *The handbook of Intermediality* (pp. 81-91). Editorial De Gruyter.
- LONGINUS & SMITH, W. (1740). *Dionysius Longinus On the sublime*. Dublin, S. Powell.
- LÓPEZ, C. (1887-1902). *Batalla de Yataytí Corá*. [Óleo sobre tela]. Buenos Aires. Museo Nacional de Bellas Artes de Argentina. Rescatado de <<https://www.bellasartes.gov.ar/coleccion/obra/7124/>>.
- LOSANO, A. (2008). *The woman Painter in Victorian Literature*. Ohio University Press.
- LOUVEL, Liliane, et al. (2011). *Poetics of the Iconotext*. Taylor & Francis Group.
- MEIZOZ, J. (2007). *Postures littéraires. Mises en scène modernes de l'auteur*. Slatkine.
- OCAMPO, S. (2007). «La sinfonía», en *Cuentos difíciles*. Ediciones Colihue.
- PÉREZ VARGAS, M. (2020). Las novelas argentinas del siglo 21. Nuevos modos de producción, circulación y recepción, de Ana Gallego Cuiñas. *Reseña Kamchatka*, 15, 563-567. Resc. de <<https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/16924/15862>>.
- PLATH, S. (1971). The Mirror. En *Crossing the Water*. Harper and Row. Disponible en: <<https://genius.com/Sylvia-plath-mirror-annotated>>.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (2010). *Figuraciones del yo en la narrativa. Javier Marías y E. Vila-Matas*. Cátedra Miguel Delibes.
- RAJEWSKY, I. O. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Revue Intermédialités/Intermediality*, número 6, automne 2005, pp. 43–64. Rescatado de <<https://doi.org/10.7202/1005505ar>>.
- RICH, A. (1995). What kind of times are these? Dark Fields of the Republic: Poems 1991-1995. W. W. Norton & Company, Inc.
- RIPPL, G. (Ed.), (2015). *Handbook of intermediality: Literature-image-sound-music*. Editorial De Gruyter.
- ROBERT, H. (1773). *Archeological view*. [Dibujo acuarelado sobre papel]. Buenos Aires. Museo Nacional de Arte Decorativo. Dominio público. Rescatado de <<https://useum.org/artwork/Archeological-View-Hubert-Robert-1773>>.
- RODARI, G. (2002). *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Editorial del Bronce.

- ROTHKO, M. (1955-1957). *Rojo claro sobre rojo oscuro*. [Pintura al óleo sobre tela]. Buenos Aires. Museo Nacional de Bellas Artes. Rescatado de <<https://www.bellasartes.gov.ar/coleccion/obra/7978/>>.
- ROUSE, M. (2015). Text Picture Relationships in the Early Modern Period. En G. Rippl (Ed.), (2015). *The handbook of Intermediality* (pp. 65-81). Editorial de Gruyter.
- ROUSSEAU, H. (s.f.). *Portrait du père de l'artiste*. [Pintura al óleo]. Buenos Aires. Museo Nacional de Bellas Artes. Obra de Dominio Público. Rescatado de <<https://www.bellasartes.gov.ar/coleccion/obra/8555/>>.
- SCHIAVONI, A. (1929). *La niña sentada*. [Óleo sobre tela]. Buenos Aires. Museo Nacional de Bellas Artes. Resc de <<https://www.bellasartes.gov.ar/coleccion/obra/8652/>>.
- SERT, J. (s.f.). *Salón art déco*. Buenos Aires. Museo de Arte Decorativo. Resc. de <<https://museoartedecorativo.cultura.gob.ar/exhibicion/salon-art-deco/>>.
- STORYBOARDTHAT (2021). Digital storytelling. Clever Prototypes, LLC. Rescatado de <<https://www.storyboardthat.com/>>.
- TISHMAN, S. y PALMER, P. (2006). *Final Report: Artful Thinking. Stronger Thinking and Learning through the Power of Art*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Rescatado de <<http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf>>.
- TOULOUSE-LAUTREC, H. (1891). *En observation*. [Pintura al óleo sobre tela]. Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. Dominio Público. Rescatado de <<https://www.bellasartes.gov.ar/coleccion/obra/8572/>>.
- The Art Story Foundation, (2021). *Gustave Courbet*. Rescatado de <<https://www.theartstory.org/>>. [Fecha de consulta: 18 de abril del 2021].
- VICTORICA, M. (1926). *Tía Cecilia*. [Pintura al óleo sobre tela]. Buenos Aires. Museo Sívori. Resc. de <https://issuu.com/museosivori/docs/coleccion_museo_sivori_tomo_ii>.
- WOLF, W. (1999). *The musicalization of fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality*. Rodopi.
- ZAPF, H. (2002). *Literatur als kulturelle Ökologie: Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Romans*. Niemeyer.

11. ANEXOS. RÚBRICAS

Tabla 5. Rúbrica sobre obras de Arte

<i>Parámetros</i>	<i>Poco satisfactorio</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Muy satisfactorio</i>
Conexión entre el tema del cuadro y el tema de la obra	No logra establecer conexiones, permanece en lo superficial.	Establece conexiones significativas entre las obras visuales y la narrativa.	Además de establecer conexiones entre las obras de arte y el texto, profundiza en dichas conexiones, encontrando nuevos significados.
Ubicación histórica y artística de las obras de arte.	No delimita los tiempos históricos de manera pertinente.	Relaciona correctamente las obras visuales con el tiempo histórico al que pertenecen	Realiza un detalle pormenorizado de las relaciones entre las obras pictóricas y el tiempo histórico al que pertenecen.
Biografía completa de los artistas, estilos.	Biografía mínima, no destaca ningún elemento relevante de la vida del artista ni específica influencias en su estilo.	Biografías apropiadas, correcta demarcación de los estilos de los artistas.	Biografías que narran en detalle la vida de los artistas con descripción de los estilos elegidos, escuelas a las que se han adherido y anécdotas poco conocidas de los mismos.

Tabla 6. Rúbrica sobre argentinismos

<i>Parámetros</i>	<i>Poco satisfactorio</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Muy satisfactorio</i>
Inclusión de términos del castellano rioplatense	Lista pocos términos.	Listado casi completo de términos.	Lista los términos que aparecen en el texto de forma completa.
Ortografía y presentación adecuada	Incorrecciones ortográficas, presentación limitada.	Ortografía aceptable, presentación adecuada.	Presentación y ortografías cuidadas.
Ejemplos de uso	Da muy pocos ejemplos, en algunos casos, de manera incorrecta.	Cita ejemplos, en algunos casos de manera desacertada.	Cita ejemplos de manera correcta y completa.

Tabla 7. Rúbricas sobre rutinas de pensamiento (Thishman and Palmer, 2006, p. 61)

<i>Parámetros</i>	<i>Poco satisfactorio</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Muy satisfactorio</i>
Conexiones	Establece lo obvio, no va más allá de la superficie.	Logra establecer conexiones significativas.	Establece conexiones más allá de lo pedido. Encuentra nuevas aplicaciones, preguntas.
Claridad	Confuso, brinda opiniones sin fundamento. Desordenado, pierde la concentración.	Pensamiento sigue una estructura clara y ordenada. Objetivos conseguidos.	Bien organizado, claridad de pensamiento, logra sustentar sus interpretaciones con fundamentos.
Descripción	Simple	Detallada	Elaborada
Dimensiones	Unidimensional: explora una sola capa o dimensión de la realidad.	Explora diferentes dimensiones.	Multidimensional Puede notar varias capas de la realidad, comprende múltiples puntos de vista, perspectivas.
Exploración de las ideas	Restringido. No parece querer explorar amplias ideas.	Explora nuevas ideas, no va más allá de lo pedido.	Generativo. Amplía la comprensión, las líneas de investigación. Refleja curiosidad y apertura.
Reconocimiento de temas y tópicos fundamentales.	Tangencial No reconoce temas importantes, características o elementos. Se aparta del tema. Reflexiona en detalles poco importantes.	Reconoce temas relevantes.	Capta la esencia de los temas. Identifica temas claves, características o elementos.

Tabla 8. Rúbrica sobre la tarea final individual

<i>Parámetros</i>	<i>Regular</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Muy satisfactorio</i>
Uso de la intermedialidad	Incluye pocos recursos intermediales o estos no son acordes con el relato.	Incorpora variados recursos intermediales, pertinentes al relato.	Logra un trabajo en el que lo intermedial y la narración se fusionan de manera perfecta.
Ortografía y presentación	Comete errores de ortografía y presenta un trabajo descuidado.	Trabajo bien presentado, comete pocos errores de ortografía.	Trabajo sin errores, con una presentación limpia.
Creatividad y originalidad	Trabajo poco original, no hay innovación.	Demuestra originalidad en partes de la biografía.	Incluye elementos novedosos logrando un producto final creativo e interesante.

Tabla 9. Rúbrica sobre la tarea final colaborativa

<i>Parámetros</i>	<i>Regular</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Muy satisfactorio</i>
Creatividad	Carece de creatividad, demuestra poco esfuerzo.	Creativo, aunque repite lugares comunes.	Excede lo pedido en el curso, logra un trabajo distinguido, se sale de los lugares comunes.
Comunicación fluida entre los participantes, capacidad de realizar un discurso coherente y cohesivo.	Discurso poco coherente, falta interacción entre los participantes, inadecuado uso de los turnos de palabra.	Comunicación adecuada, los participantes logran transmitir un mensaje coherente.	Comunicación fluida entre los participantes que logran transmitir un discurso profundo, coherente y sumamente interesante para la audiencia.
Uso adecuado del lenguaje, empleo de metáforas y analogías.	Carencia de figuras literarias en las descripciones. A veces, incurre en imprecisiones en el lenguaje.	Uso pertinente del lenguaje y empleo de figuras literarias en algunas ocasiones.	Empleo adecuado del lenguaje y de figuras literarias de manera tal que logra presentar un trabajo notable.

La «lectura asistida» y el método textual en la enseñanza del español a estudiantes chinos: fundamentos y expectativas

Shiyi LUO

Alumna del programa de Doctorado Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo analiza la enseñanza del español en China y propone el método de «lectura asistida» como una herramienta pedagógica para optimizar los resultados del aprendizaje. La enseñanza del español en China se enfrenta a diversos desafíos, entre ellos, la falta de autenticidad en los materiales didácticos, los métodos de enseñanza excesivamente «localizados» y la limitada representación de la riqueza cultural de los países hispanohablantes. El artículo subraya que la «lectura asistida», complementada con audio y anotaciones, tiene el potencial de reducir las barreras de comprensión lectora, mejorar la asimilación del idioma y fomentar un aprendizaje más profundo y contextualizado. Además, se ofrecen ejemplos prácticos sobre cómo integrar este enfoque en el aula mediante el uso de textos periodísticos y literatura digitalizada.

Abstract: This article analyzes the teaching of Spanish in China and proposes the ‘assisted reading’ method as a pedagogical tool to optimize learning outcomes. Spanish language teaching in China faces several challenges, including a lack of authenticity in teaching materials, overly «localized» teaching methods, and limited representation of the cultural richness of Spanish-speaking countries. The article emphasizes that «assisted reading», supplemented with audio and annotations, has the potential to reduce reading comprehension barriers, improve language assimilation, and encourage deeper, more contextualized learning. Additionally, practical examples are provided on how this approach can be integrated into the classroom through the use of journalistic texts and digitized literature.

Palabras clave: Lectura asistida, español en China, enseñanza del español, métodos de enseñanza.

Curriculum: Shiyi Luo es actualmente alumna del programa de doctorado Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales en la Universidad de Alcalá (2022-Presente). Tiene un Máster en Direc-

ción y Gestión de Centros Educativos realizado en la Universidad Europea de Madrid (2020-2021) y el Grado en Filología Hispánica por Chongqing Institute of Foreign Studies, China (2016-2020). Es investigadora especializada en la enseñanza del español a estudiantes chinos y en el estudio de métodos para mejorar la fluidez lectora a través de la «lectura asistida». Posee experiencia en la aplicación de técnicas pedagógicas innovadoras y gestión educativa, con un enfoque en la optimización del aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos multiculturales.

1. LA SITUACIÓN GENERAL DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

Con el avance de la globalización económica y la creciente diversificación cultural, el inglés ha dejado de ser la única opción para que los estudiantes chinos aprendan un idioma extranjero. En efecto, en el sistema educativo chino anterior a 2020, se exigía que los alumnos dominaran una lengua extranjera, siendo el inglés la única opción disponible desde la escuela primaria hasta la secundaria. Incluso en las universidades, el inglés se ha establecido como una asignatura obligatoria, lo que implica que estudiantes de todas las disciplinas deban cursarlo. Además, durante el periodo universitario, existen dos exámenes de inglés, el CET4 y el CET6 («The College English Test», de niveles 4 y 6), que son determinantes para la obtención del título de grado. Hasta el año 2020, el inglés ha sido el idioma extranjero más relevante en China. A partir de este año, el Ministerio de Educación de China anunció que, además del inglés, los idiomas ruso, japonés, francés, alemán y español podrían considerarse lenguas minoritarias en el examen de acceso a la universidad (en este contexto, el término «minoritarias» se refiere a que son habladas por un número reducido de personas en China). Los estudiantes tienen la opción de elegir uno de estos idiomas para presentarse al examen de acceso, en lugar del inglés. De esta manera, se amplía la oferta lingüística y el inglés deja de ser la única lengua extranjera en dicho examen, proporcionando a los alumnos una mayor libertad de elección.

Como es bien sabido, el español es la segunda lengua más hablada en el mundo. Sin embargo, en China, la enseñanza de idiomas extranjeros sigue estando dominada por el inglés, debido a diversos factores políticos internacionales. Como explican Y. Wang y Z. Wang (2010) en el artículo «Un análisis del imperialismo del inglés en el contexto de la globalización», Estados Unidos lleva a cabo diversas actuaciones para apoyar la expansión del inglés en

el mundo. Por ejemplo, «los seguidores del movimiento ‘English Only’ consideran que ‘el inglés es la única herramienta para garantizar la integridad de la identidad cultural estadounidense’». Los autores destacan en este artículo que «esto implica la hegemonía de las culturas fuertes sobre las débiles y marca la formación del Imperialismo Lingüístico, un proceso de globalización que ha alimentado las desigualdades culturales bajo el paraguas de las lenguas fuertes». Además, el panorama político mundial ha evolucionado desde el siglo XIX, cuando el Imperio Británico aplicó políticas colonialistas en todo el mundo, hasta el siglo XX, cuando Estados Unidos estableció la supremacía mundial (Wang y Wang, 2010). Como se ha mencionado anteriormente, el inglés es la principal lengua extranjera que estudian los estudiantes en China y su influencia se manifiesta de manera significativa en diversos aspectos específicos. De hecho, en ciertos contextos, el dominio del inglés puede ser un requisito indispensable para acceder a un programa de máster o a determinadas oportunidades laborales. Por ello, tanto el Ministerio de Educación de China como la sociedad en general suelen clasificar los idiomas extranjeros distintos del inglés como lenguas minoritarias. No obstante, confiamos firmemente en que esta situación vaya cambiando, impulsada por el fortalecimiento de las relaciones diplomáticas y el desarrollo económico y comercial con países donde el inglés no es la lengua materna.

Basándonos en lo anterior, es evidente que la proporción del español en la enseñanza de lenguas extranjeras en China es muy baja, por lo que el Ministerio de Educación chino no concede la misma importancia a la enseñanza del español que a la del inglés. Como consecuencia, la enseñanza del español en China no ha alcanzado un nivel avanzado y todavía hay mucho margen de mejora, por ejemplo, en cuanto a los métodos de enseñanza y la formación de los profesores universitarios, el uso de materiales didácticos y la excesiva «localización» de los contenidos de aprendizaje. La «localización» se refiere al uso de un español que ha sido excesivamente adaptado al contexto chino; es decir, que el contenido del aprendizaje está demasiado orientado hacia la sociedad y la cultura chinas. Según este enfoque, solo se enseña lo que se considera necesario para el desarrollo de la sociedad actual desde una perspectiva china, lo que deriva en un planteamiento excesivamente «sinocéntrico». Este enfoque pasa por alto el hecho de que el aprendizaje de un idioma debe incluir

también el estudio de la cultura y la sociedad del país donde se habla la lengua. Además, aunque se elaboran manuales educativos en español, a menudo existe una brecha significativa entre el español enseñado y su uso auténtico en contextos nativos. Santos Rovira (2011) señala en su obra *La Enseñanza del Español en China: Historia, Desarrollo y Situación actual* que tanto las narraciones como los diálogos en los manuales de español utilizados en China no representan el uso auténtico del idioma. Según su análisis, estos textos no reflejan la producción genuina de un hablante nativo y, como él indica, «no son textos auténticos ni verosímiles, y lo que los alumnos aprenden con ellos es un uso artificial del español» (Santos Rovira, 2011:71).

El principal objetivo de este artículo es hacer un análisis de cómo los estudiantes pueden ser más eficientes y estar más motivados al leer textos mediante el método de la «lectura asistida». Este enfoque facilita una profundización digital en la comprensión de esos textos, en lugar de limitarse únicamente al aprendizaje de la gramática.

1.1 La enseñanza de la lengua

En cuanto a la pedagogía y métodos de enseñanza de español, puede decirse que ha habido unos cambios que se han ido prolongando en el tiempo. Al principio, el objetivo de la clase de español era enseñar la gramática y el léxico; se proporcionaba a los estudiantes una lista de términos y al lado de cada palabra se presentaba el significado en chino. El método predominante consistía en memorizar estas listas de manera casi mecánica, método que aún hoy se sigue utilizando en algunas clases. Esto podemos comprobarlo en el trabajo de Marco Martínez y Lee (2010), quienes mencionan que era una forma muy típica de aprender español en China, en realidad, era la forma de aprendizaje de las lenguas occidentales europeas, y que tuvo muy buena acogida. En particular, el método empleado para las lenguas occidentales europeas, que se basaba principalmente en la traducción literal, tuvo una amplia aceptación. Antiguamente, sobre todo en el siglo XVIII, todas estas lenguas modernas de Europa, cuando se estudiaban, usaban una metodología muy similar. Esta metodología se tomó en sus orígenes de la enseñanza y aprendizaje del latín, que consistía en elaborar una larga lista de palabras utilizadas para su posterior memorización y una serie de explicaciones basadas en su gramática (Marco

Martínez & Lee, 2010: 3-14). Se puede decir que el método de la gramática-traducción de enseñanza del español ocupa la mayor parte del tiempo de la clase.

El siguiente es el método comunicativo. Sánchez hace un resumen sobre este método. De él se pueden extraer los siguientes puntos: en primer lugar, presenta, como punto de partida, una variedad de enfoques temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos; en segundo lugar, incluye una amplia gama de actividades: interactivas, motivadoras, basadas en contenidos, orientadas en el desarrollo de habilidades comunicativas, y en ocasiones, incluso lúdicas; en tercer lugar, busca reflejar una forma auténtica del lenguaje, centrada en la comunicación cotidiana; y en cuarto lugar, otorga una adecuada relevancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos suelen tener un protagonismo destacado, pero que en este enfoque están integrados dentro del proceso comunicativo (Sánchez, 1992: 408-409). A partir de la información anterior, podemos concluir que este método no se centra en la adquisición de conocimientos gramaticales, sino en la creación de un entorno cotidiano que permita al estudiante practicar la lengua. No obstante, presenta limitaciones en cuanto a su eficacia para el avance de la enseñanza del español en China. Por una parte, la pedagogía empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras tiende a enfocarse en exceso en la literatura. Dado que los alumnos que ingresan en la universidad están en contacto con el español por primera vez y, habiendo adquirido previamente hábitos de aprendizaje del inglés desde la escuela primaria hasta la secundaria, tienden a centrarse más en el estudio de la gramática. Esto se debe a que la competencia gramatical se percibe como imprescindible para obtener buenas notas en los exámenes. Por otra parte, aunque se sigue prestando atención a la formación de los profesores de español, persiste una significativa distancia lingüística entre el español y la lengua materna de los profesores chinos. Esta disparidad abarca aspectos como la fonética, la morfología, la sintaxis y la cultura, lo cual influye negativamente en la aplicación y efectividad del método de enseñanza (Hernández Lima, Liu, Santamaría Rocha, 2021).

2. MÉTODO DE LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

En cuanto a la parte de la lingüística textual, en el ámbito educativo, se ha hecho cada vez más hincapié en la capacidad del profesor para interpretar

y gestionar distintos tipos de textos. En este sentido, la lingüística textual desempeña un papel fundamental, ya que permite a los docentes seleccionar y adaptar mejor los textos a las necesidades de sus estudiantes. Actualmente, muchos manuales de lectura en la enseñanza del español en China se centran en fábulas, cuentos, obras literarias o textos sobre la vida cultural de los países hispanohablantes. Sin embargo, los alumnos suelen ser considerarlos aburridos y poco interesantes.

Por ejemplo, cuando los estudiantes se enfrentan a una fábula que es ampliamente conocida y ha sido traducida en múltiples versiones, suelen perder interés rápidamente. Solo con leer el título ya intuyen el contenido, lo que reduce su motivación para profundizar en el texto. Además, como señalan Sisto y Zipman (2010), los alumnos tienden a rechazar los textos si son demasiado largos, mientras que, si es demasiado breve, lo consideran poco interesante. Esto plantea un desafío tanto en términos de mantener el interés de los estudiantes como en la efectividad de la enseñanza. Desde la perspectiva del profesor, estos problemas se ven agravados por la cantidad de alumnos y la falta de tiempo y recursos para evaluar adecuadamente el trabajo de cada uno, especialmente cuando los niveles de comprensión y habilidades son muy diversos. Sisto y Zipman (2010: 277) sugieren que la lingüística textual ofrece herramientas útiles para abordar estos desafíos, ya que permite a los docentes adaptar los textos de manera que resulten más adecuados y atractivos para el aprendizaje, facilitando una enseñanza más efectiva y personalizada. Y señalan los puntos siguientes: «Primero, solucionar los problemas de comprensión y producción de textos. Segundo, percibir los elementos que son fundamentales para la coherencia de este. Tercero, detectar las marcas que son necesarias para la cohesión del mismo».

En el análisis textual partiremos de tres aspectos: forma, significado y acto de habla. Forma se refiere principalmente a la estructura del texto; significado, a la idea principal o a la intención que el autor desea transmitir; por último, acto de habla remite al uso de la lengua, los rasgos lingüísticos, el nivel sociolingüístico del emisor y la situación comunicativa entre emisor y receptor. Este enfoque no solo se limita a analizar la gramática, sino que también profundiza en el contexto comunicativo. Este tipo de análisis permitirá a los alumnos comprender mejor los textos y aplicar lo aprendido para analizar otros textos de forma más efectiva.

3. LA «LECTURA ASISTIDA» COMO PROPUESTA METODOLÓGICA

En nuestro estudio, utilizamos el término «lectura asistida», aunque con anterioridad se había hablado de «lectura autónoma», que presenta deficiencias en relación con la primera, como dice Sánchez-Prieto Borja (2003). Él ha dado algunos ejemplos de obras literarias y llega a la conclusión de que autores y lectores no entienden de la misma manera o no comparten los usos lingüísticos, ni siquiera los mismos conceptos y referencias materiales y noacionales, aunque ambos sean contemporáneos. Además, él ha formulado la ventaja de que la lectura asistida puede debilitar la frontera entre filólogos y lectores, ya que este método proporciona información contextual útil para interpretar el texto y resolver problemas de comprensión. Al mismo tiempo, el autor sugiere que este modelo puede aplicarse en el aula, donde el profesor puede ayudar a los alumnos a hacerse una idea mejor del significado general del texto y profundizar en su comprensión. Desde esta perspectiva, la lectura asistida puede aplicarse tanto a los textos clásicos como a los modernos, con un enfoque que se desplaza de la mera comprensión del texto completo hacia la formación de lectores fluidos y el fomento de la lectura autónoma. Al explicar ciertos pasajes, se puede ofrecer un apoyo significativo a los estudiantes con dislexia, facilitando una lectura más fluida. La incorporación del audio permite que las palabras leídas sean destacadas visualmente. Este enfoque facilita a los alumnos la comprensión del texto mediante una combinación intuitiva de información auditiva y visual. Las notas situadas a la derecha proporcionan una manera adicional de acceder a la información, favoreciendo así un procesamiento más eficiente en el cerebro. La sincronización del audio con el texto no solo mejora la comprensión global, sino que también refuerza la fluidez lectora al exponer a los estudiantes al ritmo adecuado de la lectura en voz alta.

La lectura asistida se ejemplifica de manera más efectiva a través de la anotación de textos. Sánchez-Prieto Borja manifiesta su opinión en su artículo sobre «notas léxicas», pues desde su punto de vista se puede realizar fácilmente la «lectura asistida», debido a que «de una manera inmediata y eficaz se da al lector la información imprescindible para entender el texto (o siquiera para situarlo en el camino de la plena comprensión) y fijan la atención en el texto mismo, al proponer una explicación literal» (Sánchez-Prieto Borja, 2003). Este

es el primer paso para comprender un texto y captar el mensaje principal del autor. Sin embargo, dependiendo de su complejidad, el autor puede expresar significados subyacentes que solo pueden discernirse al profundizar en su contexto. Algunos autores emplean diferentes estilos, como la ironía o estructuras narrativas complejas, lo cual puede ser especialmente desafiante para los hablantes no nativos. Por tanto, la «lectura asistida» constituye el primer paso hacia una comprensión más profunda y una mayor accesibilidad del texto.

En cuanto a los principios del hipertexto, Bianchini (1999) resume en uno de sus artículos la definición proporcionada por Díaz, Catenazzi y Aedo (1996): «El hipertexto es una tecnología que organiza una base de información en bloques distintos de contenidos, conectados a través de una serie de enlaces cuya activación o selección provoca la recuperación de información». Los enlaces de hipertexto nos permiten navegar entre distintos artículos para localizar rápidamente la información que necesitamos. Además, se ha incorporado audio, permitiendo su reproducción directa al pulsar el botón correspondiente, lo que incrementa la eficiencia en la lectura.

En la página web de la Biblioteca Nacional de España que se titula *Quiosco Quijote interactivo*, hay textos de *El Quijote* de edición antigua (escritos manuales), además hay otros materiales de *El Quijote*, como «Mapa de aventuras de don Quijote», «El Quijote y los libros de caballerías», «La vida en la España del siglo XVII», «Galería de imágenes del Quijote», «El retablo de Maese Pedro, de Falla», «Ediciones en el tiempo», etc. Al explorar este sitio web, observamos que la página es particularmente rica en contenido, especialmente en lo que respecta a los artículos. Desde la misma página, es posible pasar de una sección a otra como si se voltea la página de un libro. Al hacer clic en las imágenes intercaladas en los artículos, se despliega directamente la explicación correspondiente sin necesidad de cambiar de pestaña. El enlace de una página web contiene múltiples tipos de información que están interconectados. Esta es una aplicación práctica del hipertexto. Además, con el objetivo de facilitar el acceso a la gastronomía, la danza, los juegos, el teatro, la música y la indumentaria del Siglo de Oro (*Quiosco Quijote interactivo*), el desarrollo del hipertexto ha simplificado nuestras vidas actualmente. La evolución de la tecnología nos ha permitido acceder con facilidad a obras del siglo pasado e, incluso, a manuscritos y obras de autores de épocas más remotas. Por otro lado, hemos integra-

do el concepto de hipertexto en nuestra investigación, utilizando la tecnología para implementar el método de «lectura asistida» en textos digitales.

Al mismo tiempo, podemos introducir los conceptos de «audio sincronización» y «lectura pausada». Audio sincronización generalmente se aplica a la producción de música, películas, podcast, etc., con el fin de alinear y coordinar diferentes elementos de audios. En este artículo, se habla del audio alineado al texto gráfico, mediante el que se propone al estudiante una «lectura comprensiva» del texto, con entonación adecuada, que revele tanto los aspectos sintácticos como pragmáticos y expresivos del texto. Basándonos en lo anterior, la «lectura asistida» permite a los alumnos pasar de aprender palabras gramaticales a comprender los textos y a pensar de forma crítica. Con respecto a la lectura pausada, los alumnos tienen la posibilidad de hacer pausas según lo necesiten, especialmente cuando se enfrentan a partes complejas del texto, como vocabulario desconocido u oraciones extensas que puedan presentar dificultades de lectura. Hacer una pausa en el momento adecuado permite abordar el problema específico. De este modo, es posible reducir los efectos de la dislexia y potenciar el interés en la lectura, así como mejorar la comprensión del texto.

Ejemplificaremos este método en un texto periodístico, publicado en página *Marca.com* el día 10 de marzo de 2014, en el que se reproduce, resume y glosa una entrevista al presidente del Real Madrid, Florentino Pérez, sobre la recalificación de unos terrenos. Además, el artículo incluye anotaciones y audio, y realiza un análisis del contenido desde una perspectiva lingüística. Este artículo está orientado a los alumnos sino-hispanohablantes con el objetivo de aplicarlo a la enseñanza de español en el aula. Necesitamos utilizar, por un lado, la «lectura asistida» para ayudarlos a comprender el artículo, especialmente en el caso del vocabulario difícil que requiere anotaciones para explicar su significado. Por otro lado, esta propuesta metodológica puede beneficiar a los profesores que se dedican a la enseñanza del español como segunda lengua extranjera, pues tendrán información extra sobre el texto analizado, además de mejorar sus conocimientos en diferentes campos, como es el caso del fútbol. Esto puede disminuir el nivel de dificultad de preparación de esta lección para los profesores para que puedan orientar de una forma más adecuada y eficaz a los alumnos de cuál es la idea principal y la intención del autor. La forma de representar de «lectura asistida» es por anotaciones que se sitúan

a la derecha del texto con palabras fáciles con el fin de indicar el significado de las palabras. En conclusión, la «lectura asistida» será una propuesta metodológica de investigación.

4. TEXTO «AMIGABLE»

En este artículo, aplicamos un método inductivo, según lo que comenta en su artículo de Urzola (2020): «el razonamiento inductivo que comienza con la observación de casos específicos, el cual tiene por objeto establecer principalmente generalizaciones, tratando de ver si estas generalizaciones se aplican a casos específicos». En nuestro artículo utilizamos este método inductivo en un caso concreto y extraer resultados, y lo aprovecha para adoptar la posibilidad de la «lectura asistida» en la enseñanza del español.

Asimismo, se tiene en cuenta el concepto de textos «amigables». Los textos seleccionados no deben ser ni excesivamente difíciles ni demasiado sencillos, ya que ambos extremos pueden desmotivar a los estudiantes. Es fundamental tener presentes aspectos como el tipo de letra, la puntuación, la acentuación y el uso de fuentes sin serifa, entre otros. La presentación visual del texto juega un papel importante, ya que la primera impresión del mismo puede influir significativamente en el deseo de leerlo o no leerlo. Por lo tanto, es esencial que la maquetación del artículo sea atractiva. Se recomienda utilizar un interlineado de 1,5 y un tamaño de letra de 12 puntos. Además, se emplea la negrita para los títulos, subtítulos y el vocabulario clave. Las anotaciones se resaltan en color azul para captar la atención.

5. APLICACIÓN DEL MÉTODO A UN TEXTO DEL SIGLO XXI O SIMILAR

Yule y Brown (1993) consideran que el término técnico de «texto» se puede definir como referencia al registro verbal inherente a un acto comunicativo. García Negroni y Ramírez Gelbes resumen la teoría de Saussure, comentando que los textos están compuestos con numerosas frases y cada frase están integradas por diferentes palabras (García Negroni & Ramírez Gelbes, 2020). En cuanto a los criterios de selección del texto, no hay límite de categoría, lo que implica los parámetros de la variación (diacrónico -parcialmente-, diatópico, diastrático y diafásico, es decir, tiempo, nivel sociolingüístico y registro); en

otras palabras, pueden ser textos registros, sobre tipo textual, pueden ser narrativos, descriptivos, científicos, administrativos, periodísticos, etc. En este artículo, seleccionamos un texto periodístico: «Después de once años, Del Nido ya está reinsertado», con el fin de aplicar los métodos de «lectura asistida» y textual, el nivel del texto es B2, es adecuado para los estudiantes de segundo año o tercero de universidad.

La elección de este texto se fundamenta en su pertinencia para temas vinculados con la cultura, la sociedad y la economía. En un contexto de rápido desarrollo económico y de intensificación de los intercambios culturales, el crecimiento y expansión de las ligas de fútbol desempeñan un papel importante en la ampliación de la influencia de un país. El fútbol se ha convertido en un componente integral de los intercambios culturales, contribuyendo no solo al desarrollo económico, sino también al fortalecimiento del *soft power* nacional. Como menciona Gúdel Fernández en su tesis doctoral, apoyándose en Bianco (2023), Connell (2018a) Giulianotti (2019), Leite Junior y Rodrigues (2023), «el deporte, específicamente el fútbol, no solo se ha convertido en una expresión de la cultura y la identidad nacional, sino también en una herramienta esencial de diplomacia cultural y *soft power*» (Gúdel Fernández, 2023). El *soft power* se refiere a la capacidad de influir y atraer en las relaciones internacionales a través de la cultura, los valores y las políticas de un país, no se basa en medios militares o económicos (Nye, 2004).

Sin embargo, el gobierno chino está prestando más atención al *soft power* mediante el fútbol. Enfocado en fortalecer y desarrollar las habilidades de los futbolistas, se observa una creciente prosperidad en las ligas de fútbol del país. Entre las más destacadas se encuentran la Superliga China, la Jia League, la Segunda Liga China y la Liga de Campeones. La aparición y expansión de estas ligas ha permitido que personas que previamente no estaban familiarizadas con el fútbol comiencen a reconocer su relevancia y atractivo. A pesar de estos avances, el fútbol chino a veces no cumple totalmente con las expectativas de los aficionados, quienes a menudo dirigen su interés hacia ligas internacionales de mayor renombre, como la Primera División de España y la UEFA Champions League. Este fenómeno subraya la importancia de la comunicación en el contexto del *soft power* de China, destacando cómo el deporte se convierte en una herramienta clave para fraguar una influencia cultural y nacional a nivel global.

Desde una perspectiva de política nacional, la Comisión Nacional de Desarrollo y Reforma (National Development and Reform Commission) publicó en 2016 el «Plan de Desarrollo a Medio y Largo Plazo del Fútbol Chino (2016-2050)», en el que se establece que el fútbol es una industria clave para la economía nacional. En particular, el plan señala que «la industria del fútbol desempeña un papel fundamental en la transformación de los modelos económicos, el ajuste estructural y la promoción del desarrollo». Además, se enfatiza que la revitalización y el desarrollo del fútbol contribuyen a ampliar el consumo, estimular el crecimiento de la industria del deporte y sectores relacionados y crear nuevos puntos de crecimiento económico (National Development and Reform Commission, 2016). Este enfoque demuestra que el fútbol no solo se considera un deporte, sino también una industria económica de gran importancia para China. Por lo tanto, resulta apropiado y relevante abordar este tema en el contexto académico.

6. CRITERIO SOBRE EL NIVEL DE TEXTOS

En cuanto al nivel al que corresponde el texto, analizamos el artículo desde diferentes perspectivas, empezando por el número de palabras –el artículo presenta unas cuatrocientas palabras– que comparamos con las del libro *Español Moderno (Libro de Lectura)*, analizado anteriormente, para examinar el nivel y la competencia de los estudiantes correspondientes. Después, clasificamos los artículos, según su temática. Este artículo trata sobre fútbol y negocios. Lo comparamos con los temas del *Español Moderno (Libro de Lectura)* y analizaremos el nivel de los estudiantes. Para la sección de gramática, remitimos al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, la institución más autorizada para la enseñanza del español que nos proporciona una guía significativa para la clasificación de los aspectos gramaticales. En cuanto al vocabulario, analizaremos algunos vocablos que tienen que ver con el deporte y el fútbol para confirmar el nivel. En cuanto a la sociolingüística y la tipología, también hacemos una comparación con el *Plan curricular del Instituto Cervantes* para confirmar el nivel, así como el grado de dificultad, y hacemos una comparación paralela de los propios libros de español de China, el tutorial de *Español Moderno (Libro de Lectura)*. En cuanto al registro, analizamos desde diferentes puntos de vista, por ejemplo, el uso de los pronombres, cortesía y formalidades, etc.

Elaboramos el criterio siguiente, que se divide en 6 secciones:

- En primer lugar, con respecto al criterio de calificar el nivel de los textos, hacemos referencias a *Plan curricular del Instituto Cervantes (Niveles de referencia para el español)* porque el Instituto Cervantes es un centro con mucho prestigio. Esta norma personalizada se ha elaborado tomando como referencia el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, cuyo objetivo es garantizar que el nivel de exigencia de todas las lenguas europeas sea coherente en todas ellas.

En este libro se describe detalladamente lo que el alumno debe conseguir en cada nivel para superarlo, en especial, en el apartado de gramática. Se desglosan pormenorizadamente los contenidos gramaticales que es necesario dominar en cada nivel, como el uso del verbo, la conjugación del verbo en presente en el nivel A1, y la conjugación de los pretéritos imperfecto e indefinido, que es necesario dominar en el nivel A2, pero también el imperativo, formas no personales y pretérito indefinido. Cuando alcanzan el nivel B1, además de los contenidos correspondientes a los niveles A1-A2 que hemos mencionado antes, necesitan dominar el futuro imperfecto, el condicional simple, el pretérito perfecto, el pretérito pluscuamperfecto, y en el nivel B2, además de los tiempos verbales anteriores, también necesitan dominar el modo subjuntivo, el imperativo, las formas no personales del verbo. Por último, en el nivel C1-C2 necesita ser más específico en el uso de los tiempos anteriores.

Por los tiempos indicados, el apartado de gramática se sitúa probablemente en el nivel B1. En el artículo que hemos elegido se utilizan los siguientes tiempos verbales: presente de indicativo: «El presidente del Real Madrid, Florentino Pérez, ha afirmado que los palcos del estadio Santiago Bernabéu son un lugar para hacer negocios, lo cual es un ‘tópico’».

En cuanto al uso de pretérito indefinido, ejemplo: «Eso no es verdad, es un tópico. En el palco se habla de fútbol. El que quiere hacer negocios los hace fuera. Este es un lugar de encuentro, en el que se sienta todo el mundo. Aquí en el palco transmitimos valores», señaló Pérez en una entrevista concedida al programa *Salvados* de Sexta televisión.

Con respecto al uso de pretérito imperfecto: «Nos dieron menos edificabilidad y el dinero que sacamos de allí tenía que ir destinado a la nueva Ciudad Deportiva y al estadio Santiago Bernabéu y eso es lo que hicimos».

También se observa el condicional simple, ejemplo: «Por otra parte, el presidente del Real Madrid aseguró que en un futuro le gustaría poder dedicar más tiempo a la fundación del club, aunque no fijó ninguna fecha para su posible marcha de la presidencia del conjunto blanco».

Y en cuanto al uso de futuro simple, ejemplo: «Sé quién será mi sucesor en ACS –la empresa que dirige–, pero en el Real Madrid, eso no lo sé, pero lo encontraremos seguro», concluyó Florentino Pérez.

Del resumen anterior, podemos concluir que, por los tiempos utilizados, el artículo es un texto que es posible estudiar en el nivel B2.

- En segundo lugar, en cuanto al aspecto sociolingüístico y su tipología, su nivel corresponde al B2. Según los saberes y comportamientos socioculturales previstos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, este tipo de prensa está calificado en el apartado de los medios de comunicación e información. Especialmente, en fase de profundización, se destaca que hay que es importante manejar las publicaciones deportivas, es decir, el texto seleccionado está incluido en esta fase de profundización. Con respecto al tema deportivo, se nos dice que hay que conocer las principales instalaciones públicas destinadas a la práctica de deportes en la fase de aproximación y en este texto solo se indica la función del Santiago Bernabéu.

La sociolingüística está profundamente relacionada con la sociedad y la cultura y nuestro aprendizaje se enriquece al considerar el contexto general en el que se desarrolla. Aprender sin un contexto no tiene sentido, ya que es difícil alcanzar un entendimiento completo; en distintas situaciones, algunas palabras adquieren significados específicos. Por ejemplo, al interactuar con otras personas sobre diversos temas, es imprescindible contar con un conocimiento específico del tema en cuestión. El dominio de la gramática y la conjugación de los verbos, aunque necesario, no basta para una comunicación eficaz. Es crucial poder utilizar las palabras precisas que describan con exactitud el evento o concepto que se desea transmitir. En el ámbito del fútbol, por ejemplo, se emplea un vocabulario

técnico especializado y, en ocasiones, se recurre a términos más avanzados como «córner» o «penalti», que corresponden al nivel C2. Este hecho no solo evidencia el nivel sociolingüístico del interlocutor, sino también la relevancia y profundidad del tema tratado. Esto se conoce como la competencia comunicativa del hablante, un concepto introducido por Hymes (1972), que proporciona una perspectiva más pragmática del lenguaje, donde los elementos sociolingüísticos y socioculturales son fundamentales en los actos de comunicación. El tema central de este artículo es el fútbol, ampliamente reconocido como el deporte nacional en España. Este deporte es conocido por todos y se ha convertido en un tópico habitual en las conversaciones, especialmente cuando se carece de otros temas de discusión.

- En tercer lugar, la sección de vocabulario. Necesitamos conceptos específicos sobre el fútbol y sus palabras relacionadas. Esto significa que es necesario ampliar nuestro vocabulario en este ámbito. Dependiendo del nivel de conocimiento, el vocabulario que se debe dominar varía, al igual que la forma de expresarse y el grado de especialización. Según nociones específicas de individuo: dimensión física de *Plan curricular del Instituto Cervantes*. En el texto ha mencionado algunas palabras siguientes de nivel B1: «ganar», y de nivel B2: «estadio». En cuanto al nivel más alto, se les pide a los alumnos que manejen términos específicos sobre este tema, perteneciente al nivel C1 ha mencionado la palabra «encuentro». Aparte del vocabulario sobre el fútbol, el texto también menciona palabras más difíciles, como «candidato», de nivel B1; «transmitir», «concedido», «edificabilidad», «concejal», «énfasis», «sucesor», de nivel B2; «reinsertado», «recalificación de terrenos», «edificabilidad», de nivel C1. Sobre la base del análisis anterior de la situación, puede deducirse a grandes rasgos que este texto se sitúa en el nivel B2.
- En cuarto lugar, el recuento de palabras del artículo, que son 402 palabras, se compara con las del manual *Español Moderno (Libro de Lectura)*, que está dividido en cuatro libros para los cursos primero a tercero de la universidad. El recuento de palabras del primer libro es de unas 150 hasta 350 palabras; del segundo libro es de unas 300 hasta 500 palabras; del tercero abarca de unas 400 hasta 900 palabras; el cuarto y último libro

comprende unas 1500 hasta 3300 palabras. De lo indicado se desprende que las palabras de este texto corresponden al segundo libro *Español Moderno (Libro de Lectura)*, más adecuado para estudiantes universitarios de segundo curso.

- En quinto lugar, si tenemos en cuenta el registro de texto, se trata de una noticia formal. Este texto está dirigido a personas interesadas en el fútbol, por lo que los presuntos lectores tienen conocimientos sobre este deporte y, además, saben quién es el protagonista del texto, Florentino Pérez, cuál el club de fútbol que preside, Real Madrid, y el nombre de su estadio, Santiago Bernabéu. El texto está escrito en un lenguaje formalizado. Aunque utiliza la palabra «tópico», esta pretende transmitir un significado específico. Las expresiones utilizadas en el artículo son muy formales, como «señaló» en lugar de «decir», se trata de un uso lingüístico de nivel intermedio. La narrativa general del texto es muy ordenada, desde la negación de hacerse negocios en sus palcos, a la recalificación de terrenos, pasando por la exposición de sus planes futuros. Es una muestra de una entrevista completa.
- En sexto lugar, el tema del texto está relacionado con el fútbol. En el segundo libro *Español Moderno (Libro de Lectura)*, un texto está relacionado con otro deporte, el hockey, pero la idea principal es sobre la salud. Sin embargo, en los libros *Español Moderno (Libro de Lectura)* de las universidades chinas, que estamos comparando con nuestro texto, no encontramos ningún fragmento o texto que trataran sobre temas deportivos. Solo se consideran aspectos sobre la salud física, y apenas se menciona una pequeña parte de algún deporte, pero no específicamente sobre el fútbol. La mayoría de ellos se centran en cuentos, vida cultural hispana, literatura latinoamericana, poesía, etc.

6.1 Fase del análisis general de textos

Al analizar un texto, hay que considerar algunos de los aspectos siguientes:

1. La estructura de texto. Giani (2024) define este concepto en la página web de la enciclopedia del lenguaje de la manera siguiente: «es la manera en la que el contenido se encuentra organizado y suele constar

de distintas partes: un título, una introducción, un cuerpo y un final». Se refiere a cómo los autores organizan los contenidos y las ideas para componer el texto entero. Eso depende de diferentes tipos de textos, hay que analizar según el texto concreto. Normalmente, se organiza con una introducción, un desarrollo y una conclusión. Hay casos especiales, como los textos periodísticos, que, en situación normal, se componen del título, encabezado, cuerpo del artículo, citas o declaraciones, contextualización, conclusión y recursos adicionales.

2. Complejidad inherente a la variación lingüística: diacrónica, diatópica, diastrática, diafásica. La diacrónica se centra en el eje temporal, se refiere a cómo los textos y el uso del lenguaje han evolucionado a lo largo del tiempo. Esto incluye tanto textos antiguos, que han sido modificados a lo largo del tiempo según los cambios en el uso del idioma, como textos más recientes que reflejan las variaciones actuales. La variación diacrónica evidencia la evolución y el desarrollo de la lengua española, mostrando cómo el idioma ha cambiado y se ha adaptado con el tiempo para alcanzar y comunicarse con diferentes audiencias a lo largo de la historia. La diatópica se refiere a la lengua española de diferentes países y regiones, cuya lengua materna es español, se manifiesta en la variedad del uso de palabras y expresiones coloquiales. La diastrática es el tipo de texto que corresponde al nivel sociolingüístico, es decir, los lectores entienden o no un texto según el nivel de su formación, que viene influido por varias razones, tanto económicas, como de políticas de gobierno, falta de rendimiento escolar y otras razones personales. La diafásica es la variedad que hace referencia a los cambios de uso de la lengua según las diferentes situaciones, entorno o personas.
3. Configuración textual: registro, tipo textual, tradición discursiva, ámbito referencial.
4. Modo de presentación, el texto se puede presentar manuscrito o impreso, también por medio digital como hipertextual.
5. Rasgos de los diferentes niveles de análisis, hay que tener en cuenta la situación comunicativa, el emisor y el receptor, y el contexto de la comunicación. En algunos textos también considera el lenguaje coloquial.

En cuanto al nivel gráfico en el momento de analizar el texto, los aspectos importantes son los siguientes:

- El uso de mayúsculas y minúsculas, las abreviaturas y siglas, acentuación y grafías. Hay situaciones especiales en el caso de que no sea al principio de la frase, por ejemplo, cuando citamos algunos títulos de obras, nombres propios, generalmente se usa mucho en el caso de abreviaturas y siglas. La abreviatura se refiere a acortar palabras, pero mantener algunas letras de esta, como Sr. (señor), av. (avenida), etc., en cambio, la sigla también es un tipo de acortar palabras, pero solo conserva la primera letra de palabras, como RAE (Real Academia Española), etc. La grafía es la representación escrita de un sonido o de una palabra.

Asimismo, hay que tener en cuenta otros aspectos.

- Fonética. Nos referimos en este apartado a la estructura fónica y a la longitud de las palabras. Por ejemplo, la presencia de esdrújulos, ya que este tipo de palabras siempre llevan tilde en la vocal tónica, según las reglas generales de acentuación ortográfica en español. Se puede decir que las palabras no patrimoniales, no habituales, no corrientes (cultismos, latinismos) suelen ser más largas y muchas de ellas esdrújulas.
- Nivel morfosintáctico. Se puede limitar al estudio de la formación de las palabras: prefijación, sufijación, léxico culto de latinismos o de anglicismos, tratamientos, la aposición, el uso de verbo.
- Nivel léxico incluye el grado de vernaculismo: palabras patrimoniales, latinismo; registro, actualidad del léxico, renovación, arcaísmo, pero también los ámbitos referenciales y origen.
- Situación comunicativa. Normalmente, hay dos papeles importantes, emisor y receptor. El modo comunicativo se puede calificar de la manera siguiente: oral o escrito, unidireccional o bidireccional (diálogo), en presencia o en ausencia, un receptor determinado, concreto, identificado o uno indeterminado o atemporal.
- Indicar la tipología textual. Consideraremos si el texto es oral o escrito, literario o no literario, si está escrito en prosa o verso, su género literario y clasificación funcional y temática.

- Extraer una conclusión sobre el texto entero y presentar el valor y la intención de los autores, lo que quieren transmitir.

6.2 El objetivo por alcanzar

Este tipo de textos digitales, que incluyen anotaciones, comentarios lingüísticos y preguntas, se pueden aplicar de manera efectiva en las clases de español en China, ofreciendo así múltiples ventajas a los estudiantes. Este enfoque contribuye a la integración de modelos teóricos y pedagógicos, con el objetivo de promover los intercambios culturales y la comprensión de la cultura, la historia y las costumbres sociales españolas.

Los alumnos aprenden a aplicar los conocimientos adquiridos a través de los textos digitales, permitiéndoles manejar al menos el 50% del contenido estudiado en clase. La observación de las acciones y comportamientos de los estudiantes sugiere que esta metodología de enseñanza resulta ser más eficiente para su aprendizaje a largo plazo. En este artículo, se ha seleccionado un texto sobre fútbol como ejemplo, dado que muchos estudiantes eligen estudiar español debido a su interés en el fútbol español, especialmente en relación con equipos como el Real Madrid FC. Dado que este tema no es nuevo para la mayoría de los estudiantes, quienes ya poseen una base de conocimientos al respecto, se espera que, tras el estudio de este texto, los estudiantes con familiaridad previa adquieran una comprensión más profunda, mientras que aquellos con conocimientos básicos desarrollen una comprensión fundamental. Por lo menos, se espera que tengan un conocimiento general sobre el presidente del Real Madrid y la función del Santiago Bernabéu, así como una mejor comprensión de los valores deportivos en el contexto del fútbol en España.

Los textos digitales amplifican los recursos disponibles en español y buscan abordar el problema de la escasez de materiales actualizados. Mediante el uso de la «lectura asistida» y los comentarios lingüísticos, los alumnos aprenden a manejar el español auténtico y a evitar una adaptación excesiva del idioma al contexto chino, lo que se denomina «localización» o «chinesificación». La manera más efectiva de aprender español parece ser una combinación que satisfaga las necesidades de la sociedad china y, al mismo tiempo, conserve la autenticidad del español.

7. MODELO DE TEXTO

Pérez: «Después de once años, Del Nido ya está **reinsertado**¹»
«Aquí en el palco transmitimos valores»

*El **presidente**² del Real Madrid, Florentino Pérez, **aseguró**³ que es un «**tópico**⁴» la idea que asegura que el **palco**⁵ del estadio Santiago Bernabéu es un lugar para hacer negocios. «Eso no es ver-dad, es un tópico. En el palco se habla de fútbol. El que quiere hacer negocios los hace fuera. Este es un lugar de encuentro, en el que se sienta todo el mundo. Aquí en el palco **transmitimos**⁶ valores», señaló Pérez en una entrevista **concedida**⁷ al programa Salvados de la Sexta televisión. Más **rotundo**⁸ y molesto se mostró el presidente madridista al ser cuestionado sobre los beneficios que supuso para el Real Madrid la **recalificación**⁹ de los **terrenos**¹⁰ de la antigua Ciudad Deportiva del conjunto blanco. «Nada, no ganamos nada. Nos dieron menos **edificabilidad**¹¹ y el dinero que sacamos de allí tenía que ir destinado a la nueva Ciudad Deportiva y al estadio Santiago Bernabéu y eso es lo que hicimos», aseguró Pérez. Un **planteamiento**¹² que difiere to-*

¹ Integrarse de nuevo en la sociedad.

² Director del Real Madrid.

³ Confirmó.

⁴ Común.

⁵ Balcón.

⁶ Emitir.

⁷ Otorgar.

⁸ Preciso.

⁹ Cambiar la calificación urbanística de un terreno.

¹⁰ Porción de tierra.

¹¹ Posibilidad de edificación de un suelo, según las normas urbanísticas.

¹² Propuesta.

*talmente de la opinión de la entonces **concejala**¹³ en el ayuntamiento de Madrid, la exministra socialista Matilde Fernández, que votó en contra del proyecto de recalificación. En este sentido, Matilde Fernández aseguró durante el programa que Florentino Pérez intentó convencerla para que cambiara de opinión con argumentos que calificó de «curiosos». «La tiene **tomada**¹⁴ en este tema por razones personales, todo lo que ha contado es mentira y responde a temas personales. Esta señora está equivocada, todo el mundo votó a favor y un solo voto en contra, está equivocado entonces todo el mundo», afirmó Florentino Pérez al respecto. Por otra parte, el presidente del Real Madrid aseguró que en un futuro le gustaría poder dedicar más tiempo a la fundación del club, aunque no fijó ninguna fecha para su posible marcha de la presidencia del conjunto blanco. «Me gustaría poner más **énfasis**¹⁵ en el tema de la fundación. A mi edad lo de fichar a **Bale**¹⁶ está bien, pero en mi cabeza lo que queda es la cara de esos niños –a los que el club ha ayudado a través de la fundación–, ese es mi sueño», comentó Pérez, que tampoco tiene un **candidato**¹⁷ a sucederle en la presidencia. «Sé quién será mi **sucesor**¹⁸ en ACS –la empresa que dirige–, pero en el Real Madrid, eso no lo sé, pero lo encontraremos seguro», concluyó Florentino Pérez.*

Pérez: «El palco del Bernabéu no es un lugar de negocios, se transmiten valores»–MARCA.com. 10 marzo 2014

¹³ Miembro de una corporación municipal.

¹⁴ Alguien tiene una actitud o una opinión negativa y persistente hacia una persona o un tema debido a razones personales.

¹⁵ Fuerza de expresión o de entonación con que se quiere realzar la importancia de lo que se dice o se lee.

¹⁶ Gareth Frank Bale es un exfutbolista.

¹⁷ Aspirante.

¹⁸ Heredero, persona que ocupará el cargo después de otra persona,

El texto citado anteriormente es un ejemplo de lectura asistida del texto. Aquí tiene un enlace para acceder a este texto con audio alineado: <https://corpuscodea.es/corpus/MAUS/VOZ/>. Usamos el programa de MAUS (The Munich Automatic Segmentation System), que permite reproducir el audio y resaltar las palabras correspondientes en el texto, con el fin de captar la atención del lector. Actualmente, este programa ya está implementado en la página web de CODEA, donde se automatiza el proceso de lectura del texto. El programa está disponible tanto mediante la descarga de un instalador para su uso en ordenadores como a través de la versión web, WebMAUS Basic.

Los pasos para realizar un audio sincronizado son los siguientes: primero, es necesario preparar un archivo electrónico del texto en formato Word y, simultáneamente, grabar el audio correspondiente en formato WAV, ambos archivos deben tener el mismo nombre y ser subidos a la página web; a continuación, la página generará automáticamente un enlace que debe abrirse con el *software* Ejemplo-4-General-es.TextGrid; una vez abierto, se puede comenzar a trabajar en la sincronización del audio con cada palabra del texto, finalmente, el archivo procesado se descarga en el ordenador en formato ZIP. Este es el proceso de sincronización de audio aplicado exitosamente mediante el programa MAUS.

La página web CODEA (*Corpus de Documentos Españoles Anteriores a 1900*) se dedica al estudio de textos anteriores al año 1900, abarcando aspectos como la historia de la lengua, la dialectología diacrónica y la geografía lingüística, con un enfoque particular en el uso del castellano antiguo. A través de la sincronización del audio, se busca facilitar la lectura de estos textos, reduciendo así las posibles dificultades que puedan surgir durante la interpretación.

8. FASE DE ELABORACIÓN DEL COMENTARIO

En la fase de análisis de este texto, incorporamos el texto periodístico como un ejemplo. El título de este texto es «Pérez: Después de once años, Del Nido ya está reinsertado» y su subtítulo «Aquí en el palco transmitimos valores».

- En primer lugar, anotamos las palabras difíciles, que se glosan a la derecha del texto, como «reinsertado» que significa «integrarse a la

sociedad de nuevo» y «recalificación» que equivale a «cambiar la calificación urbanística de un terreno».

- En segundo lugar, analizamos y elaboramos la idea principal del texto entero y la intención del autor. Aparte de eso, puede hacerse una breve presentación sobre el presidente de Real Madrid y su trayectoria como tal y como director de la empresa de ACS.
- En tercer lugar, nos centramos en el nivel morfosintáctico, como es el caso del apellido «Pérez». Se puede explicar su origen, cómo este apellido de origen patronímico deriva del nombre «Pedro» añadiendo el sufijo ‘-ez’, que denota «hijo de».
- En cuarto lugar, el uso de sigla, como el nombre de la empresa ACS, que significa Actividades de Construcción y Servicios.
- En quinto lugar, puede explicarse la estructura del texto. Como este texto se elabora con frases narrativas y citas de las frases originales del presidente de Real Madrid, también podemos deducir la situación comunicativa. Por un lado, el emisor es el autor que redacta este texto y los receptores son los lectores; por otro lado, la situación de la entrevista, en la que dos personas se turnan para cambiar de rol de emisor y receptor. En cuanto al modo de comunicación, puede haber dos planos, el de la entrevista y el del artículo destinado a los lectores del periódico (digital) deportivo.
- En sexto lugar, el nivel léxico. En el texto se menciona la palabra «tópico», que se extrae de la frase «eso no es verdad, es un tópico. En el palco se habla de fútbol. El que quiere hacer negocios los hace fuera». Para expresar que esa idea es falsa, se refiere a una idea o creencia generalizada que se considera comúnmente aceptada, pero que no necesariamente refleja la realidad. Y el uso de la expresión «recalificación de los terrenos» se refiere al cambio del uso de terreno. Aquí presenta el sentido del cambio del uso del estadio Santiago Bernabéu. Además, Florentino Pérez destaca que este estadio es un lugar para transmitir valores, por eso, se presta más atención a los partidos de fútbol, que transmiten el juego justo, el trabajo en equipo, el respeto y el espíritu deportivo. Eso son los valores deportivos que se diferencian de los que

normalmente se aplican en el sistema educativo, donde se inculcan los principios éticos, morales o culturales. Al final, ponemos la conclusión del texto.

9. MODELO DE COMENTARIO

Breve resumen sobre el presidente del Real Madrid, su nombre entero es Florentino Pérez Rodríguez, nació en el 8 de marzo de 1947 en Madrid. Hasta ahora él ha trabajado como empresario, ingeniero, dirigente deportivo y expolítico español. ACS (Actividades de Construcción y Servicios, S.A.) es una empresa constructora española dirigida por él. El Real Madrid, su nombre entero es Real Madrid Club de Fútbol y su estadio es el Santiago Bernabéu, que no solo es un lugar para jugar los partidos, sino también para celebrar conciertos, por ejemplo, Taylor Swift ha efectuado su concierto *The Eras Tour* en este estadio. Además, también es el lugar donde se imparten los cursos de la Escuela Universitaria Real Madrid para alumnos interesados en realizar un grado o máster que estén relacionados con el fútbol.

El tema del texto tiene que ver con la recalificación de ciertos terrenos pertenecientes al Real Madrid. La idea principal del texto es la entrevista realizada a su presidente, Florentino Pérez, en la que se abordan varios temas relevantes, como la consideración del palco del estadio Santiago Bernabéu como un lugar de negocios, el indulto a José María del Nido, la recalificación de terrenos de la antigua Ciudad Deportiva del club, las diferencias de opinión con la exconcejala Matilde Fernández, su deseo de dedicar más tiempo a la fundación del club y su incertidumbre sobre quién podría ser su sucesor en la presidencia del Real Madrid.

En el texto también se ha mencionado a Matilde Fernández Sanz, una política y sindicalista española. El programa de Sexta televisión mencionado se llama *Salvados*, que se emite desde 2008, normalmente se compone de reportajes de actualidad con un estilo humorístico en el que destacan las preguntas agudas. La entrevista se emitió en 2014 y el presentador fue Jordi Évole, periodista famoso por ser directo y repreguntar a sus entrevistados. En esta era de la información fluida, los medios de comunicación nos han traído muchos efectos positivos, uno de los más importantes es la capacidad de captar más atención.

Aunque Florentino Pérez se enfrentaba a preguntas muy incómodas del presentador del programa, incluso la situación llegó a ser muy tensa, no podemos negar que es necesario que haya un «conflicto» en este programa, tanto para atraer la atención de la audiencia como para provocar el dramatismo del programa con el fin de conseguir más audiencia. El beneficiario, en principio, es Florentino Pérez porque tiene más atractivo y se debate sobre él en la sociedad. En otras palabras, puede llegar a ser un tema habitual en la vida cotidiana y puede atraer a más gente para sus fines, es decir, el marketing de su negocio. Además, según la información de libro *El poder del palco*, muchos espectadores verían a Florentino Pérez como un personaje sin escrúpulos, inmoral, un «mafioso», que a través de sus contactos políticos, favores y sobornos ha conseguido contratos multimillonarios con la administración estatal, autonómica y municipal (Loaiza, 2022). No podemos analizar si el texto está a favor o en contra de él desde el punto de vista del espectador. En cuanto a esta prensa digital, se centra en la información deportiva –fútbol, baloncesto, motor, vela–, que se presenta como noticias, vídeos, resultados, fotos, retransmisiones y se actualiza en tiempo real.

Desde punto de vista de la elaboración del texto entero, generalmente se organiza en dos partes: la primera corresponde a la narración y en la segunda se insertan las palabras exactas, entrecomilladas, es decir, lo que han dicho en la entrevista. El género del texto pertenece al periodismo deportivo, así como se combina con la entrevista personal y el texto crítico. El nivel sociolingüístico pretende estar abierto a todos los grupos sociales.

En cuanto a la situación comunicativa, aunque en el texto puede haber varios ejemplos, solo damos dos. En primer lugar, el emisor es el autor que redacta este texto y el receptor es la audiencia; en segundo lugar, si tenemos en cuenta la situación de la entrevista, dos personas se turnan para cambiar de rol de emisor y receptor.

Con respecto al léxico, el «tópico» en el diccionario, hay dos tipos de usos, uno es como un adjetivo que se refiere a algo muy común y otro se refiere al tema. Pero se utiliza en el texto como un sustantivo. «Tópico» se refiere a una idea o creencia generalizada que se considera comúnmente aceptada, pero que no necesariamente refleja la realidad. Florentino Pérez utiliza la palabra

«tópico» para desmentir la percepción de que el palco del estadio Santiago Bernabéu es un lugar donde se hacen negocios, indicando que es una idea errónea y que en realidad se trata de un espacio donde se discute sobre fútbol y se transmiten valores. El verbo «asegurar» se utiliza en el texto en el sentido de «afirmar con convicción» o «declarar con certeza». Florentino Pérez utiliza este verbo para expresar con firmeza su posición respecto a ciertos temas discutidos en la entrevista. Por ejemplo, asegura que el palco del estadio Santiago Bernabéu no es un lugar para hacer negocios, desmiente la percepción de beneficios significativos obtenidos por el Real Madrid en la recalificación de terrenos y rechaza las acusaciones de la exconcejala Matilde Fernández. Además, la expresión «hacer negocios» se refiere a la actividad de llevar a cabo transacciones comerciales o empresariales con el objetivo de obtener beneficios económicos. Florentino Pérez utiliza esta expresión para desmentir la idea de que el palco del estadio Santiago Bernabéu sea utilizado para tales propósitos. Argumenta que en el palco se discute sobre fútbol y se transmiten valores, mientras que las transacciones comerciales se realizan fuera de ese espacio. «Planteamiento» se aplica para destacar la idea diferente entre Pérez y la de la concejala, con relación a ciertos temas discutidos en la entrevista. Es decir, Pérez tiene una opinión diferente a la de la concejala sobre ciertos asuntos, lo que indica divergencia en sus puntos de vista o enfoques. «Concejala» es un cargo del Ayuntamiento de Madrid, en el texto se refiere a Matilde Fernández. En el texto, la «recalificación de los terrenos» se refiere al proceso mediante el cual se cambia el uso previsto o la calificación de un área de terreno. En este caso específico, se hace referencia a la recalificación de los terrenos de la antigua Ciudad Deportiva del Real Madrid. Florentino Pérez menciona este proceso en la entrevista para explicar que, a pesar de la percepción común de que el Real Madrid obtuvo beneficios significativos de esta recalificación, en realidad, recibieron menos edificabilidad y los fondos obtenidos tuvieron que ser destinados a la construcción de la nueva Ciudad Deportiva y la renovación del estadio Santiago Bernabéu. ACS (Actividades de Construcción y Servicios, S.A.) es uso de sigla.

En el texto, también ha mencionado algunas expresiones que no se utilizan con frecuencia en textos de contenido deportivo. Por ejemplo, con «transmitir valores», se refiere al acto de comunicar o inculcar principios éticos,

morales o culturales en la enseñanza; en cambio en este texto se refiere al juego justo, al trabajo en equipo, al respeto durante el partido en el palco del estadio Santiago Bernabéu. Y la frase «este es un lugar de encuentro, en el que se sienta todo el mundo» demuestra que personas de diferentes orígenes y estatus social se reúnen para disfrutar del fútbol. No hay racismo ni machismo, y cualquiera que disfrute con el fútbol puede venir al Santiago Bernabéu. Pero, en realidad, también puede tener otra función, como sede de conciertos, como el de Taylor Swift, que se celebró el 29 y 30 de mayo de 2024.

En conclusión, este texto se centra en la recalificación de terrenos del estadio de Santiago Bernabéu, mediante una entrevista con estructura narrativa y citas textuales de lo que dicen los protagonistas. De manera que el presidente Pérez hace marketing de su personaje y sus negocios, aunque haya comentarios negativos, también los hay positivos, y ambos se discuten ampliamente.

Preguntas

- ¿Puede explicar los rasgos personales de Pérez, según lo que conoce?
- ¿Conoce otros equipos de fútbol español y el nombre de sus estadios?
- Hacemos un debate en la clase sobre la expresión «el estadio Santiago Bernabéu es un lugar para transmitir valores». Hay que dar opiniones positivas y negativas.

10. EXPECTATIVAS

En este artículo, nos centramos en ver cómo la «lectura asistida» puede ayudar a los estudiantes chinos a aprender mejor el español. Hemos elegido como plantilla un texto periodístico tomado de una página web que corresponde al nivel B2, adecuado para estudiantes universitarios de segundo y tercer curso. En principio, una de las razones para elegir este tema es el hecho de que muchos estudiantes deciden empezar a aprender la lengua española por su afición al fútbol español. Sin embargo, para aquellos estudiantes que no saben mucho sobre la cultura del fútbol, podemos utilizarlo para aprender lo más básico del fútbol español, como el hecho de que el estadio del Real Madrid es el Bernabéu y que el Real Madrid es un club de fútbol madrileño. De esta forma, podemos conseguir el propósito por el que hemos elegido este texto: que los

alumnos tengan más conocimientos sobre la vida y la cultura españolas, sin limitarse al contenido de los conceptos gramaticales del libro de texto. Además, en este texto hablamos de la recalificación de terrenos y cambios en el uso del estadio del Real Madrid, por lo que los alumnos aprenderán un vocabulario relevante. Se puede decir que estas son palabras especializadas que entienden los españoles en su vida diaria, incluso aquellos que no se dedican a este campo, por lo que los alumnos también pueden entenderlas mediante el estudio del texto. Uno de los aspectos más notables es la estructura, ya que, a diferencia de una noticia normal, se centra en una entrevista para exponer lo que dice y lo que responde el presidente del Real Madrid, y se redacta utilizando narraciones y citas con las palabras dichas por Pérez. La exposición habitual de una noticia es abordar hechos reales, lo que refleja la autenticidad y eficacia del periodismo informativo. Las notas de prensa sobre partidos de fútbol suelen tener forma de crónica, describiendo el marcador y los resultados del partido, por lo que los alumnos pueden conocer otro tipo de texto y comprender que el emisor y el receptor del texto no son solo el autor y lectores públicos, sino Pérez y el entrevistador, que son el emisor y el receptor del texto.

Tomemos otro tipo de interpretación de un texto deportivo, en este caso, una crónica, el título es «El Madrid sufre bajo el diluvio». Se centra el cronista en explicar primero el tiempo del día del partido, pero también cómo el entrenador apostó por ciertos jugadores, los penaltis y goles que hubo, desde que empezó el partido hasta final, y hace una valoración de los jugadores españoles y chinos. La macroestructura de este texto es muy diferente a la del texto analizado en este artículo. Aunque los dos están relacionados con el tema del fútbol, los autores elaboran de diferente manera cada uno: una entrevista y una crónica tienen diferencias intrínsecas. El enfoque de los dos artículos es distinto, el que estudiamos se centra en exponer la situación de la entrevista, reflejando algunas cuestiones y pensamientos sociales sobre un tema controvertido; sin embargo, la crónica, aunque de vez en cuando añada algunos comentarios de los jugadores, en realidad, su objetivo principal es transmitir la información de goles y penaltis. El texto original está debajo.

En cuanto a las particularidades del texto, los alumnos podrán captar el léxico indicado y el uso de expresiones y palabras como *transmitir valores* o es

EL MUNDO / AÑO XVII DEPORTES DOMINGO 24 DE JULIO DE 2005

FUTBOL / GIRA ASIÁTICA

El Madrid sufre bajo el diluvio

VENCE AL ENTUSIASTA BEIJING GOUAN TRAS REMONTAR EL MARCADOR POR DOS VECES ● LUXEMBURGO VOLVIO A APOSTAR POR PABLO GARCÍA Y GRAVESEN ● RAUL, GUTI Y FIGO, DE PENALTI, GOLEADORES

BEIJING GOUAN	2
REAL MADRID	3

DE LOS TRABAJADORES. €500 (P)

Yang Zhi ●●●●● Zhang Shuai ●●●●● Alex ●●●●● Yang Pu ●●●●● Sun Guang Liang ●●●●● Gao Lei Lei ●●●●● Jiao ●●●●● Cui Wei ●●●●● Su Yan Liang ●●●●● Tai Wei ●●●●● Lu Jiang ●●●●●	Castilla ●●●●● Salgado ●●●●● Roberto Carlos ●●●●● Hélder ●●●●● Pavón ●●●●● Pablo García ●●●●● Zidane ●●●●● Gravesen ●●●●● Raúl ●●●●● Owen ●●●●● Rivaldo ●●●●●
--	---

También jugaron:
 Zhang Yi (min. 69),
 Cao Da (min. 90)
 y Yang Xiang Chuan (min. 93).
 También jugaron:
 Guti (min. 45), Maja (min. 46), Diego (min. 61), Figo (min. 61), Salgado (min. 70), Jaurriaga (min. 70) y De la Nuez (min. 80).

Árbitro: Lu Jun ●●
 Tarjetas amarillas: Salgado y Gravesen.
 Tarjetas rojas: No hubo.
 Goles: P.D. Lu Jiang (min. 30), P. Raúl (min. 37), P.D. Jaurriaga (min. 70), P.D. Guti (min. 80), P. Figo, de penalti (min. 83).

JUAN PABLO CARDENAL
Especialista para EL MUNDO

BEIJING.— Nada escapa en China al control del Partido Comunista, pero todavía no han logrado someter a las fuerzas de la naturaleza y ayer, el diluvio universal que cayó durante toda la jornada de ayer sobre Beijing, deslució por completo el espectacular futbolístico que esperaban los aficionados chinos. Un césped visiblemente encharcado y proclive a las lesiones obligó a los jugadores del Real Madrid a nadar y cuidar la ropa, de ahí que pocas conclusiones tácticas pudieran extraerse del encuentro amistoso.

Futbolísticamente, el equipo no exhibió nada nuevo y recordó al Madrid apático, alfortunado y resolutivo de los últimos tiempos. Esto es, estuvo despiestado atrás e incapaz delante, pero su pegada, ya con las estrellas en el banco, le permitió levantar a última hora un encuentro que muy cerca estuvo de perder y que, por justicia, probablemente debió empatar.

El conjunto chino únicamente tardó unos segundos en pisar el área contraria y disparar con peligro sobre la portería de Castilla, un bicho que se convirtió en contante durante la primera parte gracias, en parte, al bosquejo por el carril izquierdo de la defensa blanca.



Luis Figo lucha por un balón con un jugador del Beijing Gouan, ayer, en el Estadio de los Trabajadores. / DIEGO AZUVEL / EFE

Mientras el Beijing Gouan pudo correr y coger la espalda de la defensa con varios pases profundos, el Madrid se dedicó a atacar en estati-co, por pura inercia, y contra una tropa de entusiastas futbolistas. Empató a un gol al final de los primeros 45 minutos, pero perdió claramente a los puntos. Pese a su taconazo, marca de la casa en el gol de Raúl, Zidane estuvo lento y poco participativo, mientras Owen y Rivaldo anduvieron desaparecidos. Excepto Raúl, que se vació y que engañó el primer gol además de fallar otro al filo del descanso, el ataque blanco no logró desbordar y le faltó la dinamita escilible.

El centro del campo mostró signos de lo que Vanderlei Luxemburgo quiere de ellos para cuando empiece la competición: orden y lucha, con dos jugadores aguerri-dos como Pablo García y Grave-sen a los que se requiere que hagan kilómetros, recuperen balo-nes y metan el pie, pero también que inicien el ataque desde atrás. A falta de 15 minutos para con-cluir el choque, el equipo local bil-vinó una formidable jugada que acabó en la red de Castilla, hecho que volvió definitivamente a los aficionados en favor de los suyos.

Los chinos iban predispuetos a entregarse al Madrid pero, al final, aplaudieron el mejor fútbol. Aun-que, como tantas veces y con el Madrid en las cuerdas, dos zarpa-zos, uno de Guti y otro de Figo—de penalti y a falta de siete minutos para el final—, le dieron el triunfo sin merecerlo. Quiénes sacaron las castañas del fuego fueron una ma-yoría de pavoros y dos jugadores con necesidad de reivindicarse: Fi-go y Guti. En el último suspiro, en-dosaron dos goles a un equipo chi-no que poco de biando y que no su-po asegurar la victoria. En resu-men, pocas conclusiones en un en-sayo bajo el agua que, a duras penas, sirvió para ganar las cora-zones del público chino.

El Mundo, 24-7-05

Tomado del libro *Comentario de Textos Interpretativos y de Opinión* (Escribano, 2008)

un tópico, etc. Pueden comprender que la motivación de Florentino Pérez de participar en la entrevista es una forma de promocionar su imagen y su negocio.

11. CONCLUSIONES

Aunque en China el método de «lectura asistida» se encuentra en una fase inicial de implementación con estudiantes chinos de español, las perspectivas parecen ser prometedoras. El estilo de aprendizaje real de los estudiantes tiene un impacto considerable en la efectividad de este método. La mayoría de los estudiantes, debido al enfoque educativo y al método de aprendizaje predominante (enfocado principalmente en los estudiantes de ciencias sociales) desde la educación primaria, han adoptado una estrategia de memorización para mejorar su rendimiento y calificaciones en el corto plazo. Sin embargo, la capacidad humana para memorizar es limitada y, a lo largo del tiempo, los estudiantes tienden a olvidar ciertos conocimientos adquiridos. Nuestra forma de aprendizaje no requiere que los alumnos memoricen tanto, el vocabulario se explica con palabras sencillas en español o con sinónimos de las palabras, abandonando el modelo tradicional en el que los alumnos memorizan el significado en chino de las palabras en español.

Otro aspecto de interés es que no hay límite en la elección de temas, por lo que hay muchos textos, se pueden elegir noticias de actualidad, las últimas novelas y antologías... Como el modo de presentación es digital, podemos analizar y editar directamente lo que necesitamos y publicarlo directamente a través de Internet. En comparación con el modo tradicional de imprimir libros, ahorrar mucho tiempo en el proceso de impresión puede hacer que el aprendizaje de español sea más rápido y poder mantenerse al día de los acontecimientos actuales. Debido a las limitaciones de Internet, en China no es posible utilizar *Google*, *YouTube*, etc., por lo que no solo para los estudiantes la manera de entender el mundo hispanohablante es describirlo en chino en una página web china, sino para el profesor, pues faltan contenidos en tiempo real. Solo con el libro de didáctica y los materiales no pueden satisfacerse todas las necesidades de la enseñanza en el aula. Con respecto a la evaluación de los alumnos, puede hacerse una evaluación del contenido en la clase mediante debates y, por supuesto, de esta forma, analizamos el nivel de dominio del alumno cuando sea necesario. Además, es posible hacer un ajuste del grado de dificultad y de la elección de los temas para nuestro posterior análisis del texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Biblioteca Nacional de España. (n.d.). *Quiosco Quijote interactivo*. <<https://quijote.bne.es/quiosco/>>.
- BOLAÑOS CUÉLLAR, S. (2015). *La lingüística de corpus: Perspectivas para la investigación lingüística contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia. <<https://doi.org/10.15446/fyf.v28n1.51970>>.
- DLE = Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española* [en línea], <<https://dle.rae.es/>> [último acceso: 30/08/2024].
- ESCRIBANO, A. (2008). *Comentario de textos interpretativos y de opinión*. Arco-Libros.
- GIANI, C. (2024, febrero 29). Estructura de un texto. *Enciclopedia del Lenguaje*. Recuperado el 1 de septiembre de 2024 de <<https://lenguaje.com/estructura-de-un-texto/>>.
- HERNÁNDEZ LIMA, S. D., LIU, X., y SANTAMARÍA ROCHA, C. L. (2021). El enfoque comunicativo y su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. *Revista Científico-Metodológica*, (72), 6-10. Epub 01 de junio de 2021. Recuperado en 13 de septiembre de 2024, de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382021000100006&lng=es&tlng=es>.
- HYMES, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- LOAIZA, F. (2022). *Florentino Pérez, el poder del palco*. Akal.
- MARCO MARTÍNEZ, C., y LEE MARCO, J. (2010). La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, 56, 3-14.
- MOSCOLONI, N., y SATRIANO, C. (2000). Importancia del análisis textual como herramienta para el análisis del discurso: Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogadependientes. *Cinta De Moebio: Revista Electrónica De Epistemología De Ciencias Sociales* <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100905>
- National Development and Reform Commission. (2016). *Plan de desarrollo a medio y largo plazo del fútbol chino (2016-2050)*. National Development and Reform Commission. <https://www.ndrc.gov.cn/fggz/fztlgh/gjjzxgh/201705/t20170511_1196746.html>.
- Pérez: “Después de once años, del nido ya está reinsertado”. (2014, 10 de marzo). *MARCA*. <https://www.marca.com/2014/03/10/futbol/equipos/real_madrid/1394406991.html?cid=FCOPY33701>.

- SÁNCHEZ-PRieto BORJA, P. (2003). Nuevas posibilidades y nuevas exigencias de la crítica textual: La "lectura asistida". *Letras De Deusto*, 33(100)
- SANTOS ROVIRA, J. M. (2011). *La enseñanza del español en china: historia, desarrollo y situación actual* (Ser. Ariadna, 8). Axac.
- SÁNCHEZ, A. (1992). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SAUSSURE, F. de. (2020). *Curso de lingüística general* (M. M. García Negroni y S. Ramírez Gelbes, eds.). Ediciones Akal. <<https://www.perlego.com/book/2043155/curso-de-linguistica-general-antologa-anotada-pdf>>.
- SISTO, L. S., y ZIPMAN, S. (2010). *La lingüística textual, su historia y sus aportes*. Centro Latino de Lenguas.
- URZOLA, M. (2020). Métodos inductivos, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42.
- WANG, Y. y WANG, Z.-l. (2010). An analysis of imperialism of english in the context of globalization. *Journal of East China Normal University (Humanities and Social Sciences)*, 42(5), 94-98. <<https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5579.2010.05.014>>.
- YULE, G., y BROWN, G. (1993). *Análisis del discurso*. Visor. <<https://doi.org/10.14198/ELUA1993.9.15>>.

La práctica de la pronunciación y la Inteligencia Artificial

Laura de MINGO AGUADO

Profesora de Alcalíngua
Programa de Doctorado Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: En este artículo, se habla sobre las diferentes opciones que hay para practicar la pronunciación. Se empieza con un breve estudio sobre la práctica de la pronunciación en diferentes manuales y de las opciones que tiene el profesor/estudiante para trabajarla. Se ve que, no solo en los manuales, sino también en los otros recursos electrónicos, como blogs y revistas electrónicas, la práctica de la pronunciación es menor que en los otros aspectos de la lengua. Por tanto, los profesores y los estudiantes tienen que buscar otros recursos para su práctica. Es por eso por lo que las diferentes aplicaciones con Inteligencia Artificial (IA) pueden ayudar a la mejora de la pronunciación con todas las opciones que ofrece.

Abstract: In this article, we discuss the different options available for practicing pronunciation. We begin with a brief study of pronunciation practice in different textbooks and the options available to teachers/students to work on it. It can be seen that, both in textbooks and in other electronic resources, such as blogs and electronic magazines, pronunciation practice is less frequent than in other aspects of the language. Therefore, teachers and students have to look for other resources for their practice. That is why different applications with Artificial Intelligence (AI) can help improve pronunciation with all the options they offer.

Palabras clave: pronunciación, Inteligencia Artificial, aplicaciones, manuales, recursos electrónicos.

Currículum: Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Alcalá (UAH) y máster oficial en Formación de profesores de español en la modalidad de Español como lengua extranjera de la Universidad de Alcalá. Título propio en Tecnologías en la Enseñanza de Lengua Inglesa como Lengua Extranjera: Recursos y aplicaciones, de la misma universidad y el título de Especialista en Didáctica del español de los negocios realizado por la Universidad Complutense de Madrid, la

UNED y la Universidad de George Mason. Es profesora de español en Alcalíngua-UAH desde 2008. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales con comunicaciones y talleres. Ha publicado algunos materiales de ELE en revistas de didáctica en línea.

INTRODUCCIÓN

En estos momentos, en los que la Inteligencia Artificial está presente en nuestro día a día, no la podemos obviar en el campo del aprendizaje de una segunda lengua. De hecho, llevamos ya tiempo utilizando algunas aplicaciones que funcionan con la IA, como es el caso de *Kahoot*. Fue un recurso muy innovador y muy bien aceptado en la comunidad educativa en su momento, sin embargo, actualmente, con el uso cada vez más frecuente de la Inteligencia Artificial, muchos docentes están preocupados por su utilización en las aulas. Pero no solo tenemos que ver el aspecto negativo, sino que también hay que valorarlas y ver qué beneficios nos aportan, puesto que ya sabemos con certeza que algunas aplicaciones que usan dicha inteligencia son beneficiosas en el aula. En este caso, nos vamos a centrar en la práctica de la pronunciación, en donde los recursos tradicionales son más bien escasos y podría verse como algo positivo el uso de la IA.

LA PRÁCTICA TRADICIONAL DE LA PRONUNCIACIÓN

La pronunciación y su práctica es un parte del aprendizaje que está olvidada en la clase de español como lengua extranjera. Debido al Método Directo, existe la creencia entre los profesores de que hay que tener unos conocimientos sólidos para enseñarla. Por tanto, los profesores no se ven capaces de hacer prácticas de pronunciación en las clases. Sin embargo, deberían cambiar su mentalidad y pensar que no tienen que enseñar fonética, que en este caso sí sería muy complejo y deberían de tener conocimientos más sólidos, sino que deben enseñar simplemente a cómo se debe pronunciar. El profesor necesita conocimientos básicos de fonética y fonología al igual que los tiene en lexicografía y en gramática. Como profesores, es fundamental tener conocimientos de fonética, puesto que ayudan a comprender el funcionamiento de la lengua, qué mecanismos están presentes en la pronunciación, las variantes lingüísticas y los fenómenos relacionados con ellas.

Por una parte, Iruela (2004: 234-235) en su tesis, expone que al profesor: «Le exige una base de conocimientos, como, por ejemplo:

1. Conocer cuáles son los elementos segmentales y los suprasegmentales.
2. En lo que respecta a los elementos segmentales, distinguir entre letra, sonido y fonema como unidades que pertenecen a diferentes niveles lingüísticos [...].
3. Conocer los fonemas de la lengua que enseñan y qué sonidos los representan. Conocer los grupos consonánticos y vocálicos de la lengua que enseñan. Conocer las principales características de los fonemas que suelen resultar difíciles a sus alumnos [...].
4. Conocer los símbolos fonéticos que representan los fonemas de la lengua que enseñan.
5. En lo que respecta a los elementos suprasegmentales, conocer cuáles son [...]. El profesor no solo debe conocer su existencia, sino también cuáles son las características de estos elementos en la lengua que enseña, en el caso de que tengan alguna particularidad.
6. Conocer la distribución geográfica de los fonemas, así como las principales cualidades fonéticas distintivas de los dialectos [...]

Por tanto, el docente necesita saber unos conocimientos básicos de la pronunciación del idioma que está enseñando, en este caso del español. Iruela nos habla de seis puntos importantes.

Por otra parte, Santamaría Busto (2010) expone:

«El profesor podrá enseñar pronunciación cuando sepa:

- describir la lengua del estudiante en lo que se refiere al funcionamiento y organización de los sonidos.
- análisis contrastivo y estudio de interlengua o tipología, jerarquía y progresión de errores.
- la norma culta de la lengua que enseña y sus variantes dialectales.
- la complejidad de los fenómenos de la lengua hablada.

- el uso eficiente de técnicas de enseñanza de pronunciación y corrección fonética; tener estos conocimientos ayudará al alumno a hacer un buen uso y una correcta interpretación de la lengua que aprende».

Otro de los problemas que se encuentran los profesores es el escaso número de ejercicios de pronunciación que tienen los manuales actuales. En su mayoría, los que cuentan con ellos pertenecen a los niveles más bajos (A), y más en concreto, el nivel A1 es el que presenta un mayor número de ejercicios porque utiliza el tema del abecedario para tratar la pronunciación de cada grafía. Los profesores, aparte de verse poco preparados para practicar la pronunciación, suelen dejar de lado esos ejercicios. De esta manera, muchos profesores trabajan poco o nada la pronunciación, pensando erróneamente que ya la aprenderán a medida que vayan adquiriendo más conocimientos.

Visto que hay pocos ejercicios de pronunciación, otras fuentes de donde pueden sacar recursos para su práctica son los materiales complementarios de las editoriales, revistas electrónicas y blog de profesores. Pero en todos ellos ocurre lo mismo que en los manuales. Las actividades o explotaciones didácticas no contienen ejercicios de pronunciación, puesto que los profesores se centran en otros aspectos de la lengua. Sin embargo, es aquí donde podemos utilizar la Inteligencia Artificial.

CÓMO UTILIZAR LA IA EN LA PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN

En este apartado se van a ver las diferentes herramientas que hacen uso de la Inteligencia Artificial y que se pueden utilizar para la práctica de la pronunciación.

ChatGPT

ChatGPT está muy presente en nuestras vidas desde hace unos años. Ha habido polémica sobre su uso en la enseñanza, pero vamos a ver lo positivo de su utilización en el aula. Puede ser útil para:

- Solicitar la transcripción fonética. Si el estudiante supiese la pronunciación de los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI), sería muy útil crear transcripciones fonéticas para, así, practicar la pronunciación en su casa.

- Preguntar por la pronunciación específica de una palabra. Esta función se puede encontrar mejor en la aplicación para los móviles.
- Pedir ejemplos de uso en frases. El estudiante puede saber una palabra, pero en algunas ocasiones no sabe cómo utilizarla. Además, en español, dependiendo de la posición en la que se encuentre la palabra, puede verse unida a otra palabra y afectar a su pronunciación.
- Solicitar comparaciones entre palabras similares. Los pares mínimos suelen ser los más difíciles a la hora de diferenciar. Muchos estudiantes tienen esa sordera fonológica que les impide tal distinción. Para ello, es necesario que su oído pueda identificar los sonidos adecuadamente.
- Tener una conversación. Esta función se puede encontrar también en la aplicación del móvil. Es bueno para saber si se está pronunciando correctamente una frase o palabra.

Duolingo

Esta aplicación no es novedosa. Muchos de nosotros la hemos utilizado para aprender o practicar un idioma nuevo. Sin embargo, hay algunas funciones que nos pueden ayudar para practicar la pronunciación:

- Modo de escucha y habla. Para utilizarlo, es fundamental configurarlo porque no es una opción que venga activada.
- Repetir después del audio. En esta opción es la más común que encontramos en *Duolingo*.
- Practicar con la sección de «Stories». En esta sección se pueden ver unos cortos para mejorar la comprensión auditiva.
- La función «Habla» en las lecciones. El único problema que tiene esta función es que es de pago.

Mosachat-AI

Esta herramienta tiene un tutor virtual que ayuda a practicar la conversación, escuchar y leer en varios idiomas. Se puede utilizar a cualquier hora del día y la ventaja es que puede interactuar en tiempo real como si fuera una persona. La tutora virtual, Aida, proporciona correcciones y explicaciones a los

errores que comete el estudiante. Además, también se puede generar vocabulario que dependa de las conversaciones que hayan tenido y retroalimentación en pronunciación. Sin embargo, esta herramienta también es de pago.

Esta aplicación facilita ejemplos de palabras y frases pronunciadas por hablantes nativos. Una práctica que se puede hacer es escuchar y repetir. Lo bueno que tiene esta página web es que tiene reconocimiento de voz, con la cual se puede evaluar la pronunciación y dar una retroalimentación instantánea.

Talkpal AI

Es una aplicación que tiene opción gratuita y de pago. Si se tiene la aplicación de pago pueden encontrarse muchas características útiles a la hora de aprender un idioma. Es muy práctica si se tiene la opción de pago porque da retroalimentación de la pronunciación. Sin embargo, si solamente se tiene la opción gratuita, lo que más nos interesaría sería la parte del chat. En esta puede mantenerse una conversación y podría verse si nuestra pronunciación es lo bastante buena como para que ser entendidos.

Babbel

No es una aplicación que haya surgido recientemente, puesto que fue fundada en 2007. En ella se pueden encontrar cursos interactivos de una variedad de idiomas. Su principal objetivo es la práctica auténtica de conversaciones y situaciones reales. Se enfoca también en la pronunciación.

Lo bueno de esta aplicación es que ha desarrollado una herramienta de reconocimiento de voz en colaboración con lingüistas expertos. Esta herramienta evalúa la pronunciación considerando factores como el acento, el tono y la entonación. Si se detectan errores de pronunciación, proporciona información práctica en tiempo real, ajustada al nivel del alumno

Rosetta Stone

Tampoco es una plataforma novedosa, ya que fue fundada en 1992. En esta aplicación se aprende mediante la exposición de imágenes, palabras y sonidos relacionados. Cada lección está compuesta por ejercicios de gramá-

tica, vocabulario, pronunciación y comprensión auditiva. Integra un reconocimiento de voz en el que compara la pronunciación del aprendiente con la de hablantes nativos, proporcionando retroalimentación inmediata y ayudando a corregir y mejorar la pronunciación. La práctica es guiada al contar con ejercicios interactivos y repetitivos con ejemplos en contexto. La desventaja de esta aplicación es que es de pago.

Google translate

Aunque la principal función de *google translate* es traducir, también se puede utilizar para trabajar la pronunciación. Se puede usar de diferentes maneras:

- Escribir el texto del idioma que se quiere practicar para después dar en el icono de altavoz y escuchar la pronunciación para repetirlo.
- Se puede repetir y comparar. Una vez que se tenga el texto y se pueda escuchar, se puede repetir y grabar con otra aplicación, como el grabador de voz del teléfono, y compararla con la de *Google Translate*.
- Usar el dictado por voz para dictar en vez de escribir. Esto te ayudará a ver si *Google Translate* reconoce correctamente lo que se dice y puede ayudar a identificar errores en la pronunciación.

Speechling

Esta aplicación está centrada en la mejora de la pronunciación y la comprensión auditiva. Cuando uno se registra, es necesario indicar el idioma que se quiere aprender para asignar un tutor que ayudará en el progreso. Hay una combinación de práctica guiada con retroalimentación de tutores¹ nativos. Las prácticas ofrecen la transcripción fonética de las frases que aparecen escritas y puede hablarse dependiendo de lo que se quiera, como responder a una pregunta, hablar de un tema a raíz de una foto o de cualquier otro tema. Es una aplicación que tiene una opción *Premium*, pero que en la opción gratuita se puede acceder a muchas de las herramientas.

¹ Las correcciones en el modo gratuito están limitadas.

Forvo

Es una plataforma que se centra en la pronunciación de palabras en varios idiomas. Se creó en 2008 y se pueden encontrar diferentes pronunciaci3nes grabadas por hablantes nativos. Se puede, asimismo, escuchar la misma palabra en diferentes variantes de esa lengua. Por tanto, es muy 3til para saber que en espa3ol hay variantes y que una misma palabra puede ser pronunciada de diferentes maneras. Una pr3ctica muy buena para la mejora de la pronunciaci3n ser3a escuchar y despu3s grabarse para ver si se hace como el nativo. Adem3s, tambi3n el profesor puede poner como ejemplo las diversas pronunciaci3nes para compararlas y as3 tratar el tema de las variantes del espa3ol en clase.

EF Speak

Es una plataforma gratuita que utiliza la inteligencia artificial para mejorar la pronunciaci3n. Los estudiantes hacen ejercicios, que pueden personalizar, en donde practican la pronunciaci3n, la entonaci3n y la fluidez. Tiene un reconocimiento de voz que ayuda a identificar la voz para ser evaluada y corregir en tiempo real los posibles problemas de pronunciaci3n. Proporciona una retroalimentaci3n detallada. En ella:

- Los usuarios tienen que repetir palabras y frases.
- La plataforma se3ala las palabras y sonidos incorrectos proporcionando sugerencias para mejorar la pronunciaci3n, como los cambios en la posici3n de la lengua o ajustes de entonaci3n.

Easypronunciation.com

Es una plataforma que tiene caracter3sticas de pago y gratuitas. No obstante, si se quisiese ver si las caracter3sticas de pago nos interesan hay una prueba gratuita de siete d3as. Se encuentran diferentes variedades para la lengua inglesa, pero en espa3ol solamente se puede practicar la variedad de M3xico. Se puede encontrar la transcripci3n fon3tica en la que utiliza AFI (Alfabeto Fon3tico Internacional). El audio es de alta calidad para poder escucharlo correctamente y repetir las palabras.

VENTAJAS DE LA IA EN LA PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN

La Inteligencia Artificial puede tener muchas ventajas en el aprendizaje de nuestros estudiantes y más en la pronunciación, que es un aspecto de la lengua que se trabaja más bien poco en el aula. Entre ellas tenemos:

- Retroalimentación inmediata y precisa. Es muy importante porque así el estudiante puede identificar y corregir sus errores en tiempo real. Gracias a la IA, el estudiante puede ver dónde se ha equivocado al descomponer la secuencia en los componentes fonéticos explicando dónde se cometen errores, bien en los sonidos, o bien, en el tono, el ritmo o la entonación.
- Personalización del aprendizaje. La IA puede hacer un análisis de las necesidades del estudiante y puede adaptar el nivel de dificultad y también el de los ejercicios, haciendo que progrese a su propio ritmo, ya que él es quien elige y el que decide el ritmo de aprendizaje.
- Motivación. La utilización de juegos hace que la práctica de la pronunciación sea más atractiva, ya que el estudiante puede obtener puntos o ser recompensado por mejorar la pronunciación, de forma que se motive y quiera seguir practicando.
- Accesibilidad y flexibilidad. El estudiante no tiene que estar en clase. Puede practicar la pronunciación donde quiera y el tiempo que quiera. Además, estas dos características hacen que cada vez más personas puedan acceder a este tipo de recursos en cualquier lugar y momento del día.

CONCLUSIONES

Se podría decir que el uso de la IA, aunque ha habido controversia en el aula de idiomas, es una herramienta poderosa y transformadora en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Puede ayudar a mejorar en el aprendizaje de una lengua, pero sin olvidarse de los otros métodos de enseñanza. No se puede contemplar únicamente el uso de la Inteligencia Artificial para el aprendizaje, más bien tendría que ser algo complementario a las clases. Ofrece múltiples

ventajas como la retroalimentación inmediata, la accesibilidad, flexibilidad y personalización. Todas ellas beneficiosas para la mejora en la evolución de la pronunciación de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babbel: <<https://es.babbel.com/>>.
- Rosetastone.com: <<https://es.rosettastone.com/>>.
- ChatGPT: <<https://chatgpt.com/>>.
- Duolingo: <<https://es.duolingo.com/>>.
- Easypronunciation: <<https://easypronunciation.com/en/>>.
- EF Speak: <<https://speak.ef.com/es>>.
- Forvo: <<https://es.forvo.com/>>.
- Google Translate: <<https://translate.google.com/?sl=es&tl=en&op=translate>>.
- IRUELA, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* (Tesis doctoral). Barcelona
- Mosalingua.com: <<https://www.mosalingua.com/es/mosachat-ai-inteligencia-artificial/>>.
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2010). «Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE», en *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 20.
- Speechling: <<https://speechling.com/es/>>.
- Talkpal Ai: <<https://talkpal.ai/es/>>.

Proyecto LingüisTIC

María Teresa MOLINA MACHÉS

Profesora Adjunta en Escuni (Madrid)

Alumna del Programa de Doctorado Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales en la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo presenta una propuesta para renovar la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de *Lingüística*, 1.º grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria en el Centro Universitario de Educación, Escuni. Se basa en un proyecto cooperativo orientado a que los estudiantes sean capaces de aprender, disfrutar, compartir y elaborar los contenidos didácticos, pedagógicos, científicos e interdisciplinares de la materia.

Abstract: This article presents an innovative proposal carried out in the teaching-learning process of the subject of Linguistics, 1st academic year of the Infant and Primary Education Degrees at the Escuni University Education Centre. To this end, a cooperative project is proposed so that students are able to learn, enjoy, share and develop didactic, pedagogical, scientific and interdisciplinary contents in this subject.

Palabras clave: Lingüística, proceso de enseñanza-aprendizaje, TIC, lengua española y contenidos didácticos.

Curriculum: Actual doctoranda de la Universidad de Alcalá (UAH), cuya labor investigadora se centra en la Didáctica de la Lengua en la Educación Primaria. Asimismo, le apasiona la Sociolingüística Cognitiva, de ahí su publicación monográfica acerca de la Presencia del andaluz en ELE / L2 en Infoling (Información global sobre lingüística hispánica) y E-eleando (Dialnet). Su formación académica se conforma en la realización del Grado en Estudios Hispánicos (EE.HH.), el Máster de Formación de Profesores de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MUProfELE) y el Máster de Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (especialidad de Lengua Castellana y Literatura). Dicha trayectoria formativa la realizó también en la Universidad de Alcalá (UAH). No obstante, su recorrido laboral se ha dado especialmente en la Enseñanza de ELE / L2, tanto en el ámbito empresarial como universitario (Universidad de Padua,

Italia) y en la preparación de los DELE, ya que posee la Acreditación oficial como Examinadora de los niveles A1-C2 de Español por el Instituto Cervantes. Por último, en septiembre de 2022 se incorpora a ESCUNI impartiendo las asignaturas de “Lingüística”, “Lengua Española” y “Didáctica de la Lengua” en los Grados de Magisterio de Infantil y Primaria.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de Magisterio (y no solo) conciben la Lingüística como una disciplina teórica y abstracta, alejada de su propia experiencia cotidiana. Los métodos tradicionales, centrados en la transmisión de conocimientos a través de clases magistrales y ejercicios mecánicos, pueden resultar desmotivadores y poco efectivos a la hora de fomentar un aprendizaje motivador y significativo en el alumnado.

Diversas investigaciones pedagógicas han demostrado que los estudiantes aprenden de manera más eficaz cuando participan activamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación activa no solo implica la resolución de tareas individuales, sino también la colaboración en grupo, el desarrollo del pensamiento crítico, el reparto de tareas entre los individuos y la construcción conjunta del conocimiento y de su propia transmisión. La docencia ejerce la selección de una metodología apropiada que se adapte a los objetivos que se pretenden alcanzar y a las necesidades que presenten sus alumnos. Asimismo, Vollmer (2004) defiende que los profesores mantienen la labor histórica de hacer que sus estudiantes desarrollen competencias profesionales para el mundo que les rodea y, a su vez, personales como seres sociales de una comunidad concreta. Según Rossi (2009), es fundamental la importancia de la innovación pedagógica y metodológica (el uso de las TIC, una constante actualización, una formación apropiada, etc.) que obligan a que:

el sujeto docente también actúe como facilitador del aprendizaje, tutor, orientador educativo, diseñador de materiales didácticos, elaborador de instrumentos de evaluación, asesor para padres o mentor, entre otros (Romero Basurto, Rodríguez Hernández y Romero Rodríguez, 2013, p. 36).

Ante este panorama, proponemos un proyecto educativo innovador que tiene como objetivo principal transformar la enseñanza de la Lingüística en una experiencia más dinámica, participativa y relevante para los estudiantes uni-

versitarios. A través de una serie de actividades y defensas orales, buscamos fomentar la participación activa y estimular su creatividad con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la impartición de dicha asignatura.

Los objetivos principales que se quieren alcanzar a la hora de proponer el *Proyecto Lingüístic* son los siguientes:

- Mejorar la calidad de la enseñanza a través de la incorporación de las TIC y de los recursos didácticos de forma pedagógica en el aula.
- Promover el aprendizaje autónomo (autorregulación) y el trabajo cooperativo.
- Llevar a cabo una labor investigadora mediante la búsqueda y el análisis de información científica relacionada con la materia impartida.
- Desarrollar habilidades comunicativas y colaborativas a través de la realización de diferentes actividades, la interacción con los demás, el intercambio de ideas y las defensas orales tanto individuales como grupales.
- Aumentar la motivación, la participación y el interés de los estudiantes hacia la Lingüística y otros contenidos interdisciplinares como la Literatura o la Psicología.
- Fomentar el pensamiento crítico, la resolución de dudas o problemas que puedan aparecer en el aula, el compartimiento de ideas y propuestas creativas.
- Acercar a los alumnos universitarios hacia un uso adecuado, didáctico y pedagógico de las TIC y de la red social *Instagram*.
- Proponer una evaluación continua lúdica, didáctica e innovadora que lleve al alumnado a los diversos niveles de la lengua y enriquezca su progreso académico.

Finalmente, la creación del *Proyecto Lingüístic* se justifica gracias a una serie de motivos:

- ✓ La necesidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las nuevas generaciones, ya que los estudiantes actuales no son exactamente unos «nativos digitales», sino unos «nativos de redes sociales».

Esto significa que conocen el uso de las redes sociales como, por ejemplo, *Instagram*, *Tik Tok*, *X*, *Facebook* o *Snapchat*, de ahí que adquieran una nueva visión de cómo utilizarlas con propiedad en el aula.

- ✓ La importancia de la formación integral, es decir, la Lingüística no solo proporciona conocimientos teóricos, sino que también desarrolla habilidades y destrezas comunicativas que resultan valiosas en el ámbito tanto profesional como personal.
- ✓ El potencial transformador que posee la educación en la sociedad actual. Al fomentar la participación activa y la creatividad, este proyecto puede contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo y equitativo, donde el alumnado cobre protagonismo, mantenga una actitud positiva y una mayor motivación a lo largo del desarrollo de dicha asignatura.

CONTEXTO

La denominación del *Proyecto LingüisTIC* surge del acrónimo formado por la fusión de «Lingüística», materia donde se aplica, y «TIC», su proyección de forma práctica. Ahora bien, su creación va destinada a los Grados en Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de cualquier centro de Magisterio.

Este proyecto se aplicó por primera vez durante el curso académico 2023-2024, concretamente con los estudiantes de Educación Infantil en el primer cuatrimestre y en el segundo, con los de Educación Primaria. Para ello contamos, por un lado, con una metodología propia que se imparte en Escuni, cuyo objetivo principal se centra en la mejora de la calidad formativa del alumnado. Del mismo modo, se establece la búsqueda del desarrollo de la competencia autónoma basado en la implementación de metodologías activas que favorecen el trabajo personal en las diferentes fases de autorregulación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En definitiva, la autorregulación es «la posibilidad del estudiante de dirigir su propio proceso de aprendizaje en relación con el logro de metas y objetivos previamente trazados» (Cárdenas y Almeida, 2007, p. 8).

Por otro lado, contamos con una plataforma digital llamada *Moodle*, en la que los docentes subimos los contenidos y materiales necesarios requeridos

en las asignaturas que impartimos. Esto permite a los estudiantes tener acceso a ellas: participación en los foros, descarga de los documentos, realización de tutorías *online*, visualización de las calificaciones y avisos, entregas de trabajos finales, etc.

Finalmente, cabe destacar que el *Proyecto LingüisTIC* se establece conforme a la Guía Docente y supone un 20% de la evaluación continua (50%). No obstante, es probable que los estudiantes de un mismo grupo reciban una calificación diferente en las calificaciones obtenidas en las defensas grupales frente a la calificación individual de la sección de «¡Curiosidades del español!». ».

DESARROLLO

Este *Proyecto LingüisTIC* se les plantea a los estudiantes en la primera sesión introductoria de la asignatura con un cronograma orientativo¹, los criterios de evaluación, los requisitos y las pautas a seguir.

Caracterización del grupo

Al ser un proyecto cooperativo, los alumnos se organizan en grupos de 5-6 miembros, que crean una cuenta de *Instagram* con un nombre apropiado al contexto pedagógico y didáctico (por ejemplo: [@futuros_maestros](#)). Cada grupo tiene un identificativo igualitario² que llevarán durante las defensas orales, ya sean individuales como grupales. Cada cuenta creada sigue a la correspondiente de la docente ([@profedctoranda](#)) y viceversa, para establecer así una continuidad y un seguimiento de lo que van publicando los estudiantes.

Cabe destacar que a los alumnos se les informa de que el uso inapropiado de dicha red social con la cuenta del *Proyecto LingüisTIC* tiene consecuencias negativas, no solo en la calificación final del proyecto, sino también en la calificación final de la asignatura. Al ser estudiantes de entre 18-25 años³ aproxima-

¹ Véase en Anexos.

² En el identificativo aparece el logotipo de Escuni, la foto del estudiante, el nombre de la docente, la asignatura y la cuenta propia de *Instagram*.

³ En el primer curso de ambos grados, hay estudiantes que provienen de otras carreras universitarias, FP o de diversa situación personal (acceso a la universidad a través del grado superior).

damente, son conocedores de *Instagram* y responsables de diferenciar cómo emplear las TIC con un fin didáctico.

En relación a las actividades, es un proyecto cuya dedicación se da tanto dentro como fuera del aula, por tanto, los estudiantes trabajan la autorregulación a lo largo de su realización. Sin embargo, están informados previamente sobre lo que tienen que subir a dicha red social, el tipo de formato, las defensas orales, etc.

Objetivos y competencias

Como el *Proyecto LingüisTIC* se lleva a cabo de forma presencial en la asignatura de Lingüística, todas las publicaciones y defensas parten de los contenidos, los objetivos y las competencias que se han establecido en su correspondiente Guía Docente⁴. Es necesario destacar, asimismo, que esta asignatura tiene como finalidad que el estudiante:

- Interiorice y valore la Lingüística como disciplina científica.
- Conozca las diversas dimensiones del lenguaje humano.
- Asiente los conceptos básicos que requerirá para materias futuras en las que se aborde la lengua y el lenguaje desde diversas perspectivas.
- Obtenga una visión global de la materia integrándose en la concepción de los diversos niveles de análisis lingüístico.
- Comprenda y reflexione sobre la estructura, la complejidad y las características del sistema lingüístico.

Los objetivos generales de la asignatura son los siguientes:

- ✓ Descubrir la importancia de la comunicación en el comportamiento del ser humano.
- ✓ Adquirir un conocimiento preciso del español y fomentar la correcta utilización del lenguaje oral y escrito.
- ✓ Reflexionar sobre las características de la comunicación oral, escrita y no verbal, así como sobre la complementariedad de estos tipos de comunicación.

⁴ Véase en Anexos.

- ✓ Identificar y comprender tanto los conceptos como los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
- ✓ Analizar los diferentes niveles de análisis lingüístico: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.

En el caso de las competencias generales, se pretende que los estudiantes:

- Adquieran conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación general recibida en Secundaria y Bachillerato, pero con la profundización de ciertos aspectos que implican conocimientos científicos procedentes de dicho campo.
- Conozcan la evolución del lenguaje y sepan identificar posibles disfunciones velando por su correcto uso.
- Aborden con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
- Sepan expresarse oralmente y por escrito dominando el uso de diferentes técnicas de expresión.
- Reflexionen sobre las prácticas establecidas en el aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Adquieran hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo dado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las competencias específicas, se persigue que los alumnos:

- ✓ Mejoren sus capacidades comunicativas en la oralidad y en la escritura.
- ✓ Dominen diferentes técnicas de expresión oral y escrita.
- ✓ Conozcan cuáles son los diferentes registros y los usos de la lengua.
- ✓ Comprendan el paso de la oralidad a la escritura.
- ✓ Sepan trabajar en equipo con materiales interdisciplinares.
- ✓ Desarrollen la capacidad de organización y planificación.

Todos estos objetivos y competencias recogidos en la Guía Docente de Lingüística se contemplan durante la realización del *Proyecto LingüisTIC*.

Contenidos

Al igual que en el subapartado anterior, los contenidos de Lingüística se llevan a cabo de forma práctica durante el *Proyecto Lingüístico*. Para ello, se imparten los siguientes bloques:

BLOQUE I: CONCEPTOS INICIALES	
<p>Tema 1: <i>Comunicación y lenguaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y lenguaje • Elementos de la comunicación y funciones del lenguaje • La doble articulación del lenguaje • Lenguaje, lengua y habla • Código y signos • El signo lingüístico • Niveles de análisis lingüístico • Las variedades lingüísticas: la variedad estándar y la variedad diatópica, diastrática y diafásica.
BLOQUE II: NIVELES DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO	
<p>Tema 2: <i>Nivel fónico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonología y Fonética • El sistema fonológico del español: fonemas vocálicos y consonánticos • Diptongo, hiato y triptongo • La sílaba • El acento: sílaba tónica y átona • Clasificación de las palabras según el acento
<p>Tema 3: <i>Nivel morfosintáctico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Morfología léxica y Morfología flexiva • Estructura interna de las palabras y procedimientos de formación léxica • Clases de palabras • El análisis morfológico • El sintagma: clases y funciones • La oración y sus distintas clasificaciones • El análisis sintáctico

<p>Tema 4: <i>Nivel semántico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Semántica • Relaciones semánticas: la sinonimia, la antonimia, la hiperonimia, la hiponimia, la homonimia y la polisemia • El campo léxico • El campo semántico
<p>Tema 5: <i>Nivel pragmático-discursivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pragmática: uso real de la lengua • Actos de habla e intención comunicativa • Ámbitos de uso de la lengua: el personal, el familiar, el educativo, el social y el profesional • Coherencia, cohesión, adecuación y corrección • Técnicas necesarias para organizar la información en un texto concreto (deixis, conectores, anáfora...) • Desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la comunicación

Cabe recordar que los estudiantes tienen acceso a la Guía Docente tanto en la página web de Escuni como en la sección de dicha asignatura matriculada en el *Moodle*. Asimismo, en la primera sesión introductoria se les informa sobre cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos que se imparten o los objetivos y las competencias establecidas, entre otros. A continuación, se expone un cronograma orientativo (en función del grado y del cuatrimestre) y se les explica en qué consiste el *Proyecto LingüisTIC*: pautas, requisitos, tipos de actividades o publicaciones, defensas orales individuales y grupales, etc.

En definitiva, los estudiantes están informados en todo momento de lo que se va a llevar a cabo en la asignatura de Lingüística y, por ende, en el *Proyecto LingüisTIC*.

Actividades, publicaciones y defensas del Proyecto LingüisTIC

Al tratarse *Instagram* de una red social muy utilizada a diario por los jóvenes, los estudiantes son conocedores de ella. Sin embargo, no saben cómo

enfocar este tipo de redes sociales a su profesión como futuros maestros de Educación Infantil o Primaria. En la actualidad, muchos docentes se dedican a trabajar en esta plataforma digital donde enseñan sus materiales o qué hacen en las aulas, comparten ideas innovadoras o propuestas (lecturas, juegos, dinámicas...), etc. Por ello, seleccionamos *Instagram* como herramienta TIC para que nuestros estudiantes sean capaces de conocer una nueva forma de emplearla: con una finalidad didáctica, lúdica e interdisciplinar.

Ahora bien, para poder comprender cómo se ha instaurado este proyecto, resulta necesario hacer una breve aclaración acerca de los vocablos que la generación actual de jóvenes emplea.

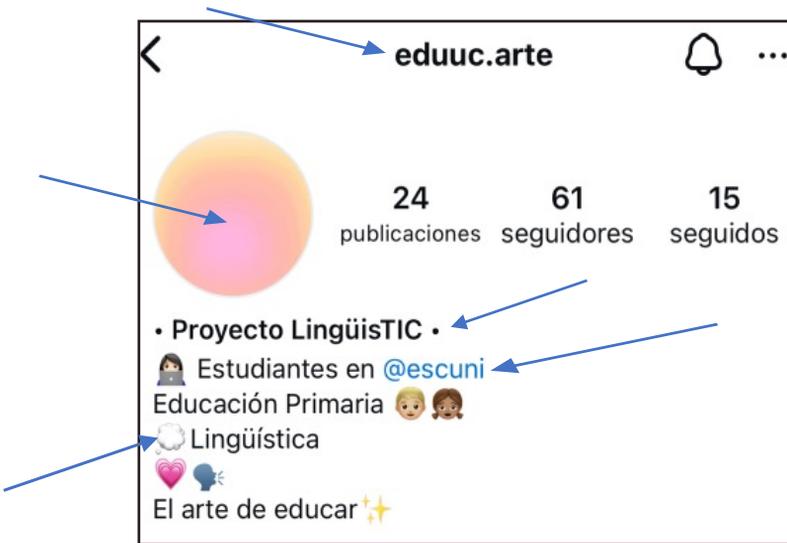
- ✓ En primer lugar, *feed* es el portfolio o la entrada de la cuenta de un usuario donde aparece todo el contenido que ha publicado. En él se pueden hacer varios tipos de subida: un *post* (puede ser una foto o un vídeo), un «carrusel» (un conjunto de *posts*) o un *reel* (un vídeo a modo de cortometraje).
- ✓ En segundo lugar, están las «historias» (*story*) que consiste en subir un vídeo o una foto y solamente tienen una duración de 24 horas. Ahora bien, para que perduren, se puede crear un «destacado», donde se añaden aquellas imágenes o vídeos con una temática y una imagen concreta.
- ✓ En tercer lugar, están los «etiquetados», que es una sección donde aparecen aquellas publicaciones en las que se ha etiquetado al usuario de la cuenta, pero que han sido subidas por otras personas.
- ✓ Y, por último, está el tipo de cuenta en sí, que puede ser «pública» (todos los usuarios tienen acceso a ella) o «privada» (solo aquellos que la sigan). En este caso, los estudiantes tienen opción de ponerla en modo privado, pero se recomienda que lo tengan público para fomentar el intercambio de ideas, contenidos, sesiones didácticas, etc. Al ser mayores de edad, ellos gestionarán las cuentas conforme a las decisiones de todos los miembros del grupo y, por supuesto, con lo que se exige a lo largo del *Proyecto LingüisTIC*.

Por otro lado, para tener acceso a *Instagram*, los estudiantes, en grupos de 5-6 miembros, tienen que crear una cuenta, donde necesitarán un correo

electrónico (que la verifique) y un nombre de usuario (*username*) que cumpla con las características del proyecto (@ _____) como, por ejemplo: [@futuros_maestros](#). Seguidamente, tienen que añadir *Proyecto LingüisTIC* en la cabecera de entrada junto con «Estudiantes en [@escuni](#)» y «Lingüística». No obstante, pueden incluir más información didáctica y emplear algún emoticono que tenga relación.

Una vez creada la cuenta, cada grupo tendrá que seleccionar una imagen propia al contexto (círculo de arriba) y podrán seguir sus cuentas personales, de familiares y de otros usuarios (docentes, colegios, psicólogos, pedagogos, logopedas, etc.). Además, tendrán que seguir la cuenta de la docente ([@profedctoranda](#)) y la de sus compañeros. Tras ello, se les recomienda que sigan otras cuentas oficiales de instituciones como la Real Academia Española, la Fundéu y el Instituto Cervantes, entre otras.

En la siguiente imagen, se pueden apreciar los conceptos explicados anteriormente y una parte del *feed* de la cuenta de un grupo de 1.º del Grado en Maestro de Educación Primaria:



A lo largo del curso académico 2023-2024, las cuentas de *Instagram* que se han creado para llevar a cabo el *Proyecto LingüisTIC* han sido las siguientes:

1.º GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	
@esencia.educativa @los_linguisticos05 @futuros.profes @magismajas @hablandodehablar @aprendiendo_pasitoapasito @educateeducale	@magistras_5 @profescreciendo @educariendo_ @elclubeducativo_ @laistas.educacionales @saberesdesabios_2
1.º GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
@lenguajealdia @clase.lingüística @educ.art @lleva__tilde @maestrosenlinea_ @_linguisticworld_ @docentesdecentes1 @aulalinguística @laesenciaeducativa	@grupitolinguistico @lingubytes @grupilinguistic @rincon_.literario._ @educa.maestro @aprendiendo.a.aprenderr @tichers.project @chateandoconlinguística

En cada una de estas cuentas, podemos encontrar en su *feed* las diversas publicaciones (destacados, *posts*, *reels* y carruseles) que han ido subiendo conforme a lo que se establecía en el *Proyecto LingüisTIC* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lingüística.

Las actividades o publicaciones que dichos estudiantes han ido creando y subiendo a sus respectivas cuentas de *Instagram* del *Proyecto LingüisTIC* parten del siguiente cronograma:

1. Funciones del lenguaje de Roman Jakobson
2. Signos gráficos según Charles Sanders Peirce
3. Transcripción fonológica
4. La acentuación: agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas
5. El significado y su variedad
6. Semántica: polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia, hiperonimia e hiponimia
7. *Performance*: análisis de la conversación y de las variedades diafásicas, diastráticas y diatópicas de los hablantes que intervienen

El tipo de actividad o publicación varía en función del grado y de las necesidades que se den durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo:

- La actividad 3 en el Grado de Maestro de Educación Infantil se elaboró mediante la transcripción fonológica de una serie de poemas de autores hispanos. Sin embargo, en el de Educación Primaria la misma actividad se hizo con la transcripción fonológica de canciones de diferentes artistas hispanohablantes.

Esto supone un amplio abanico a la hora de proyectar una dinámica diferente, pero con los mismos contenidos. Así pues, se fomenta la creatividad e innovación en las diversas actividades, es decir, un enfoque completamente distinto en los dos grados. No obstante, la subida a la cuenta de *Instagram* también varía, ya que en un grado la actividad se ha realizado a través de un *reel* y en el otro mediante la subida de un carrusel con *posts* creados en *Canva*. Del mismo modo, toda publicación debe tener un comentario redactado y se les pueden añadir los llamados *hashtags* (por ejemplo: **#maestros #FerdinanddeSaussure #Semántica**) para facilitar su visualización en *Instagram*. En resumen, lo importante es que se alcancen los objetivos, los contenidos y las competencias que se han propuesto en Lingüística.

Hay una sección de realización y defensa individual llamada «¡Curiosidades del español!», donde cada miembro del grupo tiene que seleccionar un tema curioso sobre la lengua española. Para ello, tendrán que elegir un campo concreto (Sintaxis, Morfología, Fonética, Fonología, Semántica, Lexicografía, Or-

tografía y Pragmática) y llevar a cabo una labor investigadora para tratar un tema original. Los estudiantes saben que no pueden repetir el tema, ni tampoco elegir un mismo campo dentro de un grupo. Así pues, se les recomienda acudir a fuentes fiables como, por ejemplo: portales lingüísticos, blogs de docentes o filólogos, la RAE, la ASALE, la Fundéu o el Centro Virtual del Instituto Cervantes.

Otro apartado que tiene lugar en el *Proyecto LingüisTIC* es el de la realización de una Yincana⁵ o *Gymkhana*⁶ de carácter interdisciplinar llamada «El Madrid del Siglo de Oro». Esta actividad se realiza fuera de Escuni, concretamente, en la zona centro de Madrid que abarca el Barrio de las Letras, la cuesta de Moyano, la sede del Instituto Cervantes, la plaza de Santa Ana, la Casa-Museo de Lope de Vega, El Ateneo y la Real Academia Española, entre otros. Para ello, la docente subió a *Moodle* un documento con las pautas junto con diversos mapas y materiales que los alumnos tuvieron que llevar impresos para resolver los diferentes retos a lo largo de toda la dinámica. Una peculiaridad que se dio fue que los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria (2.º cuatrimestre) realizaron esta dinámica de forma bilingüe, es decir, español-inglés, ya que se llevó a cabo en la Semana Internacional (*International Week*) que organiza el propio centro educativo. Además, los estudiantes tuvieron la oportunidad de acoger a unos 3-4 estudiantes procedentes de otras universidades europeas (Holanda, Suecia, Italia, Francia...) en cada uno de los grupos del *Proyecto LingüisTIC*. No obstante, la lengua vehicular que se empleó fue el inglés, pero muchos de ellos intentaron hablar en español gracias a la inmersión sociocultural y lingüística que estaban teniendo durante esos días en Madrid. Todo ello se lleva a cabo en dos sesiones: la primera, donde se realiza en sí la propia Yincana o *Gymkhana* (fuera del centro universitario) y, la segunda, en el aula, donde exponen sus publicaciones en *Instagram* y hacen la defensa oral de manera grupal. En definitiva, esta dinámica interdisciplinar resulta muy positiva, atractiva y enriquecedora para los estudiantes debido a que se les acerca a nuevos conocimientos relacionados con la Literatura, la Historia, el Arte, la Geografía y, por supuesto, la Lingüística.

⁵ Este concepto se empleó con los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil.

⁶ Se utilizó este vocablo a modo de adaptación a la actividad bilingüe español-inglés.

Cada una de las actividades o publicaciones son proyectadas en clase, por tanto, los estudiantes deberán seguir unas pautas (subidas a *Moodle* y explicadas por la docente) para realizar sus defensas orales, tanto grupales como individuales. De manera que, cuando salgan a exponer, tendrán que seguir la estructura de presentación, desarrollo y conclusión con una adecuación al contexto (cuidando el lenguaje no verbal). Al trabajar de forma cooperativa, se favorece la actitud positiva ante el trabajo, la motivación hacia la participación, la colaboración entre los diferentes miembros del grupo y el compañerismo entre todos. Además, a los estudiantes se les recuerda que las dudas y los errores se abrazan en el aula, es decir, que el miedo al desconocimiento o a equivocarse no les impida seguir.

Para la evaluación de cada exposición, la docente sigue una rúbrica donde se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

1. Organización de la defensa oral de la actividad (2 puntos)
2. Calidad del material gráfico y cumplimiento de los requisitos exigidos: contenidos, objetivos, diseño, estructura u orden (3 puntos)
3. Adecuación al contexto: discurso, uso de la 1.^a persona del plural/ singular o de la forma impersonal, lenguaje no verbal, contacto visual, etc. (3 puntos)
4. Empleo correcto de la norma escrita: ortografía y acentuación (1 punto)
5. Ajuste al tiempo establecido (1 punto)

Resulta necesario recordar que cada defensa se evalúa sobre 10, siendo 5 la nota mínima para aprobar⁷. La calificación final del *Proyecto LingüisTIC* supone la suma y la media del conjunto dado en cada una de las actividades (20%).

Una vez finalizadas todas las defensas, la profesora les da un breve *Feedback* de carácter constructivo, donde un miembro apuntará esos aspectos de mejora. Las notas se suben a la carpeta de calificaciones en *Moodle* manteniendo la Ley de Protección de Datos, es decir, publicándose con los ID de los estudiantes.

⁷ A la hora de calificar, la docente contempla la normativa establecida sobre las reglas de ortografía y el uso correcto de los signos de puntuación y de acentuación.

Por último, en la siguiente tabla aparecen desarrolladas las actividades y/o publicaciones aplicadas al *Proyecto LingüisTIC* durante el curso 2023-2024 según el grado universitario:

	Grado en Maestro en Educación Infantil (primer cuatrimestre)	Grado en Maestro en Educación Primaria (segundo cuatrimestre)
1. Funciones del lenguaje de Roman Jakobson	<ul style="list-style-type: none"> Publicación de <i>posts</i> creativos en <i>Canva</i> sobre las diferentes funciones del lenguaje de Roman Jakobson añadiendo ejemplos específicos en cada una de ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> Creación de cartulinas coloridas acerca de las diversas funciones del lenguaje de Roman Jakobson con sus ejemplos concretos y su subida en <i>posts</i>.
2. Signos gráficos según Charles Sanders Peirce	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un carrusel creado con <i>Canva</i> sobre la teoría del signo según Charles Sanders Peirce, la explicación de icono, símbolo e índice junto con ejemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un carrusel creado con <i>Canva</i> sobre la teoría del signo según Charles Sanders Peirce, la explicación de icono, símbolo e índice junto con ejemplos.
3. Transcripción fonológica	<ul style="list-style-type: none"> Transcripción fonológica de 5 poemas breves de autores hispanos en un mural y, posterior, subida en un <i>post</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Transcripción fonológica de una canción de un artista hispanohablante en <i>Canva</i>, cuya subida es a modo de carrusel.
4. La acentuación: agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un <i>reel</i> sobre la acentuación y los tipos de palabras que se dan en el español: agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas con sus respectivos ejemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un <i>reel</i> sobre la acentuación y los tipos de palabras que se dan en el español: agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas con sus respectivos ejemplos.
5. El significado y su variedad	<ul style="list-style-type: none"> Creación de un destacado con la subida de varios ejemplos de palabras con sus respectivos significados, ya que un mismo significante puede tener diferentes significados. 	<ul style="list-style-type: none"> Subida de varias historias (24h.) elaboradas con <i>Canva</i> sobre ejemplos de diversos vocablos con sus respectivos significados, ya que un mismo significante puede tener diferentes significados.
6. Semántica: polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia, hiperonimia e hiponimia	<ul style="list-style-type: none"> Subida de un carrusel sobre la definición y varios ejemplos de polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia, hiperonimia e hiponimia. 	<ul style="list-style-type: none"> Proyección de <i>posts</i> independientes con la definición y ejemplos de polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia, hiperonimia e hiponimia.

<p>7. Performance: análisis de la conversación y de las variedades diafásicas, diastráticas, y diatópicas de los hablantes que intervienen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo y <i>posts</i> en historias (24 h.) sobre la <i>performance</i> de una conversación y su análisis según el contexto y las variedades. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reel</i> y carrusel acerca de la <i>performance</i> de una conversación y su análisis según el contexto y las variedades.
<p>¡Curiosidades del español!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de un destacado con historias subidas por cada miembro del grupo sobre un tema concreto y nivel lingüístico específico que haya seleccionado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación de un carrusel individual por cada miembro del grupo sobre un tema concreto y nivel lingüístico específico que haya seleccionado.
<p>Yincana / Gymkhana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección de un <i>reel</i> y un carrusel que reúna la experiencia y los retos que tuvieron que superar durante la Yincana interdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección de un <i>reel</i> y un carrusel que reúna la experiencia y los retos que tuvieron que superar durante la <i>Gymkhana</i> interdisciplinar y bilingüe español-inglés.

Como se puede apreciar en esta tabla, se dan algunas variaciones en función de las necesidades de los grupos de ambos grados, aunque el *Proyecto LingüisTIC* reúne los mismos objetivos, contenidos y competencias dadas en la Guía Docente de Lingüística.

CONCLUSIONES

El *Proyecto LingüisTIC* pretende ser una iniciativa de integración de las TIC durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lingüística en un ambiente educativo. A través de su implementación, hemos obtenido resultados satisfactorios y favorables que avalan su carácter innovador, atrayente y motivador para el alumnado de los Grados en Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria.

En cuanto a la innovación pedagógica, este proyecto ha logrado fusionar de manera efectiva los contenidos teóricos de la asignatura con diferentes herramientas digitales, generando una visión diferente del uso de la red social *Instagram* en el alumnado. Al incorporar actividades didácticas y lúdicas con las TIC, apreciamos una mejora en la autorregulación de los estudiantes. Es

más, hemos fomentado la participación activa de los alumnos, quienes han ido despertando su curiosidad por la Lingüística gracias a esta metodología puesta en práctica.

El diseño de las actividades y de las diferentes publicaciones promueve el empleo de una gran variedad de recursos disponibles (*Canva, Padlet, Genially, Instagram*, etc.) que han contribuido a crear una experiencia de aprendizaje más atractiva y significativa. Del mismo modo, el *Proyecto LingüisTIC* ha estimulado la creatividad de los estudiantes al proporcionarles herramientas para así poder expresar sus ideas de manera original y, posteriormente, compartirlas con sus compañeros y seguidores (familiares, amigos...) en *Instagram*. No obstante, es importante resaltar que el uso de las TIC es enriquecedor y favorable en la enseñanza siempre y cuando se establezca de forma parcial. Esto quiere decir que los docentes no podemos basarnos solamente en ellas, también tenemos que emplear otras metodologías y técnicas de aprendizaje, sobre todo, en las generaciones actuales que están en una constante exposición ante pantallas digitales. Ahora bien, ¿cómo podemos enseñarles a que usen las redes sociales y las TIC desde otra perspectiva durante su formación académica? En este artículo está la respuesta: llevando a cabo un proyecto pedagógico, didáctico y lúdico que los conduzca a mejorar sus destrezas, aumentando su motivación, participación y actitud positiva, promoviendo la creatividad y adaptándonos al contexto del mundo educativo actual. Todo ello facilita el acercamiento del alumnado a la asignatura impartida a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje que, en este caso, se da en la formación universitaria de estudiantes que van a tener una gran responsabilidad: ser futuros maestros y educadores.

Asimismo, al ser un proyecto que forma parte de la evaluación continua (50%) supone un 20% de la nota final. Por tanto, la docente realiza un constante seguimiento y guía del alumnado, siendo este evaluado en cada una de las actividades o publicaciones y sus respectivas defensas orales. Además, las calificaciones obtenidas en el curso 2023-2024 muestran una mejora significativa del rendimiento académico de los estudiantes que han participado. Este hecho los ha llevado a desarrollar competencias digitales necesarias para su profesión y futuro laboral, por ejemplo, la búsqueda de información en fuen-

tes fiables, la creación de contenidos, la colaboración en línea y el compartir contenidos con otros usuarios. Todas las actividades o publicaciones dadas han estimulado también la capacidad de análisis y el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado: primeramente, de una forma teórica y, seguidamente, llevándolo a la práctica.

Finalmente, con el *Proyecto Lingüístic* creemos demostrar cómo *Instagram* puede convertirse en una herramienta aplicada a la educación, más allá de su uso como plataforma de ocio. Resulta necesario señalar que los docentes deben estar actualizados y recibir formación de manera continua para que sean capaces de integrar las TIC de manera efectiva en las aulas. En la actualidad, la creación de contenido visual y su interacción (al escribir comentarios, al compartir el *post*, al enviar mensajes directos o al subirlo a la 'historia') suponen un nuevo camino para la comunicación, el intercambio de ideas o la transmisión de contenidos académicos de cualquier tipo de disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÁRDENAS MOREJÓN, N. y ALMEIDA CARAZO, B. (2007). *Alternativas para propiciar la autorregulación del aprendizaje de los alumnos*. La Habana, Educación Cubana-Ministerio de Educación.
- ROMERO BASURTO, J. C., RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, E. y ROMERO RODRÍGUEZ, Y. E. (2013). «El trabajo docente: una mirada para la reflexión». En *Perspectivas docentes 51*, pp. 35-38.
- ROSSI, M. J. (2009). «Profesión docente. Profesión cuestionada». En *Revista Educarnos*, ANEP, n.º 6. Montevideo (Uruguay).
- SAUSSURE, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*, publicado por Bally, C. y Sechehaye, A. con la colaboración de Riedlinger, A. Lausana-París, Payot. Traducción al español de Amado Alonso, *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada, (1980) [1945].
- VOLLMER, M. I. (2004). «Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes». En *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 5. OEI.

 <p>escuni centro universitario de educación Adscrito a la Universidad Pontificia de Salamanca</p>		CURSO ACADÉMICO 2023-2024
ASIGNATURA	LINGÜÍSTICA	1.º

1. DATOS BÁSICOS DE LA ASIGNATURA

1.1 Titulación	Grado en Educación Primaria		
1.2 Modalidad	Presencial	1.3 Código	11007200031
1.4 Módulo Plan de estudios	Didáctico y disciplinar	1.5 Materia	Lenguas
1.6 Tipo/ Carácter	Obligatoria	1.7 Curso de titulación	1.º
1.8 Semestre	Segundo	1.9 Créditos ECTS	6
1.10 Idioma	Castellano	1.11 Calendario y Horario	Disponibles en la web
1.12 Horas presenciales	60 + 5 de pruebas de evaluación	1.13 Horas no presenciales	85

2. DATOS DEL EQUIPO DOCENTE

2.1. Profesor/a	2.2. Despacho	2.3. Horas de tutoría	2.4. Correo electrónico	2.5. Página docente
Mayte Molina Machés	302	El horario de tutoría estará publicado en la sección de información de estudiantes de Moodle, durante todo el curso académico.	mmolina@escuni.es	campusvirtual.escuni.es

3. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Lingüística persigue que el alumno interiorice y valore la Lingüística como ciencia, conozca y comprenda las diversas dimensiones del lenguaje humano y asiente los conceptos básicos que requerirá para materias futuras en las que se aborde la lengua y el lenguaje desde diferentes perspectivas. El primer bloque temático de la asignatura se centra en conceptos clave vinculados a las ciencias del lenguaje y la comunicación, que proporcionan al alumno una visión global de la materia, de forma previa a adentrarse en el segundo bloque, dedicado íntegramente a los diversos niveles de análisis lingüístico. Se pretende, de este modo, que el alumno comprenda y reflexione sobre la estructura, complejidad y características del sistema lingüístico.

3.1. MODALIDAD DE ENSEÑANZA

La enseñanza de esta asignatura es presencial.

La asistencia a clase es fundamental para un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el seguimiento por parte del docente de la organización y la consecución de los objetivos de aprendizaje realizados por los alumnos y la retroalimentación sobre su proceso son elementos ineludibles.

4. OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

1. Descubrir la importancia de la comunicación en el comportamiento social del ser humano.
2. Adquirir un conocimiento preciso del idioma propio, adecuado para que el alumno pueda comunicarse con los demás y también para la adquisición de conocimientos en su etapa escolar.
3. Fomentar la correcta utilización del lenguaje oral y escrito.
4. Identificar y comprender los conceptos y principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
5. Reflexionar sobre las particularidades de la comunicación oral, escrita y no verbal, así como sobre la complementariedad de estos tipos de comunicación.
6. Analizar los diferentes niveles de análisis lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático).

5. COMPETENCIAS

5.1. COMPETENCIAS GENERALES

C.B.1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio

C.G.6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

C.G.11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

5.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

C.E.42. Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

C.E.43. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

C.E.45. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua

5.3. COMPETENCIAS TRASVERSALES

C.T.1. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar.

C.T.2. Capacidad de organización y planificación.

C.T.6. Comunicación oral y escrita en la lengua materna.

6. CONTENIDOS DEL PROGRAMA

BLOQUE I: CONCEPTOS INICIALES

Tema 1: Comunicación y lenguaje

- Comunicación y Lenguaje.
- Elementos de la comunicación y funciones del lenguaje.
- La doble articulación del lenguaje.
- Lenguaje / lengua/ habla.
- Código y signos.
- El signo lingüístico.
- Niveles de análisis lingüístico.
- Las variedades lingüísticas. La variedad estándar. La variedad diatópica, diastrática y diafásica.

BLOQUE II: NIVELES DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

Tema 2: Nivel fónico

- Fonología y Fonética.
- El sistema fonológico del español: fonemas vocálicos y consonánticos. Diptongo, hiato, triptongo. La sílaba.
- El acento: sílaba tónica y átona. Clasificación de las palabras según el acento.

Tema 3: Nivel morfosintáctico

- Morfología léxica y Morfología flexiva.
- Estructura interna de las palabras y procedimientos de formación léxica.
- Clases de palabras. El análisis morfológico.
- El sintagma: clases y funciones.
- La oración y sus distintas clasificaciones. El análisis sintáctico.

Tema 4: Nivel semántico

- Semántica
- Relaciones semánticas: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, homonimia y polisemia.
- El campo léxico y el campo semántico.

Tema 5: Nivel pragmático-discursivo

- Pragmática: uso real de la lengua.
- Actos de habla e intención comunicativa.
- Ámbitos de uso de la lengua: personal, familiar, educativo, social y profesional.
- Coherencia, cohesión, adecuación y corrección.
- Técnicas necesarias para organizar la información en un texto concreto (deixis, conectores, anáforas...).
- Desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la comunicación.

7. INDICACIONES METODOLÓGICAS

La metodología será variada y participativa, priorizando el trabajo autónomo tutorizado por el profesor, asegurando la participación atenta, reflexiva y activa del alumnado.

Se fomentará la metacognición mediante estrategias de autorregulación del aprendizaje y se orientará la realización de distintas actividades como son: estudio personal, tutorías académicas, trabajos cooperativos, elaboración de trabajos teórico-prácticos, preparación de debates, etc.

8. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y DISTRIBUCIÓN HORARIA		
Procedimientos y actividades formativas	Horas presenciales	Horas no presenciales
Clase magistral/Exposición de contenidos	7	
Actividades y/o casos prácticos, trabajos monográficos, actividades de laboratorio	45	
Orientación de procesos de trabajo de grupos	4	
Tutorías presenciales/Otras	7	
Evaluación	5	
Lectura y búsqueda de información		4
Estudio personal		25
Resolución de tareas/actividades de forma autónoma		6
Preparación de presentaciones orales		13
Revisión y profundización de materiales suministrados en el aula virtual		10
Realización de trabajos grupales		27
TOTAL HORAS	65 (43%)	85 (57%)
<p>Este cronograma tiene carácter orientativo, siendo posible su modificación por el profesor si fuese lo más conveniente para el buen desarrollo de la asignatura, lo que se comunicará a los alumnos con tiempo suficiente para que puedan reorganizar su trabajo autónomo.</p>		
9. CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
<p>Esta asignatura tiene dos convocatorias: una ordinaria, al final del semestre correspondiente, y una extraordinaria, en el mes de junio.</p> <p>La convocatoria ordinaria se desarrollará bajo la modalidad de evaluación continua.</p> <p>La convocatoria extraordinaria está prevista para los estudiantes que no se presenten o no superen la convocatoria ordinaria.</p> <p>Toda la información sobre la normativa de evaluación está disponible en el documento «Normativa de Evaluación» dentro del curso de Moodle «Información Estudiantes».</p>		
TÉCNICA	PESO	
Pruebas finales. Se valorará tanto el conocimiento teórico como la corrección de la expresión escrita.	50 %	
Proyectos/trabajos escritos. Se valorará la originalidad, la competencia en la búsqueda de fuentes y la corrección de la expresión escrita.	15 %	
Debate/exposición oral. Se valorará la correcta expresión e interacción oral.	15 %	
Actividades y/o casos prácticos, trabajos monográficos, actividades de laboratorio. Se valorará la asistencia, participación y realización de tareas.	20 %	

10. RECURSOS DE APRENDIZAJE Y APOYO TUTORIAL

10.1 Referencias bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, E. (1969). *Gramática estructural*. Gredos.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.
- CARRATALÁ, E. (1985). *Morfosintaxis del castellano actual*. Labor universitaria.
- ESCANDELL-VIDAL, M. V. (3ª Ed.) (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- ESCANDELL-VIDAL, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Akal.
- ESCANDELL-VIDAL, M.V., Amenós Pons, J. y A. Ahern (eds.) (2021). *Pragmática*. Akal.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1980). *Didáctica de la gramática*. Narcea.
- GÓMEZ TORREGO, L. (4ª Ed.) (2012). *Hablar y escribir correctamente*. La Muralla.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1997). *Gramática didáctica del español*. SM.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007). *Análisis morfológico. Teoría y práctica*. SM.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. SM.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2000). *Ortografía de uso del español actual*. SM.
- LÓPEZ QUERO, A. (3ª Ed.) (2006). *Teoría y práctica del análisis sintáctico de la Secundaria*. Port Royal.
- LÓPEZ QUERO, S. y A. López Quero (2004). *Descripción gramatical del español. Didáctica del análisis sintáctico*. Port Royal.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2013). *Los marcadores discursivos para estudiantes y profesores. Español como lengua extranjera*. Actividades y claves realizadas por Sara Fernández Gómiz. Edinumen.
- MOLINA MACHÉS, M.ª T. (2022). *Presencia del andaluz en ELE/L2*. E-eleando; Dialnet; Revista Infoling, ISSN-e 2530-7606, nº25.
- PÉREZ ESTEVE, P. y F. ZAVAS HERNANDO (2014). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- PORTOLÉS, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Síntesis.
- PORTOLÉS, J. (4ª Ed.) (2011). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2ª Ed.) (2011). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J. A. (1999). *Curso de fonética y fonología españolas*. C.S.I.C.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Espasa Calpe.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa Calpe.
- REYES, G. (10ª ed.) (2010). *El abecé de la pragmática*. Cuadernos de Lengua Española, 23. ArcoLibros S.L.

10.2 Recursos digitales y otros

- <http://www.vicentellop.com>. Interesante página sobre la Lengua castellana.
- <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2001/sonidos/index.html>. Explicación a través de imágenes dinámicas y sonidos, de los fonemas y sonidos de varias lenguas de España. Se localiza fácilmente como «Los sonidos del habla» o «Phonospain».
- <http://www.elcastellano.org>. Portal con contenidos variados sobre la Lengua castellana.
- <http://www.neuronilla.com/documentate/articulos/57-creatividad-tecnicas-y-actividades/376-tecnicas-para-el-desarrollo-en-el-lengua-oral-escrito-y-la-expresion-oral-y-dramatica-mec>
- <http://www.fundeu.es/> Eficaz para consultas y resolución de dudas lingüísticas.

NOTA: La continua evolución de la web puede dar lugar a que algunos de estos enlaces hayan cambiado o a que a lo largo del curso haya que añadir otros.

DICCIONARIOS

- CASARES, J. (1997). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gustavo Gili.
- BRIZ, A., S. PONS y J. PORTOLÉS (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. <http://www.dpde.es/>
- FUENTES, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores*. Arco/Libros.
- MOLINER, M. (2003). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Real Academia Española (23ª ed.) (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe. <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana. <https://www.rae.es/dpd/>
- SECO, M. (1998). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Espasa Calpe.
- SECO, M., Andrés, O. y G. Ramos (2011). *Diccionario del español actual*. Aguilar/W
- SECO, M., Andrés, O. y G. Ramos (2000). *Diccionario abreviado del español actual*. Aguilar.

11. BREVE CV DE LOS DOCENTES RESPONSABLES [Disponibles en la Web de Escuni]

 <p>escuni centro universitario de educación Adscrito a la Universidad Pontificia de Salamanca</p>		<p>CURSO ACADÉMICO 2023-2024</p>
<p>ASIGNATURA</p>	<p>LINGÜÍSTICA</p>	<p>1.º</p>

1. DATOS BÁSICOS DE LA ASIGNATURA			
1.1 Titulación	Grado en Educación Primaria		
1.2 Modalidad	Presencial	1.3 Código	11006200021
1.4 Módulo Plan de estudios	Didáctico y disciplinar	1.5 Materia	Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura
1.6 Tipo/ Carácter	Obligatoria	1.7 Curso de titulación	1.º
1.8 Semestre	Primero	1.9 Créditos ECTS	6
1.10 Idioma	Castellano	1.11 Calendario y Horario	Disponibles en la web
1.12 Horas presenciales	60 + 5 de pruebas de evaluación	1.13 Horas no presenciales	85

2. DATOS DEL EQUIPO DOCENTE				
2.1. Profesor/a	2.2. Despacho	2.3. Horas de tutoría	2.4. Correo electrónico	2.5. Página docente
Mayte Molina Machés	302	El horario de tutoría estará publicado en la sección de información de estudiantes de Moodle, durante todo el curso académico.	mmolina@escuni.es	campusvirtual.escuni.es

3. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA
<p>La asignatura de Lingüística persigue que el alumno interiorice y valore la Lingüística como ciencia, conozca y comprenda las diversas dimensiones del lenguaje humano y asiente los conceptos básicos que requerirá para materias futuras en las que se aborde la lengua y el lenguaje desde diferentes perspectivas. El primer bloque temático de la asignatura se centra en conceptos clave vinculados a las ciencias del lenguaje y la comunicación, que proporcionan al alumno una visión global de la materia, de forma previa a adentrarse en el segundo bloque, dedicado íntegramente a los diversos niveles de análisis lingüístico. Se pretende, de este modo, que el alumno comprenda y reflexione sobre la estructura, complejidad y características del sistema lingüístico.</p>

3.1. MODALIDAD DE ENSEÑANZA

La enseñanza de esta asignatura es presencial.

La asistencia a clase es fundamental para un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el seguimiento por parte del docente de la organización y la consecución de los objetivos de aprendizaje realizados por los alumnos y la retroalimentación sobre su proceso son elementos ineludibles.

4. OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

1. Descubrir la importancia de la comunicación en el comportamiento social del ser humano.
2. Adquirir un conocimiento preciso del idioma propio, adecuado para que el alumno pueda comunicarse con los demás y también para la adquisición de conocimientos en su etapa escolar.
3. Fomentar la correcta utilización del lenguaje oral y escrito.
4. Identificar y comprender los conceptos y principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
5. Reflexionar sobre las particularidades de la comunicación oral, escrita y no verbal, así como sobre la complementariedad de estos tipos de comunicación.
6. Analizar los diferentes niveles de análisis lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático).

5. COMPETENCIAS

5.1. COMPETENCIAS GENERALES

C.B.1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio

C.G.6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

C.G.11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

5.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

C.E.42. Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

C.E.43. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

C.E.45. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua

5.3. COMPETENCIAS TRASVERSALES

C.T.1. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar.

C.T.2. Capacidad de organización y planificación.

C.T.6. Comunicación oral y escrita en la lengua materna.

6. CONTENIDOS DEL PROGRAMA

BLOQUE I: CONCEPTOS INICIALES

Tema 1: Comunicación y lenguaje

- Comunicación y Lenguaje.
- Elementos de la comunicación y funciones del lenguaje.
- La doble articulación del lenguaje.
- Lenguaje / lengua/ habla.
- Código y signos.
- El signo lingüístico.
- Niveles de análisis lingüístico.
- Las variedades lingüísticas. La variedad estándar. La variedad diatópica, diastrática y diafásica.

BLOQUE II: NIVELES DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

Tema 2: Nivel fónico

- Fonología y Fonética.
- El sistema fonológico del español: fonemas vocálicos y consonánticos. Diptongo, hiato, triptongo. La sílaba.
- El acento: sílaba tónica y átona. Clasificación de las palabras según el acento.

Tema 3: Nivel morfosintáctico

- Morfología léxica y Morfología flexiva.
- Estructura interna de las palabras y procedimientos de formación léxica.
- Clases de palabras. El análisis morfológico.
- El sintagma: clases y funciones.
- La oración y sus distintas clasificaciones. El análisis sintáctico.

Tema 4: Nivel semántico

- Semántica
- Relaciones semánticas: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, homonimia y polisemia.
- El campo léxico y el campo semántico.

Tema 5: Nivel pragmático-discursivo

- Pragmática: uso real de la lengua.
- Actos de habla e intención comunicativa.
- Ámbitos de uso de la lengua: personal, familiar, educativo, social y profesional.
- Coherencia, cohesión, adecuación y corrección.
- Técnicas necesarias para organizar la información en un texto concreto (deixis, conectores, anáforas...).
- Desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la comunicación.

7. INDICACIONES METODOLÓGICAS

La metodología será variada y participativa, priorizando el trabajo autónomo tutorizado por el profesor, asegurando la participación atenta, reflexiva y activa del alumnado.

Se fomentará la metacognición mediante estrategias de autorregulación del aprendizaje y se orientará la realización de distintas actividades como son: estudio personal, tutorías académicas, trabajos cooperativos, elaboración de trabajos teórico-prácticos, preparación de debates, etc.

8. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y DISTRIBUCIÓN HORARIA		
Procedimientos y actividades formativas	Horas presenciales	Horas no presenciales
Clase magistral/Exposición de contenidos	7	
Actividades y/o casos prácticos, trabajos monográficos, actividades de laboratorio	45	
Orientación de procesos de trabajo de grupos	4	
Tutorías presenciales/Otras	7	
Evaluación	5	
Lectura y búsqueda de información		4
Estudio personal		25
Resolución de tareas/actividades de forma autónoma		6
Preparación de presentaciones orales		13
Revisión y profundización de materiales suministrados en el aula virtual		10
Realización de trabajos grupales		27
TOTAL HORAS	65 (43%)	85 (57%)
<p>Este cronograma tiene carácter orientativo, siendo posible su modificación por el profesor si fuese lo más conveniente para el buen desarrollo de la asignatura, lo que se comunicará a los alumnos con tiempo suficiente para que puedan reorganizar su trabajo autónomo.</p>		
9. CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
<p>Esta asignatura tiene dos convocatorias: una ordinaria, al final del semestre correspondiente, y una extraordinaria, en el mes de junio.</p> <p>La convocatoria ordinaria se desarrollará bajo la modalidad de evaluación continua.</p> <p>La convocatoria extraordinaria está prevista para los estudiantes que no se presenten o no superen la convocatoria ordinaria.</p> <p>Toda la información sobre la normativa de evaluación está disponible en el documento «Normativa de Evaluación» dentro del curso de Moodle «Información Estudiantes».</p>		
TÉCNICA	PESO	
Pruebas finales. Se valorará tanto el conocimiento teórico como la corrección de la expresión escrita.	50 %	
Proyectos/trabajos escritos. Se valorará la originalidad, la competencia en la búsqueda de fuentes y la corrección de la expresión escrita.	15 %	
Debate/exposición oral. Se valorará la correcta expresión e interacción oral.	15 %	
Actividades y/o casos prácticos, trabajos monográficos, actividades de laboratorio. Se valorará la asistencia, participación y realización de tareas.	20 %	

10. RECURSOS DE APRENDIZAJE Y APOYO TUTORIAL

10.1 Referencias bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. (1969). *Gramática estructural*. Gredos.

BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.

CARRATALÁ, E. (1985). *Morfosintaxis del castellano actual*. Labor universitaria.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. (3ª Ed.) (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Akal.

ESCANDELL-VIDAL, M.V., Amenós Pons, J. y A. Ahern (eds.) (2021). *Pragmática*. Akal.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1980). *Didáctica de la gramática*. Narcea.

GÓMEZ TORREGO, L. (4ª Ed.) (2012). *Hablar y escribir correctamente*. La Muralla.

GÓMEZ TORREGO, L. (1997). *Gramática didáctica del español*. SM.

GÓMEZ TORREGO, L. (2007). *Análisis morfológico. Teoría y práctica*. SM.

GÓMEZ TORREGO, L. (2007). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. SM.

GÓMEZ TORREGO, L. (2000). *Ortografía de uso del español actual*. SM.

LÓPEZ QUERO, A. (3ª Ed.) (2006). *Teoría y práctica del análisis sintáctico de la Secundaria*. Port Royal.

LÓPEZ QUERO, S. y A. López Quero (2004). *Descripción gramatical del español. Didáctica del análisis sintáctico*. Port Royal.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2013). *Los marcadores discursivos para estudiantes y profesores. Español como lengua extranjera*. Actividades y claves realizadas por Sara Fernández Gómiz. Edinumen.

MOLINA MACHÉS, M.ª T. (2022). *Presencia del andaluz en ELE/L2*. E-eleando; Dialnet; Revista Infoling, ISSN-e 2530-7606, nº25.

PÉREZ ESTEVE, P. y F. ZAVAS HERNANDO (2014). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.

PORTOLÉS, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Síntesis.

PORTOLÉS, J. (4ª Ed.) (2011). *Marcadores del discurso*. Ariel.

PRADO ARAGONÉS, J. (2ª Ed.) (2011). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J. A. (1999). *Curso de fonética y fonología españolas*. C.S.I.C.

RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Espasa Calpe.

RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe.

RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa Calpe.

REYES, G. (10ª ed.) (2010). *El abecedario de la pragmática*. Cuadernos de Lengua Española, 23. ArcoLibros S.L.

10.2 Recursos digitales y otros

- <http://www.vicentellop.com>. Interesante página sobre la Lengua castellana.
- <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2001/sonidos/index.html>. Explicación a través de imágenes dinámicas y sonidos, de los fonemas y sonidos de varias lenguas de España. Se localiza fácilmente como «Los sonidos del habla» o «Phonospain».
- <http://www.elcastellano.org>. Portal con contenidos variados sobre la Lengua castellana.
- <http://www.neuronilla.com/documentate/articulos/57-creatividad-tecnicas-y-actividades/376-tecnicas-para-el-desarrollo-en-el-lengua-oral-escrito-y-la-expresion-oral-y-dramatica-mec>
- <http://www.fundeu.es/> Eficaz para consultas y resolución de dudas lingüísticas.

NOTA: La continua evolución de la web puede dar lugar a que algunos de estos enlaces hayan cambiado o a que a lo largo del curso haya que añadir otros.

DICCIONARIOS

CASARES, J. (1997). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gustavo Gili.

BRIZ, A., S. PONS y J. PORTOLÉS (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. <http://www.dpde.es/>

FUENTES, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores*. Arco/Libros.

MOLINER, M. (2003). *Diccionario de uso del español*. Gredos.

Real Academia Española (23ª ed.) (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe. <https://dle.rae.es/>

Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana. <https://www.rae.es/dpd/>

SECO, M. (1998). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Espasa Calpe.

SECO, M., Andrés, O. y G. Ramos (2011). *Diccionario del español actual*. Aguilar/W

SECO, M., Andrés, O. y G. Ramos (2000). *Diccionario abreviado del español actual*. Aguilar.

11. BREVE CV DE LOS DOCENTES RESPONSABLES [Disponibles en la Web de Escunji]

GRADOS EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA (UPSA) Lingüística - Mayte Molina Machés - mmolina@escuni.es	
50% Prueba final	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba final = examen escrito (0 – 10) y tiene que estar aprobado con un 5. • Cada falta de ortografía supondrá -0,5 de la nota hasta llegar a los 3 puntos. Respecto a los signos de puntuación y la acentuación, se restará 0,2. • Entrarán contenidos previamente impartidos, estudiados y trabajados a lo largo del transcurso de la asignatura.
20% Proyecto LingüisTIC	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto innovador que se llevará a cabo mediante el uso de la red social <i>Instagram</i>; tendrá un carácter educativo, pedagógico, científico y atrayente. • La docente indicará previamente las pautas y la evaluación propia a cada una de las actividades y defensas que conlleva dicho proyecto. • Se realizará de <u>forma grupal</u> y tendrá una <u>evaluación continua</u> mediante el seguimiento de la profesora. • La sección de <i>¡Curiosidades del español!</i> será la única que conlleve una <u>evaluación, realización y defensa oral individual</u>. • Será calificado de 0 – 10 y se subirá un desglose de calificaciones con los ID de cada estudiante a la correspondiente carpeta en el <i>Moodle</i>.
20% Casos prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Caso práctico I → entrarán los contenidos dados en los <u>temas 1 y 2</u> • Caso práctico II → entrarán los contenidos dados en los <u>temas 3, 4 y 5</u> • Ambos se harán de manera individual, en el aula y serán evaluados del 0 – 10 manteniendo la norma de corrección ortográfica y de signos de puntuación pautada por la docente.
10% Participación y asistencia	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora evaluará la participación considerable y notable por parte del alumnado. Para ello, tendrá en cuenta la actitud positiva y la alta motivación que presente cada estudiante a lo largo de la asignatura. • Se pasará lista en todas las sesiones para valorar la asistencia.



Profesora: Mayte Molina Machés

mmolina@escuni.es

PROYECTO LINGÜÍSTIC
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal compuesto por 5 – 6 miembros (según el número de estudiantes de cada clase). • Cada grupo tendrá un identificativo igualitario que entregarán a la docente para que lo lleven tanto en las defensas grupales como en las individuales. (*)
<ul style="list-style-type: none"> • Se tendrá que crear una cuenta de <i>Instagram</i> con fines didácticos, pedagógicos, científicos en relación a la disciplina de la Lingüística, atrayentes e innovadores. El uso inapropiado de dicha red social o cuenta, tendrá consecuencias negativas, no solo en la calificación del proyecto, sino también en la evaluación final de la asignatura. • Cada cuenta seguirá a la de la docente; @profedoctoranda, debido a que el proyecto será guiado y evaluado ya sea de forma progresiva como constante. *Aconsejo que, individualmente, sigáis la cuenta para manteneros al tanto de las novedades y de los contenidos que se vayan subiendo.
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes estarán informados en todo momento de lo que tendrán que hacer, publicar o exponer en el aula junto con su respectiva explicación y resolución de dudas. • Es un proyecto cuyo tiempo de dedicación se da tanto en clase como en casa (evaluación continua y revisión docente). • Cronograma orientativo del Proyecto Lingüístic: <ol style="list-style-type: none"> 1. Funciones del Lenguaje de Roman Jakobson 2. Signos gráficos según Charles Sanders Peirce 3. Mural fonológico 4. La acentuación: agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas 5. El significado y su variedad 6. Semántica: polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia, hiperonimia e hiponimia 7. Performance: análisis del discurso y de la conversación 8. Coherencia y cohesión <ul style="list-style-type: none"> ✓ Yincana o <i>Gymkhana</i> interdisciplinar ✓ ¡Curiosidades del español! = defensa individual

REQUISITOS IMPRESCINDIBLES:

1. Los delegados deberán enviar un correo electrónico, poniendo en CC a los subdelegados, donde adjunten un documento en Word con los respectivos grupos enumerados (Grupo 1,2,3...), los nombres y los apellidos de los integrantes que lo conforman, el curso, la asignatura y la profesora que la imparte.
2. La cuenta tendrá un nombre didáctico y llamativo: @_____. Del mismo modo, la imagen seleccionada tendrá que cumplir dichos criterios. La profesora aceptará que la cuenta sea privada, aunque fomentará el ítem público debido a que el objetivo está en llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje, compartir conocimiento e ideas, promover las competencias lingüísticas en redes sociales, desarrollar la creatividad y la imaginación, mejorar el uso de las TIC, etc.
3. Algunas actividades tendrán que publicarse mediante un *reels*, historias destacadas o *posts* (con/sin carrusel). No obstante, la docente dictará una serie de pautas a seguir en cada una de ellas y explicará cómo deberán desarrollarse.
4. Respecto a las exposiciones o defensas orales, ya sean individuales como grupales, la profesora avisará previamente a los estudiantes y, además, dará un conjunto de *tips* para mejorar la oratoria y la adecuación comunicativa.
5. El *feed* y el diseño de las publicaciones serán calificadas según los criterios de evaluación que la docente comunicará y subirá al *Moodle* de la asignatura. Del mismo modo que habrá que seguir las siguientes pautas gráficas:



I Proyecto LingüisTIC I

Estudiantes en @escuni

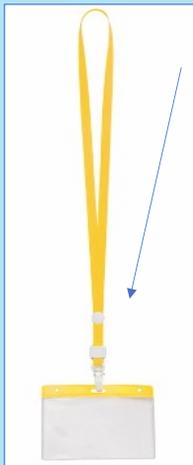
Lingüística

*Podéis añadir más información didáctica, pero ¡cuidado! con los emoticonos que empleéis.

6. Cada grupo tendrá la libertad de seguir a otras cuentas de Instagram, siempre y cuando se tenga SENTIDO COMÚN y no se olviden los objetivos del proyecto.
7. Si en un grupo hay algún / varios estudiantes que NO trabajen, se deberá de hacer un comunicado para ponerle solución al conflicto cuanto antes.
8. Respecto a la realización del Proyecto LingüisTIC, cabe destacar el respeto, la seriedad, la preparación previa, la organización interna y la adecuación del discurso tanto oral como escrito. Os recuerdo que estáis en la universidad, por tanto, demostrad vuestras capacidades y cualidades.
9. Os animo a que disfrutéis, crezcáis y aprendáis durante el desarrollo y progreso del Proyecto LingüisTIC. Cambiad la mirada hacia la innovación, lo creativo, lo intelectual y el intercambio de conocimiento que, en un futuro, os resultará de gran utilidad tanto a nivel personal como profesional: ¡A POR ELLO!

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- La calificación será evaluada de 0 – 10, **siendo un 5 la nota mínima de superación o aprobado**. No obstante, se realizará una media de todas las calificaciones y, de ahí, se establecerá como un **20% de la nota final**.
- Habrá una única nota para todos los miembros del grupo.
- Las calificaciones se subirán a *Moodle*, una vez finalizadas las defensas, entregas, actividades o publicaciones y, por supuesto, en formato anónimo debido a la Ley de protección de datos.
- Se tendrán en cuenta la actitud de cada estudiante (lenguaje verbal vs. no verbal), el discurso oral, las explicaciones empleadas (recursos, metodologías, preguntas a otros alumnos...), el diseño del contenido, etc. Se evaluará positivamente la creatividad, innovación y versatilidad del diseño de la propia exposición junto con los ejemplos / casos seleccionados.
- En todo momento se tendrá que seguir la normativa dictada por la profesora, al igual que la fecha límite o asignada. Si no se realiza una actividad o cualquier otro tipo de entrega, se calificará como 0.
- **NO se admitirán faltas de respeto, insultos, actitudes negativas, gritos, entre otros.**
 . Esto quiere decir que habrá una acogida (aceptación) y una resolución por parte de la docente.
- (*) Respecto al **identificativo**, deberá ser igualitario al grupo que se pertenezca y, además, diferencial entre el resto. Por tanto, se dará libertad a la hora de elegir el color y el formato, pero sí tiene que aparecer en cada uno la siguiente información:



1. Foto tamaño carnet o DNI
2. Nombre y Apellidos del estudiante
3. Logo de Escuni
4. Grado que se cursa
5. Nombre de la asignatura = Lingüística
6. Nombre y apellidos del docente = Mayte Molina Machés
7. N.º del grupo
8. @ _____ Proyecto LingüisTIC

- Habrá libertad de formato, tipografía, colores y/o diseño gráfico siempre y cuando aparezca la información detallada anteriormente.
- ¡Importante! **Los identificativos se entregarán a la profesora** para que ella sea la encargada de llevarlos a clase los días que se tenga que exponer tanto grupal como individualmente.

Inteligencia Artificial y Literatura.

Textos poéticos a través de imágenes generadas con IA

César PÉREZ LUQUERO

Profesor de Alcalingua de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo trata sobre la aplicación de la inteligencia artificial en la enseñanza de la Literatura en Educación Secundaria Obligatoria, una herramienta que busca transformar las metodologías de la enseñanza tradicional. La IA facilita la creación de recursos multimedia, lo que llevado al aula puede ayudar al alumnado a visualizar escenas, personajes y ambientes literarios de forma personalizada, enriqueciendo su visión de los textos. Asimismo, se potencia su imaginación y mejora su retención de conceptos, de ahí que se facilite su desarrollo cognitivo. Sin embargo, los docentes también deben comprender los riesgos que entrañan estos sistemas, pues educar a los estudiantes en su correcto uso será el foco principal de este tipo de actividades.

Abstract: This article explores the application of artificial intelligence in the teaching of literature in secondary school, a tool aimed to transform traditional teaching. AI facilitates the creation of multimedia resources, which, when brought into the classroom, can help students visualize scenes, characters and settings in a personalized way, enriching their understanding of texts. It also fosters their imagination and improves their concept retention, supporting cognitive development. However, educators must also be aware of the risks associated with these systems, as educating students how to properly use them will be the main focus of such activities.

Palabras clave: educación, inteligencia artificial, literatura, imágenes, textos poéticos.

Curriculum: César Pérez Luquero es graduado en Estudios Hispánicos (2018-2022) por la Universidad de Alcalá y ha realizado dos cursos del doble grado en Historia y Filología Clásica en la Universidad Complutense de Madrid (2016-2018). Ha sido profesor de Alcalingua (centro de la Universidad de Alcalá especializado en la enseñanza de ELE) durante sus prácticas de grado.

INTRODUCCIÓN

Desde hace relativamente poco, la inteligencia artificial, también conocida como IA, ha entrado en nuestras vidas arrasando con todo. Desde móviles que incluyen sus características para mejorar la experiencia del usuario hasta programas que pueden generar textos complejos en menos de un minuto. Gracias a sus amplias posibilidades, la IA ha llegado hasta la educación. No es extraño observar cómo profesores y alumnos se sirven de ella para realizar aquellos trabajos a lo que dedicarían mucho tiempo, agilizando así los procesos de creación, algo harto conveniente en la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, hacer mal uso de ella es muy común, especialmente entre los jóvenes, que encuentran en la inteligencia artificial un medio de escape a la realización de sus tareas.

En el siguiente artículo se hará un recorrido desde los orígenes de la IA hasta la actualidad para, posteriormente, proponer una actividad en la que se combinen la enseñanza tradicional y el uso de la tecnología con la finalidad de estrechar lazos entre ambos mundos.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ACTUALIDAD

Definir con exactitud qué es la inteligencia artificial es una tarea compleja. Según la Comisión Europea, la IA son «sistemas de software diseñados por humanos que, ante un objetivo complejo, actúan en dimensión física o digital». Esto quiere decir que la IA no es sino una herramienta que nace con la pretensión de ayudarnos a resolver problemas que encontramos difíciles o imposibles de solucionar. No obstante, la realidad no puede parecerse menos, pues el uso prioritario de la IA en la sociedad actual queda relegado a la resolución de tareas simples, la agilización de procesos creativos o el puro entretenimiento. Es común ver productos creados por IA, ya sean imágenes, vídeos o series. En estas últimas, especialmente en los años recientes, se ha introducido la inteligencia artificial para escribir guiones y para realizar las traducciones de los subtítulos a otros idiomas. Obviamente, estos productos no poseen la misma calidad que los concebidos por una mente humana, pero en algunos casos se obtienen muy buenos resultados.

Ante esta información, la pregunta es obvia: ¿por qué es importante conocer la actualidad de la IA? La respuesta es, asimismo, clara: porque nuestros alumnos están visualizando constantemente estos elementos, forman parte de su vida. Consumen *TikTok*, *YouTube*, *Instagram*, *X*, etc., por lo que su exposición a trabajos realizados con IA es ingente. Como profesores, debemos entender el marco social de nuestros estudiantes con la finalidad de entregarles una educación mejorada y adaptada a su entorno. De esta forma, ellos estarán motivados y dispuestos al aprendizaje.

La IA ha cambiado el paradigma educativo de pies a cabeza. Hasta ahora, las TIC eran herramientas que enriquecían los proyectos que creaban los alumnos o que servían como soporte para la realización de actividades en línea. A pesar de que siguen ahí y hacemos uso de estas también, la inteligencia artificial es tan importante hoy en día que hasta las propias TIC la han incluido dentro de sus características. Este suceso solo puede significar lo siguiente: la IA ha llegado para quedarse. Por tanto, si ha llegado para quedarse, conocerla e introducirla en el aula es el gran reto al que habrán de enfrentarse los profesores, ya que los alumnos acceden a ella con suma facilidad, pero no hacen buen uso de la misma.

Para afrontar esta tarea, primero hay que conocer las ventajas e inconvenientes de esta herramienta. Por ejemplo, su infinidad de posibilidades es su característica más llamativa. La IA es infinita porque puede acceder a una cantidad ilimitada de conocimiento. Su base de datos es internet, la mayor fuente de información de la historia. Gracias a él, la inteligencia artificial puede responder cualquier pregunta en cuestión de segundos, crear tablas, imágenes, escritos o vídeos en un tiempo increíblemente corto, agilizando procesos que una persona tardaría horas, e incluso días, en concluir. Asimismo, la IA también posee gran versatilidad para múltiples sectores. Como se ha mencionado, sus posibilidades y conocimientos son infinitos, al igual que sus aplicaciones.

Sin embargo, no es oro todo lo que reluce. La inteligencia artificial tiene grandes inconvenientes, como la vulneración de los derechos de autor, la pérdida de empleos, su uso malintencionado o la supresión de la creatividad. Este último es la principal lacra para la educación, puesto que los alumnos están acostumbrándose a una mecánica de trabajo sin esfuerzo que no desarrolla su pensamiento crítico y mata su creatividad y su motivación.



Caballero y dragón. Imagen generada por IA a través de descripción

Aun con todo, la batalla no está perdida. Se puede luchar contra el mal uso de la inteligencia artificial desde el aula. Educar a los estudiantes para que entiendan el riesgo que llega a tener esta herramienta ha de ser el camino a elegir. Del mismo modo, realizar actividades que integren y normalicen el uso correcto de la inteligencia artificial puede ser un buen revulsivo contra los inconvenientes mencionados arriba.

LA IMAGEN COMO RECURSO DIDÁCTICO

Las imágenes forman parte de nuestro día a día. Nos transmiten información rápida y, gracias a ellas, podemos comprender mejor lo que ocurre. Sin ir más lejos, los telediarios emiten imágenes para informar sobre lo que sucede en el mundo; las noticias online cuentan con imágenes para contextualizar, y los adolescentes están constantemente en redes sociales recibiendo información por medio de imágenes. Estos acontecimientos son propios de la sociedad digital, es decir, una sociedad que cumple la mayoría de sus funciones en espacios virtuales.

No hay duda de que la inclusión de elementos visuales en el aula puede traer grandes resultados y cada vez es más frecuente. Sin ir más lejos, la utilización de presentaciones por parte del profesor se ha popularizado, al igual que la realización de actividades interactivas en el aula virtual o la visualización

de vídeos cortos para contextualizar previamente la sesión. Esto se debe a que «los avances en las tecnologías de información y comunicación (TIC) son la base principal de la denominada Tercera Revolución Industrial, que supuestamente traería consigo un cambio radical en los patrones y sistemas de conocimiento, en los modos de producción, esquemas económicos, relaciones sociales y culturales» (Lafuente y Genatios, 2006: 21).

Pero, ¿por qué puede ser buena la imagen como recurso didáctico? Pues es, precisamente, debido a la sociedad en la que están creciendo los adolescentes. En un mundo basado en lo visual, donde la publicidad es abundante y abusiva, comprender los engranajes del mismo llega a ser fundamental para poder pensar crítica y libremente. Es por ello por lo que «desvelar los mecanismos persuasivos y los clichés estereotipados que la publicidad transmite exige que desde el aula se enseñe a alumnas y alumnos a trabajar con una lectura crítica de los mensajes publicitarios» (Aguadez y Pérez, 1995: 65). Combinar texto e imagen es realmente productivo, especialmente en asignaturas y espacios en las que se trabajan los distintos planos textuales, como Lengua Castellana y Literatura, cursos de ELE, crítica textual, etc. Para ello, la siguiente propuesta podría resultar interesante a aquellos docentes que estén interesados en la fusión entre texto e imagen y la implementación de la IA de generación de imágenes en la enseñanza de la literatura, más en concreto la enseñanza de textos poéticos en la Educación Secundaria Obligatoria.

PROPUESTA DE ACTIVIDAD: TEXTOS POÉTICOS A TRAVÉS DE IMÁGENES GENERADAS POR IA

Introducir en el aula las TIC fue una tarea que requirió tiempo. Paso a paso, fueron ganando fuerza hasta que los profesores se actualizaron y reconocieron el potencial de estas herramientas. Así, definitivamente, las TIC empezaron a formar parte del día a día de las clases.

Con la inteligencia artificial parece que va a seguirse el mismo camino. Al principio los profesores la rechazaban porque sus alumnos la utilizaban con fines negativos. Sin embargo, con el paso de los años se han podido apreciar sus verdaderas cualidades y ahora es difícil encontrar un docente que no se sirva de herramientas basadas en IA para la realización de sus clases o actividades.

La agilización de procesos es tan grande que es prácticamente imposible resistirse a utilizarlas. No obstante, no solo es interesante su uso por este motivo, sino que, aplicada en otros contextos, puede dar grandes resultados.

Según un artículo publicado en el periódico *20 minutos*, «la comprensión lectora se desploma en España por el “boom” tecnológico [...]». Muchos adolescentes piensan que leer y escribir son cosas arcaicas, que carecen de sentido alguno. A causa de esto, no están interesados en leer libros o escribir textos, lo que se acaba transformando en problemas de comprensión lectora y coherencia y cohesión. Asimismo, esta situación les llega a afectar emocionalmente hasta tal punto que su rendimiento académico decae. Atajar esta situación es parte del trabajo que se ha de realizar en las aulas de cara al futuro.

Surge, así pues, una pregunta: ¿la IA no representa un problema en la solución de esta situación? Efectivamente, lo representa, ya que los alumnos no la aplican de forma adecuada en la producción de sus trabajos. Sin embargo, se les puede educar en su uso, potenciando su pensamiento crítico, desarrollando su creatividad y atajando de por medio cuestiones como la ya mencionada.

Si a todo lo anterior se le suma el poco interés que demuestran por asignaturas de Humanidades, el cóctel está servido. Una de las asignaturas más perjudicada por esta situación es Lengua Castellana y Literatura, pues está



Moscas golosas. Imagen generada con IA por alumnos de nivel B1 sobre el poema *Las moscas*, de Antonio Machado

basada puramente en la escritura y comprensión de textos. Dentro de esta asignatura, el género que sale peor parado es la poesía. A la mayoría de los alumnos les cuesta conectar con estas creaciones, por lo que su interés cae en picado. Las características complejas de estos textos son una barrera para ellos, pues deben hacer un mayor esfuerzo para alcanzar a comprender el significado de la composición. Además, la enseñanza de textos literarios en el aula lleva encasillada en los mismos paradigmas desde hace décadas. Esto es necesariamente negativo, aunque sí convendría dar un giro de tuerca a esta metodología.

Con este pensamiento nace la siguiente actividad. En ella se combina tradición con modernidad, dos puntos de vista enfrentados que, conjuntamente, tienen un gran potencial.

La actividad se divide en seis pasos que el profesor deberá supervisar para la correcta realización de la misma. Esta podrá ser realizada en varias sesiones o en una sola si el tiempo lo permite.

Comenzará con la entrega y lectura de un poema, a elección del docente o los alumnos. Algunos poemas que pueden ser trabajados son *Las moscas*, *Soneto a una nariz*, *Esto es amor* o *Las cosas*. Claramente, se puede elegir una composición que esté relacionada con el período literario que se esté trabajando en ese momento, aunque cuanto más sencilla de comprender sea, mejor, puesto que dará más juego en la generación de imágenes.

A continuación, los alumnos debatirán entre ellos sobre el contenido del poema, exponiendo sus puntos de vista, hablar sobre cómo les hace sentir, etc. La finalidad del debate es que los estudiantes aprendan a interpretar poemas, pues es uno de los textos que mayor complejidad presenta para ellos. Una vez el debate haya finalizado, el profesor procederá a separar a los alumnos en grupos de no más de cuatro personas. Si la actividad se divide, por ejemplo, en dos sesiones, este sería un buen punto para finalizar y continuar en la siguiente.

El siguiente objetivo que han de cumplir los alumnos será comenzar a describir las distintas estrofas del poema. De este modo, trabajan su comprensión lectora y su capacidad de síntesis. Una vez hayan finalizado este paso, el docente les proporcionará un listado de IA de generación de imágenes para que elijan aquella que utilizarán. Algunas buenas inteligencias artificiales en

este campo son *Dall-E*, *MidJourney*, *PicFinder* o *Leonardo AI*. Todas son de acceso libre y gratuito, aunque tienen sus limitaciones. Obviamente, hay que comunicar a los alumnos que sean muy precisos en sus descripciones para que la IA entienda adecuadamente el texto y otorgue mejores resultados.

En último lugar, cada grupo seleccionará las imágenes que, para ellos, mejor se adapten a su visión del poema y, posteriormente, las colocarán en el orden en que aparecen en el texto para realizar una breve presentación al resto de compañeros en la que expliquen el significado que tiene el texto para ellos y qué buscan transmitir con cada una de las imágenes.

De esta forma, la actividad queda cerrada. Las distintas interpretaciones pueden imprimirse para formar un gran mural que colocar en el aula o en el recibidor del centro a modo de «exposición».

CONCLUSIONES

Ser docente es un continuo aprendizaje y es por ello por lo que entender los cambios sociales que se producen sea fundamental para desarrollar la labor en el aula correctamente. Desde hace años, la tecnología ha progresado exponencialmente, mejorando la calidad de vida y convirtiéndose en un elemento esencial para la sociedad. Los más expuestos a estos cambios han sido, sin duda, los adolescentes, pues han vivido y crecido con ella. Negar esta realidad no hará sino lastrar el desempeño del docente en el aula. Así pues, seguir los cambios que se producen en este sector de cerca será una muy buena forma de hacer más sencilla y atractiva la educación para los jóvenes.

Las inteligencias artificiales son una herramienta que se puede dominar y utilizar a nuestro favor, pues puede ayudar en la realización de multitud de procesos en los que antes se emplearían muchas horas. Sin embargo, las aplicaciones de la IA son tan amplias que pueden resultar dañinas si no se usan adecuadamente. Todo apunta a que la labor del docente, aparte de transmitir el conocimiento de su materia, será lograr que los estudiantes entiendan el riesgo existente en el mal uso de estas herramientas. En consecuencia, si esto se consigue, las sociedades del futuro estarán mejor construidas, serán más seguras y estarán mejor adaptadas al surgimiento de nuevas herramientas, ya sean tecnológicas o no, que mejoren cualquier aspecto de la vida de sus integrantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED, J. I. y PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (1995). La imagen de la imagen. *Comunicar*, 4, 64-68.
- LAFUENTE, M. y GENATIOS, C. (2006). ¿Sociedad del Conocimiento o Sociedad de la Información? *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 133, 20-24.
- OMEDES, E. (30 de octubre de 2023). La comprensión lectora se desploma en España por el «boom» tecnológico: «La lectura es la base del éxito o el fracaso escolar». *20 minutos*: <https://www.20minutos.es/noticia/5182537/0/-comprension-lectora-se-desploma-espana-por-boom-tecnologico-lectura-es-base-exito-fracaso-escolar-/>.
- Sin autor (19 de abril de 2023). Qué es la Inteligencia Artificial. *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*: <https://planderecuperacion.gob.es/noticias/que-es-inteligencia-artificial-ia-prtr>.
- TERCEIRO, J. B. (1996). *Sociedad digital: del homo sapiens al homo digitalis*. Alianza Editorial.

El componente cultural en la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial: las unidades fraseológicas y otras cuestiones en *Sueña*

Dr. Daniel Owono SIMA NCHAMA

Decano de la Facultad de Ciencias de la Información y Filología de la UNGE
Programa de Doctorado Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este trabajo se enmarca en el ámbito de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y, más concretamente, en el manejo del componente cultural, las unidades fraseológicas en las clases de Guinea Ecuatorial. Para ello, se debate así el uso que se aplica a este enfoque que recomiendan diversos expertos de ELE, basado en el manual *Sueña*. Un profesor de ELE debe tener siempre en mente que, para la enseñanza del español, y sobre todo como «lengua extranjera», el desarrollo de los componentes lingüísticos, su uso y práctica no deben ser la única prioridad del instructor, sino más bien y a la par asociarlos al componente cultural –la civilización, las costumbres y tradiciones de esta lengua–. Lo contrario de esta práctica conllevaría un conocimiento mediocre del español. Las referencias consultadas (*El vademécum de formación de profesores de ELE, el Marco Común Europea de Referencia*, y otros trabajos específicos manejados en este artículo) acreditan esta visión. La enseñanza de ELE en GE, y en la UNGE deben hacer acopio de este enfoque, pese a la carencia de manuales contextualizados, propuestas didácticas, instructores especializados. En la misma idea e interés expuestos, se ha de inculcar al estudiantado otras cuestiones de vital importancia como son las unidades fraseológicas, cuyo estudio es relativamente reciente. Existe un gran interés y dedicación no solo de los pocos autores que han trabajado esta temática en Guinea Ecuatorial, abordando específicamente los cuentos de Guinea Ecuatorial en la comprensión lectora de ELE, mitos y leyendas, sino también de la valoración pragmática de refranes, proverbios, adagios de la cultura ecuatoguineana en la enseñanza del español como lengua extranjera. Un paralelismo que se ha descubierto en los trabajos de máster en español como Lengua Extranjera de autores de diversa estirpe, asiáticos, europeos, dando igual importancia al componente cultural, a través de canciones, música, literatura y, finalmente, a través de la fraseología con las fórmulas rutinarias y de tratamiento. El trabajo se ha gestado a través de materiales de investigación en ELE de autores ecuatoguineanos, españoles, asiáticos, incluso africanos, en cuyas conclusiones destaca la importancia del componente cultural en esta enseñanza.

Abstract: This work is framed in the teaching of Spanish as a foreign language, and more specifically in the handling of the cultural component, the phraseological units in the classroom in Equatorial Guinea. To this end, the use of this approach recommended by various ELE experts and based on the manual *Sueña*. A teacher of Spanish as a foreign language should always bear in mind that, when teaching Spanish, especially as a 'foreign language', the development of the linguistic components, their use and practice should not be the instructor's only priority, but rather and at the same time, the cultural component (the civilization, customs and traditions of this language) should be associated with it. The opposite of this practice would lead to a mediocre knowledge of Spanish. The references consulted (*Vademécum de formación de profesores de ELE, the Common European Framework of Reference for Languages, and other specific works used in this article*) support this view. The teaching of ELE in Equatorial Guinea, and at the National University of Equatorial Guinea (UNGE), must take this approach into account; despite the lack of contextualized manuals, didactic proposals, specialized instructors, etc., the lack of a clear and clear vision of what is required for the teaching of ELE in Equatorial Guinea, and at the National University of Equatorial Guinea, is a clear indication of the importance of this approach. The revised state of the art demonstrates a great interest and dedication of not only the few authors who have worked on this subject in Equatorial Guinea, specifically addressing the tales of Equatorial Guinea in the reading comprehension of ELE, myths and legends; up to the pragmatic assessment of sayings, proverbs, adages of the Equatorial Guinean culture in the teaching of Spanish as a foreign language. A parallelism that has been discovered in the works of the Master in Spanish as a Foreign Language by authors of diverse lineage, Asian, European, giving equal importance to the cultural component, through songs, music, literature; and finally, through phraseology with routine formulas and forms of address. The work has been developed through research materials in ELE by Equatorial Guinean, Spanish, Asian, and even African authors; where it is concluded with the importance of the cultural component in this teaching.

Palabras clave: Enfoque, componente, cultura, expresiones, fraseología, didáctica, español como lengua extranjera, colocaciones, locuciones, enseñanza, Guinea Ecuatorial, español, estudiantes, profesores, aprendizaje, Lengua extranjera, segunda lengua.

Currículum: Daniel Owono Sima Nchama es actualmente decano de la Facultad de Ciencias de la Información y Filología de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, actividad que comparte con la dirección del Gabinete Jurídico (Imperiodos /www.imperiodos.com). Asimismo, es director de Spateaching.S.L. (www.spateaching.net), Doctor en Filología Hispánica, DEA en Lingüística Hispánica, Licenciado en Filología Hispánica y Licenciado en Derecho.

1. INTRODUCCIÓN

Un aprendizaje eficiente de una lengua tiene que aglutinar diferentes conocimientos del idioma en cuestión y que estos sean asimilados por los estudiantes, lo que permitirá un buen conocimiento de este idioma, con una actuación en la fonología, la fonética, el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la semántica, y hasta la pragmática, el discurso y la conversación.

Sin embargo, la lengua sin el componente cultural se convierte en una serie de símbolos sin significado, puesto que falta el marco donde estos adquieren su sentido. La competencia cultural es, por tanto, integrante necesaria de la competencia comunicativa, ya que, si no es así, el estudiante desarrollaría comportamientos verbales y no verbales inadecuados y estos errores culturales tocan el lado más sensible del interlocutor, mientras que los mismos suelen motivar su interés cooperativo. Es más, según Trovato (2016: 14)¹, debe existir la mediación lingüística para ayudar a aminorar los malentendidos y conflictos que pueden dificultar el entendimiento entre los estudiantes que aprenden una nueva lengua.

La pregunta sería si un mismo instructor es capaz de proporcionar todos estos conocimientos al alumno. Se parte, por un lado, de la idea de si un experto solo debería tener dominio de algunas áreas de conocimiento de la ciencia filológica y de la enseñanza del español como lengua extranjera. Por otra parte, otro gran problema sería si el profesor, comprometido, es lo suficientemente disciplinado para enseñar lo que debe enseñar o si enseña todo lo que recoge el manual. Es un dilema difícil de aclarar, si se tiene en cuenta las experiencias de ELE en Guinea Ecuatorial, donde se han presentado diferentes desafíos: falta de motivación del instructor, competencia desleal del instructor, falta de un manual adaptado, falta de desarrollo de enfoques bien explicados, de actualización de los profesores y de materiales adaptados, de aulas especializadas, en fin, falta de casi todo, etc.

En el presente trabajo queremos centrarnos en la enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial a partir del manual *Sueña*, ha-

¹ TROVATO, Giuseppe: *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid, Arco Libros, 2016.

ciendo hincapié en el componente cultural y otras cuestiones de interés, por ejemplo, la fraseología. Cabe preguntarse qué importancia tiene este componente y si el mismo es más importante que el componente lingüístico para el aprendizaje de un idioma, en este caso, para el aprendizaje del español, o bien, qué tiene que ver hablar un idioma con conocer su cultura...

Gómez Navarro (2008: 3) considera que sin un bagaje cultural² básico sobre la vida cotidiana de la sociedad en la que se va a vivir, resultaría problemático y muy difícil comprender la lógica de las actuaciones y los parámetros que rigen la lengua que se aprende; de ahí que Espiauba (2015: 16-18)³ en su obra en cuestión le dé mucha relevancia a este componente, lo importante que resulta para la vida cotidiana y para las condiciones de vida diaria. Por supuesto, el *Marco común europeo de referencia* ofrece ya una estructuración muy clara para la transmisión de los contenidos culturales en las clases de ELE.

No importa el tipo de profesor de ELE, todo instructor de esta enseñanza debe tener unos conocimientos más o menos profundos, teóricos, reales de la cultura española actual y, por supuesto, de la cultura ecuatoguineana. Lo más importante es que el instructor conozca la cultura de la lengua que enseña, independientemente de la cultura de los grupos plurilingües a los que pertenecen sus estudiantes. Esta cuestión reanima el debate de nuestra tesis doctoral abordando los ejes principales de las conclusiones de esta: el perfil del instructor ecuatoguineano, la competencia desleal o el intrusismo profesional.

Una efectiva enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial tiene que incluir, evidentemente, los aspectos de la cultura de este país, en primer lugar, las bases sobre las que se asienta la cultura ecuatoguineana –la familia, las relaciones sociales–. El concepto de familia desde el punto de vista tradicional y desde sus diferentes grupos etnolingüísticos (fan, bubí, ndowe, baseke, balengue, bisio, ambo, bayele, fernandino, etc.) debe dissociarse del de la familia de influencia occidental actual, si se quiere tener un perfecto dominio del español de Guinea Ecuatorial.

² GÓMEZ NAVARRO, Lidia: *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2008.

³ SOLER ESPIAUBA, Dolores: *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros, 2015.

La vida cotidiana de los ecuatoguineanos, su forma de ocio, el entretenimiento, la gastronomía, ritos y costumbres deberían incluirse como conocimientos imprescindibles, pero no solo para el español de Guinea Ecuatorial, sino más bien para todo idioma. En esta misma línea, se deberían tener en cuenta los cambios sociales y políticos acaecidos en Guinea Ecuatorial y modos de comunicación, como se pueden recoger en los trabajos de máster en ELE desarrollados por los profesores de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, María Teresa Avoro, Rosalía Andeme Bokui, Mansueto Nsogo Mangué, en el periodo 2004-2006 en la Universidad de Alcalá, dentro del proyecto de cooperación con la UNGE.

Este trabajo ha utilizado una metodología descriptiva y teórica, examinando y resumiendo la visión de los expertos en el componente cultural, según se recoge en el estado de la cuestión. Esto ha permitido acercar dicho componente a la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial, sirviéndose igualmente de nuestra reciente tesis doctoral *La enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial*.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PROBLEMÁTICA

Por ser Guinea Ecuatorial el único país de habla hispana en África, el español es su seña de identidad, muy destacada y diferenciadora, en comparación con el resto de los pueblos africanos, y constituye este idioma para este pequeño pueblo un orgullo y una marca. En el contexto africano, y como no universal, el país debe difundir y propagar su grandeza, pese a su pequeña extensión y su reducida población. Sin embargo, se enfrenta a la carencia de recursos y medios de todo tipo para proporcionar un español culto, diversificado y contextualizado a la marca ecuatoguineana.

Estado de la cuestión

Algunos pocos trabajos sobre el español de Guinea Ecuatorial recogen el componente cultural en la enseñanza de ELE como la tesis doctoral de Daniel Owono (2024) y las guías didácticas de la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial publicadas por el mismo autor. Los trabajos de los profesores ecuatoguineanos, como María Teresa Avoro, Rosalía Andeme Bokuy Salvador Amantes

Ntutum Aboa⁴, Mansueto Nsogo Mangué⁵, Pedro Esono Nze⁶, abordan en su mayoría el componente cultural como una reivindicación frente a la omisión de este en los manuales existentes en el periodo previo y posterior inmediato a estos trabajos (2000-2006).

A nivel general, existe una preocupación creciente por incluir este componente en los programas de las enseñanzas de ELE. La abundante producción de obras, artículos y demás publicaciones son el fiel manifiesto del tema de este trabajo. Por citar solo algunos de los trabajos manejados, como el volumen IV: *Literatura, cine y otras manifestaciones culturales* de Martínez-Atienza de Diosy Zamorano Aguilar (2018)⁷ en su colección de *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*, ofrece una exposición detallada y didáctica de los contenidos seleccionados, elaborados por especialistas de distintas universidades. Un trabajo que debate la tipología cultural con el fin de poder adecuar la misma a la clase de ELE, el choque cultural, la competencia intercultural, para luego ofrecer una propuesta didáctica. La obra de Espiauba (2006) pretende aportar al profesor de ELE los conocimientos culturales y didácticos que puedan estimular en los alumnos el deseo de incrementar las experiencias pluri-lingües e interculturales, mediante un aprendizaje intercultural, para entender los códigos, valores, costumbres y creencias que rigen tanto la sociedad española como la ecuatoguineana.

La obra de Ucar Ventura (2008: 65) define la cultura desde un sentido tradicional y legitimado, las situaciones de la vida de los individuos, sus reglas de vida y su comportamiento, junto con la lectura y el folclore de los pueblos; elementos destacados para la enseñanza de ELE, que deben asociarse a los co-

⁴ NTUTUMU ABOA, Salvador Amante: *Estudio y valoración cultural y pragmática de refranes, proverbios y adagios hispanoguineanos: perspectivas en la enseñanza de ELE*. Madrid, Universidad de Alcalá, 2002.

⁵ NSOGO MANGUE, M.: *La comprensión lectora en la enseñanza de español como lengua extranjera a partir de relatos cortos de Guinea Ecuatorial* (Máster en Español como Lengua Extranjera), Universidad de Alcalá, 2001.

⁶ ESONO NZE, Pedro: *La cultura de mitos y leyendas en la República de Guinea Ecuatorial*. Madrid, Universidad de Alcalá, 2011.

⁷ MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS, María y ZAMORANO AGUILAR, Alfonso: *Teorías y metodologías para la enseñanza de ELE. IV. Literatura, cine y otras manifestaciones culturales*. Enclave ELE, 2018.

nocimientos que debe adquirir el estudiante. Finalmente, el *Vademécum para la formación de profesores de ELE* y el *Nuevo Marco Europeo de Referencia*, obras maestras y fundamentales de esta ciencia, recogen ambas el componente cultural para la enseñanza de ELE.

En la Universidad de Alcalá, a través de másteres en español como lengua extranjera, bajo la dirección de prestigiosos estudiosos e investigadores (Penadés Martínez, Jesús Madrigal, Cordón Mesa, y Eusebio Hermira) se ha abordado el componente cultural desde una temática variada. La propuesta didáctica para la enseñanza de ELE a través de música y canciones de González Portela (2007)⁸; la literatura⁹ en el aula de ELE de las obras de González Díaz (2007) y Toledo Gomes (2009); la obra de Saoussen Laroussi (2007)¹⁰ que, a través de algunos cuentos españoles e hispanoamericanos de los siglos xx y xxi, se explota en los cursos de ELE, hasta los aspectos puramente lingüísticos, «la fraseología», que de alguna manera forma parte de la cultura más rica de una lengua, en este caso del español, como lo son las obras de Yuki Yoshino (2008)¹¹, y Xiaojing He (2007)¹² abordando el primero las fórmulas rutinarias y el segundo, las fórmulas de tratamiento. Todos estos datos refuerzan la afirmación de la relevancia del enfoque cultural en la enseñanza del español, en general, y en particular, en Guinea Ecuatorial, al igual que lo recogen algunas de las obras de los autores de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial anteriormente citadas.

⁸ GONZÁLEZ PORTELA, Reyes: *Cantar y aprender. Propuesta para la Enseñanza de E/LE a través de Música y Canciones* (Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera), Universidad de Alcalá, 2007.

⁹ GONZÁLEZ DÍAZ, Patricia: *Enseñanza de la literatura en el aula de clase de E/LE a través de lo mágico y lo sobrenatural* (Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera), Universidad de Alcalá, 2007; TOLEDO GOMES, Claudia: *La literatura en el aula de ELE: una propuesta didáctica* (Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera), Universidad de Alcalá, 2009.

¹⁰ SAOUSSEN LAROUISS, Sabrina: *La enseñanza de E/LE a partir de algunos cuentos españoles e hispanoamericanos del siglo xx y xxi* (Máster en Español como Lengua Extranjera), Universidad de Alcalá, 2007.

¹¹ YUKI YOSHINO: *La enseñanza de las fórmulas rutinarias en el aula de E/LE* (Máster en Español como Lengua Extranjera), Universidad de Alcalá, 2008.

¹² XIAOJING HE: *La enseñanza de las fórmulas de tratamiento en español desde un enfoque sociolingüístico* (Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera), Universidad de Alcalá, 2007.

Problemática

De todos los manuales de ELE utilizados en Guinea Ecuatorial ninguno recoge el componente cultural de nuestro país, sino más bien de España e Hispanoamérica. Un panorama que hace difícil hablar de la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial de manera contextualizada, toda vez que los estudiantes no pueden incorporar a su repertorio los aspectos de la vida cotidiana, la cultura, tradiciones o folclores ecuatoguineanos. Desgraciadamente, los trabajos de los investigadores ecuatoguineanos, a pesar de ofrecer importantes propuestas didácticas, que incluyen el componente cultural en el desarrollo de ELE en las aulas ecuatoguineanas, no han tenido difusión ni publicidad, se han quedado en el olvido por las desventajas en el momento de su publicación. Una carencia, la de la divulgación de la ciencia en Guinea Ecuatorial, que da lugar a una realidad con la que deben enfrentarse estos trabajos valiosos.

Los autores no tuvieron ni la experiencia ni la habilidad para gestionar la difusión de sus trabajos, en acceso abierto o en repositorios académicos de ELE, de modo que se pudiesen visibilizar los mismos. En efecto, es sobre esto sobre lo que habla la obra de Okome Solange (2015)¹³: invisibilidad, visibilidad, mala visibilidad. Han sido invisibles estos trabajos, y no pudiendo ser consultados ni citados, a no ser por los conocedores de la realidad de ELE en Guinea Ecuatorial, como el autor de este artículo, además de la misma Universidad de Alcalá, conocedora del importante proyecto de formación de profesores de ELE en Guinea Ecuatorial a través de la UNGE.

Es así como, a lo largo del manual *Sueña* y de otros tantos manuales que se manejan, se recoge efectivamente el desarrollo del componente cultural en las últimas páginas del manual y en cada unidad didáctica «A nuestra manera», desde el nivel A1, hasta el nivel C2, con temas como la moda, la gastronomía, la vida social y política, las costumbres, famosos, tradiciones, literatura, música, cine, teatro, escultura, etc. Además, a medida que se avanza en los niveles de competencia de estos manuales se van incluyendo importantes cuestiones del discurso, como la fraseología, las locuciones y colocaciones, paremias, frases

¹³ OKOME BEKA, Véronique: *Invisibilidad, visibilidad y «mal-visibilidad» de las poblaciones afro en los libros de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre Francia y Gabón*. Bogotá, Universidad de Colombia, 2015.

hechas, refranes, proverbios. Un nivel lingüístico muy superior, idiomático, que se desprende de la sintaxis y de la semántica. Se llega, incluso, a conceptos pertenecientes a la filosofía de la lengua donde, según Austin, «la lengua no solo describe el mundo, sino que hace el mundo», las palabras no son lo que son, sino que, más bien, tienen un sentido figurado, contextualizado, aculturado. ¿Es el español de Guinea Ecuatorial capaz de ofrecer al estudiante de ELE no solo la sabiduría fraseológica y cultural de la norma culta, sino también de los acervos ecuatoguineanos?, o bien, ¿la cultura ecuatoguineana entendida desde su variedad étnica y lingüística es rica en estas otras cuestiones?

La respuesta a esta cuestión planteada se puede apreciar, por una parte, en el trabajo de Ntutmu Aboa (2002) con la importancia filosófica de las paremias africanas de Guinea Ecuatorial, como parte integrante de las unidades didácticas que plantea en su Memoria de Máster en ELE. Desde la página 21 hasta la 30, recoge una colección de 107 adagios, proverbios y refranes ecuatoguineanos, mientras que desde la página 82 hasta la 109 se observan ilustraciones que describen y ambientan ciertas figuras que ejemplifican las relaciones entre humanos, entre humanos y animales, entre animales, etc., lo que caracteriza la vida africana de Guinea Ecuatorial desde el punto de vista de la cultura fan. Por otra parte, puede responder a esta cuestión una anécdota personal de mi infancia. Cuando tenía la edad de 10 a 14 años, me encontraba en un poblado llamado Eseng Mibaminguea (distrito de Niefang, provincia de Centro Sur), pueblo de mi abuela materna. La razón de mi estancia allí fue por una fractura de mi hombro derecho mientras jugaba al fútbol en el colegio en clase de primaria. No había en mi localidad posibilidad de una cirugía al alcance ni tampoco mi familia disponía de medios que me permitieran un tratamiento fisioterapéutico. Me trasladaron a aquel poblado por la existencia allí de un curandero famoso que atendía a afectados traumatológicos a base de terapias muy simples... Una mañana, mientras jugaba con los niños de mi edad, subiendo y bajando, se reunió el pueblo porque un vecino apuesto, casi un donjuán, estaba teniendo problemas conyugales, su tercera esposa se divorciaba de él.

Ante la expectación de los vecinos en el Abaha –casa de la palabra–, se esperaba la llegada del tío-padre, un señor mayor, cansado y con dificultades para caminar, que debía hablar y dirigir este contencioso para aconsejar y enfadarse, como es costumbre en el pueblo fan. En los pleitos entre un hombre y

su mujer, siempre se protege a la mujer y se repudia al hombre... El hombre en cuestión es conocido en el pueblo por su inmadurez y falta de aguante para llevar una relación estable. El anciano es de edad avanzada, jorobado, barbiblanco, camina apoyado en los hombros de dos familiares, ha retornado a la edad inicial como si aprendiera a caminar como un niño de entre 11 a 14 meses. He aquí lo que pronunció aquel viejo, lejos de un discurso o alocución de horas y horas... Más bien, fue una intervención de no poco más de dos minutos, pidiendo a los familiares que lo trasladasen nuevamente a su casa...

Opkapkamangobong, ye obere ye atara ayoo /

«Tú, tubérculo pequeño, ¿has vuelto a empezar a ser amargo?»

Una situación que ni yo ni los demás niños que nos encontrábamos en el lugar pudimos entender, ni siquiera aquellos sin conocimientos profundos del fan, de la fraseología fan, de sus refranes, de sus proverbios, podían entender o descifrar... Nos quedamos más bien asombrados... Nos preguntábamos cómo era posible que cuando todo el mundo esperaba que el viejo se explicara e, incluso, intentara convencer a la familia de la mujer de dar marcha atrás en su decisión, se limitara, sin embargo, a pronunciar semejante frase corta, ¿sin significación? Lo que no entendimos en este momento era la capacidad, la sabiduría popular, la síntesis, la comparación y la moralidad de la fraseología de esta lengua..., lo que normalmente se enseña en una lengua para que el estudiante alcance un nivel superior en el idioma. Es posible que desde la lengua española de Guinea Ecuatorial se incluya esta fraseología resultante de las diferentes lenguas locales, a fin de que se impregne en el bagaje cultural del español ecuatoguineano. Obviamente, se necesitan estudios importantes, como diccionarios fraseológicos bilingües, de proverbios, refranes, frases hechas del español de Guinea Ecuatorial y las lenguas naturales ecuatoguineanas... Una tarea difícil, meticulosa, tediosa, pero no imposible.

Desde Guinea Ecuatorial la enseñanza de ELE se enfrenta a diversos desafíos, los cuales ponen serias dudas y ensombrecen la eficacia y calidad de esta enseñanza de ELE. Dificultades en la disponibilidad de materiales didácticos adaptados, contextualizados y actualizados; dificultades en la implementación del componente tecnológico en nuestra enseñanza (E-learning y otros); dificultades en la actualización y reciclaje de los formadores de ELE; dificultades para

encontrar perfiles adecuados de profesores de ELE con especialización; desmotivación del profesorado por los bajos salarios existentes en esta área, etc.

Desde el año 2000 hasta la actualidad, Guinea Ecuatorial está inmersa en la didáctica de ELE, ya sea a nivel oficial en universidades y centros culturales, como a nivel del emprendimiento privado. Una de las preocupaciones de los expertos es ser eficaz en las clases de ELE y en las condiciones que se deben dar para ello. Cómo se maneja el componente cultural en nuestras clases teniendo como manual de uso *Sueña*, qué estrategias y metodologías se emplean, en qué niveles se imparten, pues, las unidades fraseológicas, cuál debe ser el profesorado, qué experiencia, perfil y actualización posee y qué enfoque se sigue –habilidades separadas o integradas–.

Este artículo pretende, por tanto, examinar los manuales de *Sueña* (del A1 al C1), con el fin de abordar el componente cultural en este instrumento de trabajo y, asimismo, de cómo se gestiona el aprendizaje de las unidades fraseológicas, qué tipos de unidades se promocionan más y en qué niveles de español como lengua extranjera.

3. OBJETIVOS

Este trabajo aspira, por un lado, a examinar el componente cultural en la enseñanza de ELE, a partir del recorrido de esta actividad en Guinea Ecuatorial y con especial aterrizaje en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, con una bibliografía exhaustiva que rebasa no solo los aportes de los investigadores locales en el tema, sino también de la disciplina en general, de autores e investigadores de España, Asia y otros países africanos.

Por otro lado, se enfoca en las unidades fraseológicas, especialmente las colocaciones, una vez repasadas sus definiciones, características y clasificaciones con el fin de entender las mismas. Es que la cultura ecuatoguineana aporta este tipo de unidades lingüísticas que no pueden entenderse literalmente y este saber puede transferirse al español con el fin de que la enseñanza de ELE de Guinea Ecuatorial tenga una marca diferenciadora, partiendo de los aportes particulares, frente a una lengua enseñada, en la que se promueve la cultura, la sociedad, la gastronomía, la familia, el arte, el deporte, etc.

Se pretende concienciar a la opinión pública del área de ELE de que una lengua prestigiosa es aquella cuya base lingüística es el elemento cultural, por lo que, según pensamos, no se trata de promocionar o enseñar un español aparte, sino de alinearse con lo que recoge la disciplina, en este caso, el *Marco Común Europeo de Referencia*.

Desde que se introdujo el enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), el desarrollo de la competencia comunicativa de alumnos se ha convertido en el principal objetivo, y para llevarlo a cabo en el aula, se pretende adquirir tanto la competencia lingüística para aprender el sistema formal del idioma, como la cultural para entender el contexto sociocultural de la comunicación. Por lo tanto, la integración de la lengua y la cultura se considera actualmente como una meta fundamental en las clases de ELE, debido a que las dos dimensiones son igualmente importantes e íntimamente relacionadas entre sí. Este estudio adopta el Marco común europeo de referencia (2002) y su enfoque orientado a la acción como un marco teórico para lograr la integración orgánica de los dos componentes en la enseñanza de ELE y analiza su perspectiva hacia el tratamiento ideal de la cultura en el aula¹⁴.

Finalmente, a través del manual de trabajo *Sueña*, se hace un especial hincapié en el nivel superior (*Sueña 4/C*), analizando el uso fraseológico de las colocaciones que aparece en este manual utilizado en Guinea Ecuatorial, cómo están estructuradas, en qué unidades se estudian, etc.

4. EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN GUINEA ECUATORIAL

Se considera lengua extranjera (LE) aquella que, en Guinea Ecuatorial o en España, los estudiantes aprenden (ruso, chino, inglés), etc. Se adquiere en el aula o en contextos específicos. Igualmente, se trata de una lengua extranjera en Gabón, Benín, Costa de Marfil cuando los estudiantes aprenden español, asisten a una conferencia, a un seminario organizado por el Instituto Cervantes o a

¹⁴ SONG, Yerim: «Aplicación del enfoque cultural del MCER en el aula de ELE», en *Monográficos SinoEle*, n.º 17 (2018). [Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, Bangkok, 2016].

una asociación de hispanistas de estos países... Sin embargo, la lengua segunda (L2) comporta la enseñanza de la lengua a extranjeros que residen en el país, la lengua que actúa como nativa, es decir, cuando estudiantes estadounidenses o sudafricanos aprenden español en Malabo, en Madrid o en países hispanohablantes. Esta lengua se adquiere en el aula donde se practica y se desarrolla, pero ocurre que, por su condición de lengua nativa en el país donde opera como tal, el alumno traspasa los límites del aula y puede acceder a todo el sistema de registros y actos de habla de la comunidad (Úcar Ventura, 2008: 17)¹⁵.

Resulta de especial relevancia la contextualización de la lengua que se adquiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que viene claramente marcada por la cultura en la que se halla la lengua, cuya vertebración facilita la inmersión del estudiante en su propio y responsable desarrollo lingüístico. Lengua y cultura no deben disociarse en este estudio. En el Congreso de Hispanistas celebrado en Camerún del 27 al 31 de junio del año 2024, en el que tuve el honor de representar a la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, varias fueron las propuestas compartidas por los hispanistas de ese país, cómo enseñar el español cantando y traduciendo canciones de la cultura camerunesa al español, incluir la cultura de Camerún en ELE o lo que llamaron la «camerunización» del español, etc., entre otras.

Sin embargo, es determinante acotar el término 'cultura' cuando hablamos del componente cultural en la enseñanza de ELE. Úcar Ventura (2008: 45) distingue entre la concepción clásica de cultura como tradición, entendida como el conjunto de la literatura, arte, música..., y la concepción antropológica como producción o restricciones sociales y culturales en el uso de la lengua en su contexto, entendida como las costumbres, la civilización y los modos de vida de un pueblo o un grupo en una época. El sentido legitimado entiende este término como el conocimiento de tradiciones, referencias históricas, literarias, pero también como un sistema de símbolos, significados, signos y normas transmitidos históricamente hasta el presente y que el hombre ha sido capaz de interpretar en las distintas situaciones de la vida, así como las reglas y modelos de actitud y conducta.

¹⁵ ÚCAR VENTURA, Pilar: *En el aula de lengua y cultura*. Madrid, Universidad de Comillas, 2008.

Los cursos de español para extranjeros que viene organizando la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, también en el periodo conjunto con la Universidad de Alcalá y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo, han tenido siempre como título «Curso de español y cultura / civilización hispánica». Desde esta óptica, no se puede pensar que los cursos se desarrollen solo desde el enfoque lingüístico propiamente dicho, sino incluyendo la moda española, el vestuario, las grandes ciudades de España, los sistemas políticos hispanoamericanos, el clima, la fauna, los refranes en español, por citar algunos aspectos imprescindibles que se asocian al conocimiento del español, que incluye su civilización y su cultura, y lo complementan. Sería, pues, muy discriminatorio, poco serio, vago y superficial, enseñar el español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial olvidándose de contextualizar la cultura, la tradición o civilización de este país.

Uno de los aportes que ofrecen las guías didácticas de los niveles A1, A2, B1.1, B1.2; B2.1, B2.2 que se han trabajado y que se han desarrollado en nuestra Tesis Doctoral, *La Enseñanza del español como Lengua Extranjera en Guinea Ecuatorial*, es precisamente la inclusión de los tópicos y aspectos de la civilización ecuatoguineana en esta propuesta didáctica. Actualmente, se ha ampliado la organización del componente cultural en los manuales de *Sueña 1*, *Sueña 2* y *Sueña 3*, equiparando a los aspectos culturales recogidos en el manual su equivalencia en Guinea Ecuatorial.

En todo caso, el componente cultural en la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial tiene su interés en trabajos específicos desarrollados a raíz de la cooperación entre la Universidad de Alcalá y la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, con la creación del Curso de Español y Civilización Hispánica. Una de las bases fundamentales de este proyecto fue, por supuesto, la capacitación de profesores de ELE, con la realización de estudios de máster en la enseñanza de esta lengua. Se espera que, como continuidad de los trabajos en esta línea de actividad, se pueda profundizar más, recogiendo e incorporando muchos de los aspectos –canciones, bailes, tradiciones– recogidos por los trabajos de Salvador Amantes Ntutum Aboa, Pedro Esono Nze, María Teresa Avoro, Rosalía Andeme Bokui y Mansueto Nsogo Mangue, en sus memorias de másteres de ELE presentadas en la Universidad de Alcalá. De la relación de los trabajos mencionados, se han querido estudiar algunos de los que resultaban

más útiles para este artículo, tanto por su relación con la temática que se aborda como también por su accesibilidad, sin menospreciar en ningún momento aquellas memorias de máster que no se han tratado aquí.

- El trabajo de Pedro Esono Nze, *La cultura de mitos y leyendas en la República de Guinea Ecuatorial*, dirigido por María José Gelabert Navarro (2001, UAH) es un trabajo compuesto de una parte teórica y otra práctica, destinado a alumnos del nivel intermedio de Lengua Española. En él se precisa la importancia de trabajar con la cultura para así descubrir la identidad ecuatoguineana desde diferentes perspectivas. La parte práctica del trabajo de Esono Nze se compone de ocho unidades didácticas que resumen y seleccionan las tradiciones legendarias de Guinea Ecuatorial, con el fin de dar a conocer a los estudiantes esta sabiduría popular que transmiten «El tigre y la tortuga», «La roca de Afaanam», «La astucia y el valor», «La mujer elefante», «La muerte de un jefe fan», «El mito de la catalepsia», «El mito de la muerte y los funerales», «El tótem de la tribu meboman», etc. Los cuentos son transmisiones orales del pueblo fan transmitidos de generación en generación. El objetivo es nutrir al estudiante de la vida e historia de un determinado pueblo cuya sabiduría debe formar parte del conocimiento de los estudiantes, independientemente de las normas lingüísticas, la gramática y el código lingüístico. En sus conclusiones, el autor invita al alumnado a descubrir la importancia de la cultura como parte imprescindible para el dominio de una lengua. A través de las actividades que se proponen, el estudiante logra capacidad y solvencia comunicativas. Por lo tanto, la misión del profesor es explicar estas culturas amén de su componente cultural propio de su lengua, de su etnia, de su país. Para Esono Nze, el objetivo último de su trabajo es la integración de la cultura ecuatoguineana en la lengua española, para así aumentar el acervo de esta lengua en general, y del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial, en particular.
- Asimismo, podemos citar el trabajo de Salvador Amantes Ntutumu Aboa, *Estudio y valoración cultural y pragmática de refranes, proverbios y adagios hispano-guineanos: Perspectivas de enseñanza de ELE*, dirigido por María del Carmen Fernández López (2002, UAH). Uno de

los objetivos fundamentales de este trabajo es dar a conocer al estudiantado el patrimonio paremiológico que las lenguas locales de Guinea Ecuatorial pueden aportar al español y a la enseñanza de ELE como una gran contribución cultural. Durante las clases de ELE, se puede abordar en cuanto al tratamiento de este gran aporte lingüístico-cultural del español de Guinea Ecuatorial. En el trabajo Ntutmu Aboa y en la segunda parte de su memoria, habla de la lengua española y las paremias en Guinea Ecuatorial, su presentación analítica. En esta última, que conforma el corpus de este trabajo, organiza una tabla alfabética de ciento siete (107) proverbios y su equivalencia en español. A continuación, presenta un total de dieciséis (16) ilustraciones, sobre refranes, proverbios, frases, con el fin de que el subconsciente del alumno actúe a través de una serie de valores a los que se encuentra atado. El encanto que producen muchos de los dibujos es para conseguir cierta afinidad y simpatía. Las ilustraciones van desde las frases «la cabra come donde está atada», como una manera de aprovechar las oportunidades que rodean a alguien en cualquier sitio, «cuando haces una cosa sola la soledad te ve», y así el trabajo sigue con ilustraciones asociadas a un sinfín de frases, adagios, proverbios, la mayoría de la lengua fan de Guinea Ecuatorial. Seguidamente, el autor propone actividades y ejercicios a partir de las ilustraciones y sus correspondientes frases, adagios y proverbios como aportes de la lengua fan al español de Guinea Ecuatorial.

- Y podemos añadir, el trabajo de Mansueto Nsogo Mangué, *La comprensión lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de relatos cortos de Guinea Ecuatorial*, dirigido por Josefa Gómez de Enterría (2001, UAH). El propósito de Nsogo Mangué es la formulación de una propuesta didáctica consistente en la creación de materiales didácticos propios, los cuales podrían ser incorporados al aula de ELE en Guinea Ecuatorial, a través de cuentos y leyendas de autores de Guinea Ecuatorial para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos del nivel intermedio de ELE, desde habilidades integradas o separadas. Nsogo Mangué trabaja con textos originales, llámese auténticos de ecuatoguineanos, consistentes en relatos cortos,

cuentos, leyendas. El fin último del autor de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial es que los estudiantes conozcan por medio de estos relatos, una vez incorporados a ELE, la cultura y la idiosincrasia del país en que aprenden español, debido a la particularidad de compartir, por una parte, la cultura bantú y negro-africana, de otra parte, la cultura hispánica. Para el autor, esta propuesta llena el vacío que encuentran los estudiantes africanos de ELE de los países del entorno –Camerún, Gabón, Nigeria, Centroáfrica, Chad, Senegal, Benín, Togo, etc.– de no poder estudiar ELE desde textos contextualizados del país donde aprenden español, según el autor, inquietudes recogidas tras la finalización del Primer Curso de español y Cultura Hispánica llevado a cabo en el año 2000 entre la Universidad de Alcalá y la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial. El autor concluye que la comprensión lectora a través de cuentos y relatos breves de la vida ecuatoguineana enriquecen el proceso de aprendizaje, tanto en términos lingüísticos como también culturales, ya que el idioma español ha pasado a ser de una lengua mesentérica a una realidad policéntrica, lo que permite un mayor beneficio para los aprendientes de ELE, nutriéndose de las diferentes culturas de los variados países hispánicos, y no solo de España, de Hispanoamérica o Estados Unidos, sino también de Guinea Ecuatorial. La expansión y la difusión que está conociendo esta lengua en el contexto africano –hablamos de Camerún, Senegal, Costa de Marfil, Gabón, Congo, etc.– incrementaría aún más el beneficio del que habla el profesor Nsogo Mangué, por cuanto que habría nuevos aportes culturales de estos respectivos países.

Sorprendentemente, la visión de Nsogo Mangué se ve reflejada en igualdad de condiciones en el trabajo de Saoussen Laroussi (2007), quien pone en práctica actividades de cuentos de los siglos XX y XXI en el aula de clase, ya que cree que los cuentos y relatos motivan al alumno a leer, a aprender, a no tener miedo a esta materia llamada literatura y a acercarse a conocer las culturas y sociedades contemporáneas españolas e hispanoamericanas. Los cuentos crean lazos de comunicación entre los alumnos en clase porque comparten complicidad y competitividad durante el proceso de lectura y de actividades para desarrollar

las destrezas integradas. Los mismos ofrecen temas que forman parte de la vida cotidiana del alumno y de la sociedad cuya lengua aprende. La autora disocia los cuentos de la literatura de alguna manera cuando refresca su antigua visión de la literatura como un lujo reservado a una élite de estudiantes cultos con un gran dominio del español, de ahí que haya acabado concienciando a los responsables de la enseñanza de ELE para que utilicen los cuentos españoles considerando su uso como algo dinámico, alegre y, sobre todo, al alcance de todos.

Durante mis estudios de la lengua inglesa en los EE.UU. (Universidad de Carolina del Sur), y en cuanto progresé al nivel 3 de inglés, me resultó pesado aprender dos obras de la literatura norteamericana, que de alguna manera procedían de los cuentos populares de los EE.UU.: *Hunger Game* y *Pollyana*. Me resultaba difícil aprender los giros, los refranes, las frases y demás tradicionalismos de la lengua inglesa que abundaban en estas obras. Una de ellas representaba la virtud, el sacrificio y la contención frente a las peripecias que presenta la vida e incidía en que, para triunfar una persona, tiene que reunir dotes de aguante, de esfuerzo, de constancia, de orden, de coraje, lo que se representaba en *Pollyana*. Sin embargo, en la obra de *Hunger Games*, no entendía el porqué de las contiendas, de la caza, de las peleas públicas que se daban en el Capitolio, del salvajismo, de la intolerancia y de la intransigencia. Un día, me acerqué al profesor de *Listening and Speaking*, que junto al otro profesor de *Writing and Vocabulary* eran los que impartían las obras en cuestión en dos clases de habilidades diferentes reservadas a cada uno. Le dije que no entendía nada y le pedí que me ayudara a entender *Hunger Games* debido a mi deficiente nivel de inglés para entender un texto literario tan específico, tan elaborado, tan estructurado en capítulos... Me dijo el profesor.

...Daniel, Hunger Games significa la arrogancia e intransigencia de la cultura norteamericana. Las leyes de los EE.UU. son una dictadura infranqueable, innegociable, apisonadora, frente a las cuales no se puede hacer nada. La rebelión de los habitantes del distrito doce (12) de los Estados Unidos, tuvo como castigo el que, cada año, dos jóvenes del referido distrito se tenían que pelear en público hasta que uno acabara con la vida

de otro, en presencia de sus padres, de su familia y de sus amigos. Este es el tributo caro que se paga en los Estados Unidos por rebelarse contra las leyes de este país... Por haberse rebelado, vuestros hijos van a pelearse en público hasta que uno mate al otro y veremos que vais a hacer...

A partir de esta explicación contextualizada en los valores y el argumento de la obra pude comprender no solo la obra en sí, sino más bien, muchas de las cosas que me ocurrían en mi vida durante este periodo en los EE. UU. Por tanto, creo que no se debe aprender una lengua sin adentrarse en su cultura, en su folclore, en su sabiduría popular, porque de lo contrario nunca llegaremos a entender, comprender, discernir, reflexionar, reaccionar en la lengua en cuestión ni en esta sociedad.

- Sin embargo, la obra de Okome-Beka, una devota del español en la Universidad Omar Bongo de Gabón, habla de la falta del elemento africano en los libros de ELE. De ahí que titule su trabajo, escrito conjuntamente con otros expertos de la Universidad de Bogota, *Invisibilidad, visibilidad y 'mal-visibilidad' de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)*. Los autores plantean la permanencia de un *continuum* colonial en cuanto a la visibilidad y/o 'mal-visibilidad' de las poblaciones afro en los libros de texto de ELE, estableciendo una mirada cruzada entre Francia y Gabón, y proponen una serie de principios para remediar la situación.
- Por su parte, la profesora Kakapen, de una escuela bilingüe de Douala, durante el II Congreso de Hispanista de Camerún, celebrado del 27 al 31 de mayo del año 2024, donde se presentaron la totalidad de hispanistas de este país, bajo la promoción y patrocinio del Excmo. Sr. Embajador de España en la República Camerunesa acreditado en Yaundé, y asistieron delegaciones de Camerún, de casi todas las unidades de este país, del Instituto Cervantes con sede en Costa de Marfil, el rector de relaciones internacionales de la Universidad Complutense de Madrid, y el Director de la Escuela Africana Complutense, impartió su comunicación, iniciando la misma con una canción. Una ponencia que fue la última de todos los paneles y conferencias del congreso. A las 18:00 horas de la tarde, el público asistió con deleite a esta interven-

ción, bien porque fuese la última actividad y los asistentes necesitaban ya relajarse, o bien, porque la canción vino a representar de forma evidente el efecto que la música puede transmitir en el aula durante una clase de ELE. De esta manera, los estudiantes pueden aprender de forma divertida y entretenida, olvidando durante un rato las partes más pesadas y áridas del aprendizaje de una lengua, como son la gramática o la sintaxis. Lo cierto es que el tema de la disertación de la profesora Kakapen revelaba que, durante la clase de ELE, hay que cantar, ya que considera a la música como una potente estrategia de aprendizaje y un recurso muy valioso.

- El trabajo de González Portela (2007), *Cantar y aprender: propuesta didáctica para la enseñanza de E/LE a través de la música y canciones*, coincide, efectivamente, con las estrategias y recursos que la profesora Kakapen propone en el aula de ELE y asegura que la música es algo que está muy presente en nuestras vidas y que hoy en día nos podemos encontrar en casi todas las partes donde vayamos. En el trabajo, la autora pretende demostrar el gran potencial que puede tener el uso de las canciones y la música para enseñar español de una forma amena y motivadora. En su experiencia como profesora de ELE ha observado que, al llevar una canción a clase, varios alumnos han variado su conducta de manera beneficiosa, sintiéndose estos más relajados y abiertos a la comunicación e interacción con los demás estudiantes. En fin, la música y las canciones influyen en el estado de ánimo y estimulan la imaginación del alumnado. Según la autora, el uso de las canciones y de la música es de incalculable valor para estimular y favorecer la competencia comunicativa de los estudiantes, como textualmente subraya:

Utilizar canciones en clase de ELE es incentivar en nuestros alumnos la capacidad de escuchar y de hablar. Es motivar sus ganas de contar lo que han oído y expresar sus sentimientos sobre ello. Disponer en las aulas de un estímulo efectivo como son las canciones es, en definitiva, un aliciente para la comunicación.

- A estos trabajos, podríamos añadir el de María Teresa Avoro, *La inclusión de los aspectos de la cultura de Guinea Ecuatorial en la Ense-*

ñanza del español como Lengua Extranjera (2005, UAH) y el de Rosalía Andeme Bokuy, *Los medios de Comunicación tradicionales de Guinea Ecuatorial en la enseñanza del español como lengua extranjera*, ambos presentados en 2005 en la Universidad de Alcalá.

Y por citar ejemplos sobre los medios de comunicación de Guinea Ecuatorial desde algunas etnias: fan, bubí, ndowe...



Tambor que ejecuta los ritmos mosomba entre los ndowe de Guinea...
Download Scientific Diagram



Tambores ngomo (ndowe) introducidos en la tierra antes de la danza



La campana bubí

Con todo lo expuesto, resulta totalmente seguro afirmar que la relación entre lengua y cultura es uno de los temas de mayor interés y preocupación para los cursos de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El concepto de cultura se ha transformado desde ser objeto de investigación en las ciencias sociales hasta serlo de enseñanza en la didáctica de las lenguas. La noción de cultura está ganando protagonismo para desarrollar la competencia comunicativa bajo la influencia del enfoque comunicativo.

Este enfoque va avanzando hacia el desarrollo profundo de la capacidad de comprender abierta y receptivamente la cultura de otros a través del aprendizaje de la lengua y la cultura meta. Un aprendiente de una lengua extranjera debe convertirse en un hablante eficiente, no solo desarrollando la competencia lingüística, sino también la cultural, así que, a fin de satisfacer esta demanda, necesita ponerse en contacto con los conocimientos socioculturales de la cultura meta para ser capaz de interactuar en situaciones de comunicación en la lengua de estudio.

Actualmente, los profesionales de ELE están de acuerdo con la idea de que la lengua y la cultura son realidades indisociables y con la necesidad de integrar adecuadamente contenidos lingüísticos y culturales en los cursos de idiomas. Bajo estas circunstancias, destaca la necesidad de configurar el marco en el que se inserta el componente sociocultural ecuatoguineano, de momento ausente, en la didáctica del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial.

En el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Ciencias de la Información y Filología de la UNGE, se imparten cuatro idiomas desde la perspectiva de lengua extranjera. En el programa de español (ELE), y en todas las ediciones que se han llevado a cabo, el Taller de Cultura suele ser el que les resulta más atractivo a los estudiantes y, por su puesto, el plato estelar de venta al público durante la ceremonia de clausura.

Esta actividad suele realizarse con la composición de carteles culturales por parte de los alumnos del curso. La temática es seleccionada por la coordinación académica del mismo, pueden tratarse temas de política, sociedad, gastronomía, tradiciones, vida social... Los estudiantes trabajan individual y colectivamente con la ayuda de los instructores del curso, no solo para la crea-

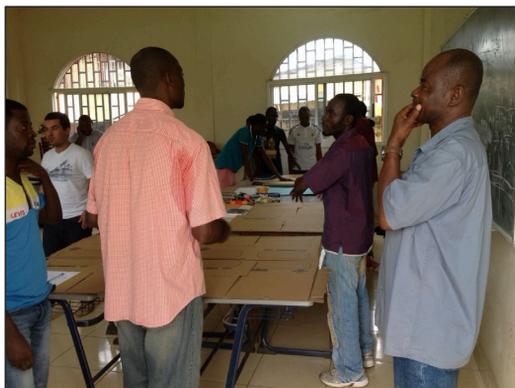
ción de estos carteles, sino también para permitir una inmersión del idioma. De manera entretenida, se les suministra materiales diversos –tijeras, lápices, colores, marcadores, folios, cartulinas, posits, grapadoras, cartones– para crear y elaborar presentaciones que, a modo de stand, los autores mostrarán durante el día de clausura a los visitantes o asistentes al acto. Los alumnos responden en español a las preguntas que les formula el público en general, mientras este observa las diferentes exposiciones.

Durante el acto, que resulta entretenido, divertido y alentador, los estudiantes se sienten muy motivados y son conscientes de los conocimientos adquiridos, toda vez que pueden comunicarse en español interaccionando con el público. Sin darse cuenta, estos se esfuerzan para dar el output poniendo en práctica los conocimientos adquiridos. Lo que se consigue con este componente cultural es, obviamente, el conocimiento intercultural de los diferentes grupos de estudiantes que asisten y el estudiantado ecuatoguineano. Se refuerzan, por tanto, los conocimientos de la vida social, la cultura, las costumbres de los diferentes grupos, al tiempo que se traduce todo en español.

En el capítulo V de nuestra Tesis Doctoral, leída recientemente en la Universidad de Alcalá, *La enseñanza del español como lengua extranjera*, se recogen varias imágenes y momentos dedicados al desarrollo del componente cultural descrito. A continuación, se seleccionan algunas de estas imágenes.



Cartel de la exposición de clausura de un curso intensivo de ELE en la UNGE, con estudiantes de Santo Tomé y Príncipe, en 2020. Exposición n.º 5.1 CC de la Tesis Doctoral, Sima Nchama, D.O. (2024: 265)



Cursos de ELE de la UNGE, año 2018, en un taller de español donde los estudiantes componen carteles y pósters con contenidos diversos de sus países, para exponerlos en español y explicárselos a los asistentes (comunidad universitaria, diplomáticos, hombres de negocios), como actividad de clausura del curso. Actividad llevada y coordinada por los profesores Manuel Ondo Ndong (a la izquierda), y Mansuetto Nsogo Mangué (derecha), máster en ELE por la UAH. [Exposición número 5.1. C de la Tesis Doctoral, Sima Nchama, D. O. (2024: 236)]

Cursos de ELE de la UNGE, año 2014, en un taller de español donde los estudiantes componen carteles y pósters con contenidos diversos de sus países (política, cultura, sociedad, literatura, gastronomía, historia, ciencia, tradición), con el fin de exponerlos en español y explicárselos a los asistentes (comunidad universitaria, diplomáticos, hombres de negocios). Los estudiantes son de diferentes nacionalidades: turcos, chinos, cameruneses, nigerianos, ecuatoguineanos, chadianos, togolese, benineses, etc. [Exposición n.º 5.1. D de la Tesis Doctoral, Sima Nchama, D.O. (2024: 237)]



Cursos de ELE de la UNGE, año 2014 en un taller de español, donde los estudiantes componen carteles y pósters con contenidos diversos de sus países (política, cultura, sociedad, literatura, gastronomía, historia, ciencia, tradicional). Los estudiantes son de diferentes nacionalidades: turcos, chinos, cameruneses, nigerianos, ecuatoguineanos, chadianos, togolese, benineses, etc. [Exposición n.º 5.1. F de la Tesis Doctoral, Sima Nchama, D. O. (2024: 239)]

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER 2002) define dentro de las competencias del usuario o alumno las competencias generales del individuo y las competencias comunicativas de la lengua. Las primeras incluyen el conocimiento declarativo –el saber, que engloba el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural–, destrezas y habilidades –saber hacer–, la competencia existencial –saber ser– y la capacidad de aprender; la segunda, recoge las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

Los conocimientos declarativos derivan de la experiencia acumulada y de la instrucción educativa. El conocimiento del mundo debe ser compartido y comprende el conocimiento del país o países en los que se habla el idioma meta (cuáles son sus instituciones, acontecimientos... y, en particular, conocimientos geográficos, demográficos, económicos, políticos, entre otros), y clases de entidades, propiedades y relaciones. El Marco considera que «el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo».

El conocimiento de la vida diaria, de las relaciones personales y convenciones en los ámbitos público y privado son fundamentales para el aprendiente de español: conocer y respetar sus valores y creencias, y su comportamiento ritual es esencial, máxime si se pretende desarrollar una consciencia intercultural que lo ayude a aproximarse a la cultura meta sin prejuicios.

La creación de esta consciencia intercultural está ligada a las destrezas y habilidades interculturales, puesto que sin aquella el alumno puede desarrollar una competencia intercultural inapropiada. Entre estas destrezas y habilidades se incluye la capacidad de relacionar la cultura propia con la meta, la sensibilidad cultural, el uso de distintas estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas y la capacidad tanto para saber abordar con eficacia los malentendidos interculturales como para superar los estereotipos. El profesor debe conocer qué experiencias y conocimiento socioculturales previos tiene el estudiante, de su cultura y de la cultura meta, y qué consciencia tiene de la relación entre ambas, necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

Después de todo el repaso general hecho del componente cultural, cabría realmente preguntarse en este ámbito, qué es lo que hay que enseñar desde

Guinea Ecuatorial, o desde África, y qué se debe difundir en esta profesión a la hora de enseñar español fuera de España, en territorios marcados sociolingüísticamente por fenómenos extralingüísticos diferentes de los de la Península. La respuesta tal vez la encontremos en el artículo de Belinga Bessala, en *Cuadernos Cervantes: el español en el mundo*¹⁶, quien afirma que enseñar ELE en Camerún no deja de plantear problemas metodológicos sobre qué cultura enseñar y cómo enseñarla en el aula. El autor de este artículo, formado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid, propone unas pistas didácticas útiles para el desarrollo de los contenidos culturales en un aula de E/LE.

La enseñanza de una lengua conlleva una transmisión cultural, puesto que la lengua representa el espíritu y la cultura de un pueblo. Según el autor camerunés, estas dos visiones deben ser el hilo conductor para la organización de un curso de ELE en Camerún y, por supuesto, en África, pero también en España. Anteriormente, y según se refleja en muchos de los manuales que se utilizan para ELE, casi todos sus contenidos de enseñanza han sido siempre impuestos desde arriba, sin contar con la participación del alumnado y sin un enfoque curricular que incorporara la «identificación y utilización de las preocupaciones culturales de nuestros alumnos». Para ello, Belinga Bessala propone tres parámetros: la *cultura con mayúscula*, referida a grandes conocimientos (la que corresponde a personajes de ficción o históricos relevantes, como Don Quijote, Picasso, Góngora o Quevedo); la *cultura con minúscula*, asociada a la cultura para reflexionar sobre el comportamiento del hombre español o su sociedad y, finalmente, la *cultura referida al conocimiento de algunas comunidades*, autonomías de España (con la instrucción y aprendizaje de cada comunidad autónoma, rasgos y características específicos de pensamiento, discurso, gastronomía, bailes, vida social, etc.). Para ello, concluye en su artículo, la didáctica de la cultura en el aula de E/LE exige un enfoque interdisciplinar por parte del docente, quien necesita tener conocimientos multifacéticos (didáctica aplicada, literatura, tecnología didáctica, historia, geografía y arte del pueblo español en su diversidad...).

¹⁶ BELINGA BESSALA, Simon: «Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún», en *Cuadernos Cervantes: el español en el mundo*. <https://www.cuadernos cervantes.com/em_49_camerun.html>.

Un debate surgido en la República de Guinea Ecuatorial en el año 2022 fue, en efecto, lo que podemos considerar relacionado con la *cultura con mayúscula* promovida por la AEGLE, al erguir en la glorieta de la Avenida Hassan II un conjunto escultórico en honor a Miguel de Cervantes, un monumento que, tal vez, parezca enaltecer un tanto los signos de la Alemania nazi en pleno corazón de África Central, en Malabo. Según muchos críticos, este monumento no representa la cultura de Guinea Ecuatorial, es más, es una exaltación del franquismo y del nacismo, por lo que desconcierta. Así lo han calificado algunos periódicos digitales de Guinea Ecuatorial e individuos en entrevistas personalizadas en TVGE.

La visión negativa de esta percepción de este conjunto escultórico podría ser un tanto purista, por cuanto que muchos ecuatoguineanos piensan, efectivamente, en la exaltación y aprendizaje de las personalidades de la cultura de Guinea Ecuatorial



como Eyi Mondong, Esno Obiang Engono, Nve Meñe, Leandro Mbomio Nsue, Essama Obinag, Constantino Ochaga Nve, por citar solo algunos.

Sin embargo, no parece del todo descabellado la aparición del Quijote en Malabo, como símbolo de la cultura española, de cuyas venas

forma parte la República de Guinea Ecuatorial, en un intento de visibilizar lo español, su cultura y su existencia en el único país de habla hispánica en el continente africano. Si se habla de los verbos *ser* y *estar*, si se habla de la obra de *Mío Cid*, de Antonio Banderas, de la paella española que se puede degustar en muchos restaurantes de Malabo y Bata, si se ve la televisión española

(Canal 24 horas, en casi todos los hogares de Guinea Ecuatorial), si se habla de Rajoy, de Abascal, de la Roja, de Chavi y de Iker Casillas, ¿cómo va a ser una aberración el Quijote en Malabo? Es cierto que se deben incluir los aspectos locales de la cultura con mayúscula en Guinea Ecuatorial para contextualizar nuestro español, lo que no debe suponer olvidarse de una figura tan relevante como la del Quijote, desde la dimensión policéntrica que defendía Ntutumu Aboa en el año 2001. Y, por supuesto, reforzaría el mismo criterio adoptado por la Real Academia Española en los últimos decenios, incorporando para el repertorio del español todo lo que constituye la esencia de las culturas de esta gran familia.

5. LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Hemos querido realizar un trabajo autónomo desde la presentación de un artículo de Zaida Núñez Bayo en el «Seminario sobre Investigación en Fraseología (teórica, descriptiva y aplicada)»; partiendo de sus líneas de investigación: entidad, tratamiento, enseñanza. Esto no significa de ningún modo que las otras comunicaciones del seminario hayan carecido de interés. Todas confluían en la fraseología desde diferentes puntos de vista, pero abordar la generalidad de estas es una labor monumental. Atendiendo a las orientaciones de la coordinación del seminario, y también por honestidad intelectual, hemos elegido el tema de la profesora Núñez Bayo para la concreción de un determinado tema, exactamente la enseñanza de las unidades fraseológicas en un manual específico, Sueña. La interrelación de los tres estados presentados por esta profesora en esa presentación nos ha motivado para fijar nuestro trabajo en la didáctica de las fórmulas en las lenguas extranjeras, específicamente en el español.

Antes de adentrarnos en el objetivo de este estudio, hemos creído oportuno hacer un bosquejo de las unidades fraseológicas, analizando su historia, definición, características y su clasificación. Dentro de este orden y con el fin de hacer este recorrido descriptivo, nos hemos servido principalmente de las notas de la autora, pero también de aspectos estudiados por otros investigadores de esta temática, como son Penadés Martínez (1999 y 2000) y Kazume Koike (2001), entre otros.

5.1 Breve historia de la Fraseología

El nacimiento de la Fraseología como ciencia data del siglo XX, más en concreto, a finales de su segunda década (A.V. Kunin 1970), «concibiendo la fraseología como una ciencia lingüística que debía ocuparse de los significados individuales de las expresiones fijas». El soviético V. V. Vinogradov estableció los conceptos fundamentales de la fraseología, su ámbito y sus tareas. Sin embargo, con anterioridad, otros autores, como Charles Bally en su *Estilística*, ya habían acuñado este término mucho antes, en 1905. Ha sido concebida por unos, los soviéticos, como una ciencia situada en el mismo plano que la Morfología, la Lexicografía y la Sintaxis; por otros, como una disciplina de la Lexicografía, e incluso por unos terceros, como punto de síntesis o de coexistencia de otros ámbitos disciplinares de la Lingüística. La relativa juventud de la Fraseología entra en contradicción con hechos como los siguientes, ciñéndonos al ámbito español:

- En el siglo XV, el Marqués de Santillana, ya recoge los *Refranes que dizen las viejas tras el fuego*.
- En 1627, el maestro Gonzalo Correas escribió un *Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes a la lengua castellana*.
- En la actualidad, esta carencia de estudios se va subsanando. Podemos citar los seis capítulos sobre locuciones, frases proverbiales, refranes y modismos incluidos en la *Introducción de la lexicografía moderna* de Julio Casares (1992); el estudio de A. Zuluaga (1990), *Sobre las funciones de los fraseologismos en textos literarios*; *Manual de fraseología española* de G. Corpas Pastor (1996) y otros como los de Ruiz Gurillo (1997), J. de Luque y A. Pamies Bertrán (1998).

5.2 Definiciones

Podemos encontrar diversas definiciones de las unidades fraseológicas, según aparezcan en diccionarios de la lengua española, como en trabajos de autores dedicados a su estudio. Una definición muy acertada es la de Núñez Bayo (2016: 2300), cuando habla de «unidades con fijación formal y semántica, que constituyen actos de habla con fuerza ilocutiva, y que se presentan vinculadas, al menos, a una función comunicativa dentro del discurso». Al ser

un tema tan interesante desde nuestra perspectiva de enseñante de español, o de otras lenguas extranjeras, y al ser una de las constantes preguntas que formulan los estudiantes cuando se encuentran por primera vez con este tipo de unidades durante su proceso de aprendizaje de un idioma, nos ha parecido bien recoger las distintas acepciones que diferentes autores y obras asignan a este concepto, como enumeramos a continuación:

- Según el DRAE (2001): «1. La fraseología es el conjunto de modos de expresión peculiares de una lengua, de un grupo, de una época. 4. Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo. 5. Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija».
- Según el DUE (María Moliner, 1991): «La fraseología es el estilo o modalidad de las frases de un escritor o de un idioma, palabrería, acción de hablar sin decir nada substancioso o sin sinceridad».
- Núñez Bayo, abordando su tratamiento lexicográfico, las define como «expresiones, fórmulas, frases, fórmulas oracionales, fórmulas expletivas, con una terminología muy variada».
- Inmaculada Penadés dice: «por el término unidad fraseológica o fraseologismo se incluyen las tradicionalmente denominadas dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, frases, modismos, giros, fórmulas proverbiales o comunicativas, idiotismos, locuciones, modos de decir, frases hechas, refranes, adagios, proverbios o aforismos, como las modernamente denominadas colocaciones, unidades pluriverbales o habitualizadas, así como unidades léxicas pluriverbales». Aunque genéricamente es mejor denominar a todas estas distinciones aludidas como unidades fraseológicas, sin que esto no signifique diferencias entre ellas. En la obra de Penadés Martínez, se han recogido también otras definiciones:
 - ✓ Según A. Zuluaga (1980: 16), puede definirse como una «combinación fija de palabras».

- ✓ Sin embargo, V. Kunin (1997: 756), es «un grupo de palabras o una oración con una estabilidad que no está por debajo del coeficiente mínimo de estabilidad en el nivel fraseológico».
- ✓ G. Corpas Pastor (1996: 20) añade que son «unidades léxicas formadas por más de dos palabras, en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración completa».
- ✓ Para F. Cermak (1998:15), «una expresión idiomática es un sintagma fijo y estable de elementos donde uno de ellos es miembro del paradigma restringido y cerrado sintáctico y semánticamente».
- ✓ Mientras que L. Ruiz Gurillo (1997:104) considera que «son complejos sintagmáticos fijos con cierta estabilidad, escasa o nula productividad de sus esquemas sintácticas y/o defectividad transformacional principalmente».

Todas las definiciones presentadas hablan de las siguientes dos características comunes:

1. Una combinación de palabras.
2. Una combinación de palabras estable o fija.

5.3 Características de las unidades fraseológicas

Núñez Bayo caracteriza las unidades fraseológicas como equivalentes a una oración con fijación formal, esto es, que no permiten modificaciones en su estructura. Semánticamente, su significado no se deduce de la suma de los significados de las partes que las componen y, sintácticamente, no se pueden analizar, ya que sus componentes cumplen funciones determinadas dentro de la fórmula. Corpas Pastor las caracteriza como unidades de interacción social habitual, estereotipadas, cumpliendo funciones específicas en situaciones predecibles y rutinarias:

Se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes. Por su fijación y especialización semánticas, por su idiomatidad y variaciones potenciales y por el distinto grado en que se dan todos estos aspectos en las diferentes unidades fraseológicas, de manera de que para ella no existen caracterizaciones globales.

5.4 Clasificación de las unidades fraseológicas

Con respecto a la clasificación de las unidades fraseológicas, seguimos el criterio de Penadés Martínez (1999). Estas pueden ser:

- *Unidades fraseológicas equivalentes a una oración:*
 - ✓ Paremias: Son unidades fraseológicas con significado referencial y autonomía textual: entre ellas, encontramos refranes, citas, sentencias, enunciados de valor específico.
 - ✓ Fórmulas: Fórmulas rutinarias. Son fórmulas de interacción social, son habituales y cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y ritualizadas.
- *Unidades fraseológicas no equivalentes a una oración:*
 - ✓ Colocaciones
 - ✓ Locuciones
- *Fijación formal o semántica de alguna regla de combinación de los elementos del discurso.* En los grados de esta fijación formal, hay que tener en cuenta la posibilidad de inclusión de algún elemento, de alteración del orden de los componentes, de su modificación léxica, de la transformación de los componentes o la sustitución de los mismos:
 - ✓ La fijación de orden.
 - ✓ La fijación de categorías gramaticales.
 - ✓ La fijación en el inventario de los componentes.
 - ✓ La fijación transformativa.
- *La fijación semántica.* La idiomatidad, rasgo semántico propio de ciertas construcciones fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir del significado de sus elementos componentes ni del de su combinación. En los grados de fijación semántica, hay que tener en cuenta las unidades fraseológicas idiomáticas, las unidades fraseológicas no idiomáticas y las unidades fraseológicas semiidiomáticas:
 - ✓ Fijación por sus elementos componentes.
 - ✓ Fijación por la estructura.

- ✓ Fijación por la referencia de la unidad fraseológica a la realidad extralingüística.
- ✓ Fijación por el significado instrumental de la unidad fraseológica.
- ✓ Fijación por los elementos metalingüísticos compuestos.

5.5 La enseñanza de las colocaciones en ELE, Nivel Superior C

Una vez hemos revisado el estado de la cuestión de las unidades fraseológicas y habiendo explicado brevemente su origen, definición, características y clasificaciones de manos de diferentes fuentes, nos ha parecido oportuno abordar solo una modalidad de las unidades en cuestión, «las colocaciones», centrándonos en la forma de enseñarlas. Abordar la totalidad de las unidades fraseológicas sería una tarea complicadísima y para un trabajo de comentario de las diferentes exposiciones ofrecidas en el Seminario de Fraseología, nos ha parecido honesto abordar una sola modalidad y poder aportar mínimamente alguna información útil para los amantes de nuestra ciencia, en el manual *Sueña*.

Para ello, nos hemos servido de las cuestiones que presenta la autora de la conferencia objeto de este trabajo, investigando fórmulas, *qué estamos enseñando*, partiendo de la didáctica de la lengua, y *cómo lo enseñamos...*

En muchos manuales que tratan las unidades fraseológicas, los diferentes autores muestran su preocupación por la «carencia de estudios sobre las colocaciones». Esto puede repercutir negativamente en la adquisición de léxico por parte de los estudiantes, si se dejaran de incluir en estos manuales de enseñanza. De ahí que nuestra preocupación haya sido estudiar el nivel léxico de un manual tan importante como *Sueña 4*, a fin de hacer una severa crítica al método *Sueña*, en caso de detectar la no inclusión de estas unidades (colocaciones), pero afortunadamente no ha sido así. En el manual se han tenido en cuenta las colocaciones, de modo que le permiten al estudiante adquirir de forma provechosa su conocimiento y memorización. Aunque la dimensión de su estudio en los cuadernos no es muy amplia, sí les resulta importante con una estructuración adecuada para los estudiantes del Nivel Superior con ejercicios de aplicación, relación y de combinación, así como de identificación. Por lo tanto, y tal como subrayamos en las conclusiones, hemos llegado a nuestros

objetivos y estamos contentos de haber realizado este estudio, esperando que, como producto de investigación, otros puedan hacer críticas constructivas, habilitando soluciones a las lagunas que en él encuentren. Para aterrizar en este estudio conviene, pues, aportar las colocaciones con el fin de situarse, partiendo de sus definiciones, características, clasificaciones, para posteriormente centrarse en su situación de enseñanza en el manual *Sueña 4*, Nivel Superior C.

Desde el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas existen, ciertamente, dificultades para su aprendizaje, ya que en muchas ocasiones sus significados no se desprenden de sus elementos constituyentes. Asimismo, al profesor le resulta complicado enseñarlas al alumno, no solo por su fijación formal e idiomaticidad, también por la carencia de estudios que le indiquen qué unidades fraseológicas hay que enseñar en cada nivel.

5.6 Breve repaso de las colocaciones, definiciones y clasificaciones

J. R. Firth (1957) es quien emplea por primera vez el término ‘colocación’, para referirse a un tipo de combinaciones frecuentes de unidades léxicas, seguido entonces de numerosas investigaciones en otras lenguas: inglés, francés, alemán. A principios de la década de los noventa, empezaron a aparecer los primeros trabajos sobre las colocaciones españolas, y fue Seco (1997: 48) el primero en introducir el término colocación en sus trabajos:

- Corpas (1996-53-54) comenta que este concepto es «una adquisición nueva en Filología Española».
- Kazumi Koike, en la introducción a su obra *Colocaciones léxicas en el español actual. Estudio formal y léxico-semántico*, dice que «existen estudios escasos en la bibliografía española sobre las colocaciones, debido a la ausencia de un estudio estadístico y una monografía que globalice todos sus aspectos».
- A. Ramos (1993: 15) señala algunos de los diferentes sentidos con que se usa este término: «combinaciones de palabras, combinaciones restringidas en donde un lexema exige la presencia de otro, equivalente a sintagma». El mismo autor en 1996, incluye las colocaciones dentro de las unidades fraseológicas junto con las locuciones y los enunciados fraseológicos, que son «aquellas unidades formadas por dos unidades

léxicas, en relación sintáctica, que no constituyen por sí mismas enunciados ni actos de habla».

- Aguilar Amat (1993: 141) habla de «solidaridades léxicas».
- Coseriu (1973) las define como «lexías complejas: implicaciones sintagmáticas».
- Para Pottier (1964) son «combinaciones, combinaciones recurrentes, concurrencias, coocurrencia léxica, coapariciones, colocaciones o conlocaciones».
- Halliday las considera «una combinación o asociaciones sintagmáticas de unidades léxicas cuantificables de que ocurran en n intervalos, una distancia de n unidades léxicas o coaparición frecuente».
- Sinclair habla de «la coocurrencia de dos o más palabras que se encuentran en un cierto espacio».
- Penadés Martínez (1999) define las colocaciones como «unidades semifraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen por sí mismas actos de habla ni enunciados, y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecida por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no solo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona a este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo». Las principales estructuras que señala Penadés sobre las colocaciones son las siguientes:
 - adjetivo + sustantivo
 - sustantivo + adjetivo
 - sustantivo + preposición + sustantivo
 - sustantivo + verbo
 - verbo + sustantivo
 - verbo + adjetivo
 - adverbio + adjetivo

5.7 La enseñanza de las colocaciones en *Sueña 4*

En la presentación de este libro se recogen anotaciones como las que siguen a continuación:

- *Sueña 4* corresponde al cuarto nivel del método. Está dirigido a aquellos estudiantes que ya tienen un gran dominio de la lengua española, que conocen con soltura el léxico fundamental.
- *Sueña 4* está compuesto de 10 lecciones, divididas en secciones independientes que facilitan al estudiante el conocimiento de usos y reglas concretas. Estas secciones corresponden a la gramática (*normas y reglas*), la escritura (*toma nota*), el léxico (*palabras palabras*), la conversación y contenidos nocio-funcionales (*bla, bla, bla*) y, por último, la fonética (*sueña bien*).

El análisis se centra solamente en el léxico y, más concretamente, en la dimensión en la que en él aparecen las colocaciones, su organización y la forma en que *Sueña* las presenta en esos manuales, que son muy populares y útiles en la enseñanza del español como lengua extranjera. Hemos escogido el nivel cuatro (superior) porque se supone que en él se deben enseñar las colocaciones, a sabiendas de que las unidades fraseológicas no deben enseñarse al azar en cualquier nivel, sino que a cada una de las unidades le conviene un determinado nivel y, por tanto, las colocaciones, según el concepto de Penadés (1999). En el apartado dedicado a su didáctica estas se deben enseñar en el nivel superior que corresponde a *Sueña 4*.

- *Organización del léxico*. El léxico aparece así organizado:
 - ✓ Lección 1 (pp. 20-21): frases hechas, modismos con valor adverbial.
 - ✓ Lección 2 (pp. 37-39): medicina y farmacia, anatomía humana.
 - ✓ Lección 3 (pp. 56-58): el mundo del espectáculo: cine, música, teatro.
 - ✓ Lección 4 (pp. 75-77): precisión léxica, distinción entre palabras de la misma raíz y categoría, parónimos.
 - ✓ Lección 5 (pp. 95-96): refranes.

- ✓ Lección 6 (pp. 115-117): negocios y finanzas.
- ✓ Lección 7 (pp. 133-135): el medio ambiente, el turismo rural y cultural.
- ✓ Lección 8 (pp. 151-152): tecnología.
- ✓ Lección 9 (pp. 169-171): americanismos, palabras tabúes en el español de América.
- ✓ Lección 10 (pp. 187-189): administración y justicia.

En nuestro estudio, nos centraremos solo en la lección 1 (*palabras palabras*) dedicado al estudio de modismos y frases hechas, ya que son los más relacionados con nuestro estudio. Se analizan en concreto los ejercicios 25, 26 y 27 que son los que se refieren a las colocaciones.

- El *ejercicio 25* dice: «une cada expresión con su significado. Después completa las frases con la expresión adecuada». Se trata de una serie de colocaciones, principalmente, que según la clasificación que hace I. Penadés corresponden a los tipos:

Verbo-Adjetivo

- Estar a las duras y a las maduras.
- Estar al pie del cañón
- Estar a dos velas
- Estar de mala leche
- Estar de vuelta
- Estar en babia
- Estar en paz
- Estar en todo
- Estar por los suelos
- Estar para el arrastre

Aparte del ejercicio de la correspondencia, aparece otro para que los estudiantes puedan rellenar los espacios en blanco con las colocaciones que les parezcan convenientes. En el cuaderno de ejercicios de esta unidad 4 (superior), aparecen ejercicios de relación de colocaciones con los significados que aparecen a continuación, colocaciones que tienen como elemento base el verbo 'Quedar':

Quedar

- helado
 - en blanco
 - corto
 - tan fresco
 - tan ancho
 - de piedra
 - limpio
 - con la boca abierta
 - con tres palmos de narices
- En el *Ejercicio 26* se lee: «escribe oraciones con las siguientes construcciones». Las construcciones son colocaciones o combinaciones léxicas del tipo (siempre con la clasificación Penadés):

Sustantivo-adverbio locativo o temporal

- calle arriba
- carretera adelante
- kilómetro atrás
- mar adentro
- boca abajo
- patas arriba
- años antes
- siglo después
- semana atrás

Los adverbios de referencia locativa o temporal pueden llevar antepuesto un término adyacente de tipo sustantivo. El ejercicio 20 del cuaderno de ejercicios le pide al alumno que aplique las construcciones anteriores y que rellene los espacios en blanco, para jugar con este tipo de combinaciones o frases hechas.

- Por último, en el *ejercicio 27*, aparecen otras combinaciones del tipo:
 - ir en mangas de camisa
 - ir en zapatillas

- salir en bañador
- ir en traje y corbata
- ir en traje de oficina
- ir en zapatos de tacón

En el ejercicio, se pide a los estudiantes relacionar estas colocaciones con las preposiciones EN o CON y, sobre todo, qué significados aportan las expresiones al ser introducidas por dichas preposiciones. En el cuaderno de ejercicios, aparece el ejercicio 21 de la página 11, con los significados de las expresiones para que los estudiantes construyan la correspondiente colocación.

En el transcurso del desarrollo de este libro, puede que aparezcan colocaciones y otras unidades fraseológicas en algunos ejercicios de gramática, *bla bla bla*. Nuestro objetivo no es analizar todas las palabras que aparecen en este libro para identificar las unidades fraseológicas, sino simplemente analizar cómo *Sueña* organiza la parte del léxico y en qué dimensión se estudian las colocaciones en él. No obstante, haciendo un somero análisis sobre el léxico en esta edición de *Sueña: Español como Lengua Extranjera: Niveles 1, 2, 3, y 4* podemos encontrar una aplicación constante de las unidades fraseológicas-colocaciones en muchos ejercicios de estos niveles como señalamos a continuación:

Nivel Superior

- *En el ejercicio 16 de la lección 1:*
 - Dar en el clavo
 - Darse de narices
 - Darle a uno por algo
 - Dar de sí
 - Darle vueltas a algo
 - Dar a entender
 - Dar a conocer
 - Dar a luz
- *En el ejercicio 25 da lección 6, encontramos:*
 - Dar el finiquito
 - Dar la cuenta
 - Dar de alta

- Dar de baja
- Ser responsable
- Pagar en metálico
- *En el ejercicio 5 y 7 de la lección 7, encontramos:*
 - Darse una vuelta
 - Meter la pata
 - Ir de compras
 - Estar de juerga
- *En el ejercicio 2 de la lección 8, encontramos:*
 - Arreglar en un santiamén
 - Dar a gritos;
 - Estar harto
 - Dejar en paz
 - Hacer adrede
 - Hacer de la suya
 - Pájaro de mal agüero
 - Matar a sangre fría
 - Dar la razón
 - Estar horrorizado

Nivel avanzado

El ejemplo más concreto lo vemos en la lección 4, «Refranes», en la parte del léxico, aplicado en el ejercicio 19 del libro de ejercicios con dos ejercicios que dicen: (1) como ves estos refranes están un tanto mezclados, ordénalos; (2) unos duendes han cambiado el final de estos refranes, escríbelos correctamente. En la lección 1 del libro de ejercicios y en el ejercicio 14 aparecen unas colocaciones con la estructura Verbo-Adjetivo o Sustantivo; Verbo-Adverbio con ser/estar.

verbo + adjetivo

Ser fácil
 Ser pájaro de mal agüero
 Ser arma de doble filo

verbo + adverbio

Estar de juerga
 Estar en babia
 Estar de más; estar a dos velas

Este ejercicio sirve para el estudio del contraste entre *ser/estar*, pero sí que cumple, según nuestra opinión, con la idea de que en cualquiera parte del libro es posible que se haga alguna alusión indirecta a estas unidades. Aquí se cumple esto, sin embargo, como no es el nivel adecuado para tal estudio, no se explicita el señalar las estructuras como colocaciones.

Las otras posibles colocaciones que encontramos en este nivel *Avanzado* es la de *Verbo + Preposición + Verbo* en el ejercicio 14.

verbo + preposición + verbo

- Escriba quien escriba
- Lea quien lea
- Se ponga como se ponga
- Se ponga como se ponga
- Se ponga como se ponga
- Compre donde compre
- Vaya con quien vaya
- Esté donde esté

- *En el ejercicio 19 de la lección 10, encontramos estas estructuras:*

- Estar enamorado
- Hacerse una pregunta
- Pasar un mal trago
- Tener una idea.

6. CONCLUSIONES

El presente artículo se ha centrado en el análisis del componente cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial. Para ello, se ha servido de las teorías y propuestas de los especialistas en materia de ELE, abordando, por un lado, lo que se entiende por cultura y su importancia en este tipo de enseñanza; por otro lado, las excepcionales posibilidades de Guinea Ecuatorial para incorporar su cultura bantú negroafricana e hispánica en los cursos de ELE desarrollados en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, en especial, y en los currículos educativos de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el país.

Para una mejor descripción del componente cultural y otras cuestiones, se han revisado y explotado los trabajos de autores ecuatoguineanos en esta materia, recogiendo sus propuestas y conclusiones principales sobre este componente, desde cuentos, leyendas, relatos, para permitir un aporte cultural y filosófico de ELE en este país, hasta la presentación y discusión del patrimonio fraseológico de Guinea Ecuatorial, a través de fórmulas rutinarias, adagios, proverbios, siguiendo la obra de Untumu Aboa, mostrando en consecuencia las ilustraciones que puedan permitir una motivación psicológica del estudiante para aprender español desde la filosofía y la forma de ver el mundo de Guinea Ecuatorial, que ofrece el bagaje paremiológico de la cultura fan de este país en la adquisición y aprendizaje de ELE.

De este modo, el panorama expuesto favorece el trabajo que se debe realizar para reflexionar sobre el contraste cultural con aprendientes de países de cultura diversa, en un ambiente de alto contexto en el África subsahariana, para así mejorar su desempeño pragmatolingüístico a la hora de interactuar; además de hacer un recorrido por los principios teóricos de los principales autores que desarrollan el área del componente cultural. En definitiva, tal y como se ha visto a lo largo de este artículo, no debería dudarse de 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 permite que los estudiantes se sientan más seguros a la hora de hablar y relacionarse en español, lo que provoca, obviamente, que se perfeccione la lengua que se está adquiriendo y, sobre todo, que el estudiante se enriquezca como persona, ya que la cultura permite abrir la mente a nuevos horizontes, ideas y contrastes, dejando a un lado todos los estereotipos e ideas de la cultura propia de los estudiantes.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes dedica un apartado a referentes culturales, donde se hace referencia a saberes y comportamientos socio-culturales, así como a habilidades y actitudes íntenas en una relación directa con su proyección comunicativa, lo que, efectivamente, resulta importante como una sugerencia notoria a través de este artículo para resaltar este enfoque en los estudiosos e investigadores de ELE en Guinea Ecuatorial.

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, se deben introducir expresiones coloquiales en contexto que permitan conocer el mundo y realidades a las que la lengua designa de otra manera, como «dar calabazas», «me importa un pepino» o «ser un pedazo de pan». A través de las cuales no solo se desarrollan aspectos gramaticales y léxicos, sino también la competencia sociopragmática, que permite desbloquear en los discentes la comprensión del significado denotativo en pos del connotativo. Todo esto no hace más que ampliar la forma de ver y entender la vida de la sociedad de dicha lengua que el alumno está adquiriendo.

La conjunción de los dos componentes y su puesta en marcha demuestran a todas luces que la cultura y la lengua están estrechamente unidas entre sí. Es importante para saber moverse mejor socialmente a la hora de interactuar con los hablantes nativos y, por extensión, ampliar el conocimiento del mundo, para contrastar las ideas de la cultura propia del estudiante que empieza a actuar y a proceder con la nueva lengua, lo que provocará que se sienta mejor a la hora de evitar los temidos «choques culturales».

BIBLIOGRAFÍA

Proyecto *SUEÑA*, realizado por la Editorial Anaya y la Universidad de Alcalá, bajo la dirección de M.^a Ángeles Álvarez Martínez, catedrática de Lengua Española de la Universidad de Alcalá.

PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS: M.^a Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales y M.^a Jesús Torrens Álvarez. Curso de español como lengua extranjera que desarrolla desde el nivel principiante absoluto hasta el nivel C2 todos los contenidos necesarios, mediante funciones comunicativas, en unas 1200 horas aproximadamente, para adquirir las competencias lingüísticas y el dominio del español.

Sueña 1: Coordinación del nivel M.^a Ángeles Álvarez Martínez. Autoras: M.^a Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, M.^a Luisa Gómez Sacristán y Nuria Pérez de la Cruz.

- Sueña 2*: Coordinación del nivel Ana Blanco Canales. Autoras: Ana Blanco Canales, M.^a Luisa Gómez Sacristán, Ana Ruiz Martínez y M.^a Aránzazu Cabrerizo Ruiz.
- Sueña 3*: Coordinación del nivel Begoña Sanz Sánchez. Autores: Begoña Sanz Sánchez, M.^a Ángeles Álvarez Martínez, M.^a Jesús Torrens Álvarez, M.^a Vega de la Fuente Martínez, Fátima Martín Martín e Inocencio Giraldo Silveiro.
- Sueña 4*: Coordinación del nivel M.^a Jesús Torrens Álvarez. Autoras: Ana Blanco Canales, M.^a Ángeles Álvarez Martínez, M.^a Jesús Torrens Álvarez y Carmen Fernández López.
- BESSALA BELINGA, Simon: «Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún», en *Cuadernos Cervantes: el español en el mundo*. Universidad de Yaundé I. <https://www.cuadernos cervantes.com/em_49_camerun.html, 2010>.
- BUENO PERUCHA, Sandra: «Para qué, cuándo y cómo enseñar cultura en ELE», en *Forlínqua 4. Foro sobre el español: Investigación y docencia*. Universidad de Alcalá-Alcalíngua, 2023.
- SANTIAGO CUERVOS, Javier de: *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros, 2017.
- Diccionario de la Real Academia Española, 2001.
- GALLO HADDAD, Daniela: «Análisis de elementos culturales de culturas de alto y bajo contexto», en *Forlínqua 4. Foro sobre el español: Investigación y docencia*. Universidad de Alcalá-Alcalíngua, 2023.
- GÓMEZ NAVARRO, Lidia: *El componente cultural en los manuales de ele (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2008.
- GONZÁLEZ PORTELA, Reyes: *Cantar y aprender. Propuesta para la Enseñanza de E/LE a través de la música y canciones (Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera)*. Universidad de Alcalá, 2007.
- GONZÁLEZ DÍAZ, Patricia: *Enseñanza de la literatura en la clase de E/LE a través de lo mágico y lo sobrenatural (Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera)*. Universidad de Alcalá, 2007.
- KOIKE, Kazumi: *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. UAH-Takushouku University, 2001.
- LAROSSI, Sabrina S.: *La enseñanza de E/LE a partir de algunos cuentos españoles e hispanoamericanos del siglo XX y XXI (Máster en Español como Lengua Extranjera)*. Universidad de Alcalá, 2007.

- MARTÍNEZ ATIENZA DE DIOS, María y ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (coord.): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I. Fundamentos, enfoques y tendencias*. Enclave ELE, 2018.
- MARTÍNEZ ATIENZA DE DIOS, María y ZAMORANO AGUILAR, Alfonso, Alfonso (coord.): *Teorías y metodologías para la enseñanza de ELE. III. Programación y diseño de unidades didácticas*. Enclave ELE, 2018.
- MARTÍNEZ ATIENZA DE DIOS, María y ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (coord.): *Teorías y metodologías para la enseñanza de ELE. IV. Literatura, cine y otras manifestaciones culturales*. Enclave ELE, 2018.
- MOLINER, María: *Diccionario de uso del español*. Ed. Gredos, 1991.
- OKOME-BEKA, Véronique: *Invisibilidad, visibilidad, y «mal-visibilidad» de las poblaciones afro en los libros de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre Francia y Gabón*. Bogotá, Universidad de Colombia, 2015.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada: *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid, Arco/ Libros, 1999.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada: *La hiponimia en las unidades fraseológicas*. Cádiz, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2000.
- SOLER EPIAUBA, Dolores: *Contenidos culturales en la enseñanza de español como 2/L*. Madrid, Arco Libros, 2015.
- SOLER EPIAUBA, Dolores: *Fundamentos para la enseñanza de español como 2/L*. Madrid, Arco Libros, 2017.
- TOLEDO GOMES, Claudia: *La literatura en el aula de ELE: una propuesta didáctica* (Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera). Universidad de Alcalá, 2009.
- TROVATO, Giuseppe: *Mediación lingüística y enseñanza de español /LE*. Madrid, Arco Libros, 2016.
- ÚCAR VENTURA, Pilar: *En el aula de Lengua y Cultura*. Madrid, Universidad de Comillas, 2008.
- SONG, Yerim: «Aplicación del enfoque cultural del MCER en el aula de ELE», en *Monográficos SinoELE*, n.º 17 (2018). «IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas», Bangkok, 2016.
- XIAOJING HE: *La enseñanza de las fórmulas de tratamiento en español desde un enfoque sociolingüístico* (Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera). Universidad de Alcalá, 2007.

Nuevos materiales y metodologías. Edelsa / Anaya ELE

Alba COCHÓN FALCÓN

Departamento de Formación y Asesoría Didáctica
de Edelsa y Anaya ELE

**¿Necesitas más información
o quieres resolver alguna duda con nosotros?**

Escríbenos a

edelsa@edelsa.es o anayaele@anaya.es

Currículum: Alba Cochón es graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Vigo, cursando el segundo año de carrera en Hildesheim (Alemania) como estudiante Erasmus. Además, ha hecho un Máster en *Formación del Profesorado* y otro de *Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, ambos por la Universidad de Córdoba. Su trayectoria profesional se ha centrado en la docencia de ELE y de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a alumnado de la escuela pública española. Actualmente, desempeña labores de asesoría didáctica en el Departamento de Formación de las editoriales Edelsa y Anaya ELE.

El departamento ELE de Grupo Anaya engloba dos sellos editoriales: Edelsa y Anaya ELE, especializados en la publicación de proyectos didácticos y servicios educativos para la enseñanza y aprendizaje del español. Ambos constituyen una parte muy importante del área de Idiomas de un grupo editorial con sede en España especializado en el desarrollo de proyectos y servicios educativos y culturales.

MANUALES PARA JÓVENES-ADULTOS

En plural A1

Publicamos el nivel A1 de *En plural*, la primera colección para cursos de ELE que dirige sus actividades finales y proyectos a la **mediación e interacción**. Esta colección, que cubrirá hasta el nivel C1, se distingue por ofrecer recursos gramaticales, léxicos y funcionales antes del inicio de las clases con el objetivo de orientar a los estudiantes, proporcionarles herramientas y fomentar la **anticipación**. Asimismo, pone un énfasis especial en el aprendizaje formal de manera autónoma y personalizada.

El nivel A1 se estructura en **8 unidades** temáticas, especialmente diseñadas para captar el interés del alumnado. Cada unidad está enriquecida con textos, audios que presentan diversas **voces hispanas y vídeos** que abordan diferentes contenidos, ofreciendo así una experiencia de aprendizaje dinámica y completa.

A través de diferentes secuencias, el alumnado aprenderá **léxico y gramática** de forma inductiva, mientras desarrolla sus **habilidades lingüísticas**. Las secuencias finalizan con una actividad de mediación o interacción que prepara al alumno para el **proyecto de mediación** que se encuentra al final de la unidad.



INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDAD DE MUESTRA EN:

[<https://edelsa.es/enplural/>](https://edelsa.es/enplural/)

Experiencias Internacional



En este práctico manual, con un espíritu participativo y ágil en el que el alumnado es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, se propone, a través de temáticas actuales y motivadoras, un descubrimiento activo de la lengua, así como el aprendizaje de esta mediante un descubrimiento inductivo de la gramática.



Además, en la plataforma **ELE Digital**, se ofrecen materiales digitales interactivos, vídeos con explotaciones didácticas, pruebas de evaluación y acceso al libro digital.

INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDAD DE MUESTRA EN:

<https://edelsa.es/experiencias/experiencias-internacional.html>

Experiencias modular

Esta colección es una propuesta pensada para alumnos que se encuentran en situación de inmersión en España. Su división en pequeños módulos hace que sea perfecto para cursos tanto intensivos como extensivos. Este método atiende a los aspectos afectivos del aprendizaje y apuesta por una progresión rápida con secuencias dinámicas y atractivas.



Además, en la plataforma **ELE Digital**, se ofrecen materiales digitales interactivos, vídeos con explotaciones didácticas, pruebas de evaluación y acceso al libro digital.

Nuevo sueña

Un método para cursos extensivos y adaptable a todo tipo de cargas horarias, desde 120 a 200 horas de clase. Esta colección se compone de cuatro



volúmenes correspondientes a los niveles A1-A2, B1, B2 y C1 y cuenta, entre otras, con una sección de trabajo de fonética. Además, cada volumen incluye un glosario en español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués (Brasil).

INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDAD DE MUESTRA EN:

<https://www.anayaele.es/suena>

A medida

Esta colección está pensada para **clases particulares**, tanto presenciales como en línea, y diseñada para poder explotar los contenidos siguiendo el modelo de clase invertida. Se abordan temas actuales de una forma totalmente novedosa: la identidad, el arte de comer, las relaciones, etc.

La colección se compone de tres volúmenes divididos en A1/A2, B1 y B2. A su vez, cada volumen se divide en **15 temas** con **4 lecciones** cada uno. Cada lección incluye códigos QR mediante los cuales se abre la posibilidad de entrar en contacto con los contenidos de la lección antes de la clase y hacer actividades de autoevaluación después.



La plataforma gratuita **ELE Digital** da acceso a diversos materiales complementarios, así como a recursos para el profesorado: planes de clase, análisis de necesidades y una prueba de nivel.

INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDAD DE MUESTRA EN:

<https://edelsa.es/amedida/>

MANUALES PARA NIÑOS

Colega vuelve

Colega vuelve es la versión renovada y mejorada de *Colega*, el manual de referencia en la enseñanza de ELE para niños que ha sido ampliamente reconocido y utilizado en todo el mundo. La colección ahora abarca todos los contenidos de los niveles A1 y A2 en cuatro volúmenes.



La estructura de los contenidos se divide en **6 unidades**, cada una con **4 lecciones** diseñadas para capturar el interés de los más pequeños y reflejar sus centros de interés.

Esta edición renueva algunas secciones y añade otras nuevas: **¡A leer!**, fomenta la lectura a través de cómics; **¡A escribir!**, ofrece práctica de escritura guiada; **Colega por el mundo**, invita a descubrir los países hispanohablantes; **Nuestro proyecto**, propone tareas colaborativas; **Ya sé**, invita a repasar los contenidos de cada unidad; **Ahora yo**, presenta ejercicios de práctica oral y escrita.

Además, incluye **nuevas canciones y audios**, haciendo del aprendizaje una experiencia auditiva y musical. El **cuaderno de ejercicios** se presenta ahora a **todo color**, brindando un estímulo visual adicional.

Los **niveles 1 y 2** traen como extras **pegatinas**, una **carpeta con láminas** que incluyen marionetas de dedos y fichas de un diccionario ilustrado con palabras y frases de cada unidad.

Otros recursos **para docentes** en **ELE Digital** son la guía docente con orientaciones didácticas; el banco de ideas y planes de clase; las hojas de registro y actividades extra; los recursos fotocopiables, evaluaciones, tarjetas y cartas imprimibles; las actividades digitales interactivas; los diplomas, juegos y máscaras.

INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDADES DE MUESTRA EN:

[<https://www.edelsa.es/colegavuelve/>](https://www.edelsa.es/colegavuelve/)

Submarino

Con *Submarino*, los más pequeños se sumergirán en el mundo del español de la mano de Tinta, un pulpo travieso, y de un grupo de amigos que van creciendo mientras cantan, juegan, hacen manualidades, dramatizan, colaboran e investigan.

Cada volumen incluye actividades tanto de lectura como de escritura, trabajando estructuras gramaticales básicas adecuadas al nivel. Además, proporciona un trabajo transversal con otras asignaturas, acercamiento a diferentes realidades culturales e incide en la educación en valores. Todo ello, basado en una metodología lúdica, creativa y colaborativa. Asimismo, la plataforma **ELE Digital** incluye variados recursos digitales para hacer del aprendizaje del español una experiencia única.



Esta colección comienza con el nivel prelector, donde los más pequeños tendrán un primer contacto con el español a través de juegos, desarrollando la psicomotricidad fina y gruesa. En los volúmenes 1 a 4 se cubrirán los contenidos correspondientes al nivel A1 de manera progresiva.

INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDAD DE MUESTRA EN:

<https://www.edelsa.es/submarino>

MANUALES PARA ADOLESCENTES

¿Español? ¡Por supuesto!

Esta nueva edición de la colección *¿Español? ¡Por supuesto!* va más allá de cubrir objetivos comunicativos y gramaticales; a través de actividades colaborativas de investigación, reflexión y creación, fomenta que el estudiante se convierta en un aprendiz activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.



Cada nivel se compone de **6 unidades** temáticas complementadas con actividades en el cuaderno de ejercicios a color. Además, en la plataforma **ELE Digital** ofrecemos a los docentes una **variedad de materiales**: fichas para estudiantes con necesidades especiales; cuaderno de actividades simplificadas; libro digital; guía didáctica; diccionario visual; actividades autocorrectivas de repaso de léxico; audios y vídeos; modelos de examen.

Cada nivel se compone de **6 unidades** temáticas complementadas con actividades en el cuaderno de ejercicios a color. Además, en la plataforma **ELE Digital** ofrecemos a los docentes una **variedad de materiales**: fichas para estudiantes con necesidades especiales; cuaderno de actividades simplificadas; libro digital; guía didáctica; diccionario visual; actividades autocorrectivas de repaso de léxico; audios y vídeos; modelos de examen.

Las principales novedades son: **Área de**, una sección de trabajo interdisciplinar que culmina en un proyecto al final de cada unidad, relacionado con los contenidos de la Agenda 2030; **Taller de lectura**, un espacio donde se presentan y trabajan diversas tipologías textuales; **Preparación al DELE escolar**: una sección al final de cada unidad destinada a preparar a los estudiantes para este examen.



INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDAD DE MUESTRA EN:
[<https://www.edelsa.es/nuevospanolporsupuesto/>](https://www.edelsa.es/nuevospanolporsupuesto/)

Instantes

Un manual para adolescentes divididos en 4 niveles, de A1 a B1+/B2, cuya singularidad es proponer la didáctica en secuencias cortas que tienen en cuenta la curva de atención del público meta: los adolescentes.



Instantes supone un gran avance en cuanto a la enseñanza inclusiva, la integración de actividades de interacción y mediación en el aula, la incorporación plena de las tecnologías digitales y la combinación de enseñanza presencial y aprendizaje autónomo, el acercamiento crítico a las competencias del siglo XXI y la 'didactización' de actividades de aula invertida.

GRAMÁTICA, LÉXICO, ETC.

AnayaELE En

Anaya ELE En es una colección temática que aúna **teoría y práctica**, que permite al alumnado una **ejercitación formal y contextualizada** a través de actividades amenas y variadas, teniendo en cuenta siempre el uso de los contenidos que se practican.





En todos los manuales se incluyen las soluciones de los ejercicios; de esta forma se constituye en una herramienta eficaz para ser utilizada en el aula o como autoaprendizaje.

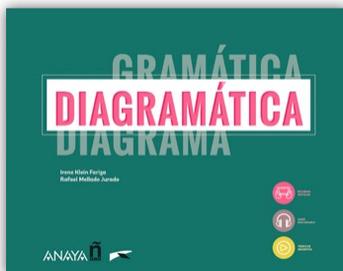
Esta colección estructura de forma coherente los contenidos y su funcionamiento. Cada unidad comienza con una imagen o viñeta ilustrativa y continúa con una presentación de contenidos teóricos que se acompañan de ejercicios prácticos.

INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDADES DE MUESTRA EN:

<https://www.anayaele.es/investigacion-y-transferencia>

Diagramática

Una herramienta moderna, original, divertida y eficaz para aprender la gramática del español y para que el alumnado comprenda aquellos puntos gramaticales donde tiende a dudar y a cometer más errores. En un solo volumen que abarca desde el nivel A1 hasta el B2, se explica la gramática de forma visual y amena a través de 75 fichas con diagramas de flujo. Además, cada unidad incluye códigos QR con enlaces a vídeo-explicaciones de los diagramas.



INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDADES DE MUESTRA EN:

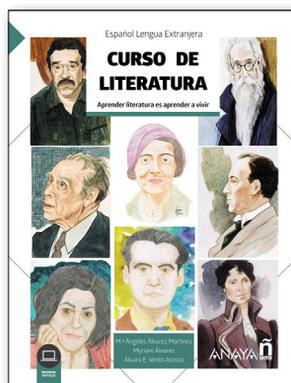
<https://edelsa.es/diagramatica/>

CIVILIZACIÓN Y CULTURA

Curso de Literatura

Un manual para comprender la literatura a través de una cuidada selección de textos literarios originales, basado en la enseñanza de competencias y en la investigación para adquirir contenidos.

Se divide en 14 unidades organizadas por épocas y movimientos literarios con actividades para desarrollar el pensamiento crítico y potenciar la creatividad. Además de trabajo literario (ejercicios para el conocimiento de la métrica, figuras y tópicos), ofrece actividades de los distintos aspectos de la lengua y el lenguaje literario, la práctica del vocabulario, la gramática y la ortografía. Destaca por el apartado de investigación literaria donde, a través de tareas colaborativas, potencia la reflexión, el pensamiento crítico y la comparación entre autores y obras.



Más allá de los contenidos en papel, en la plataforma digital pone gran cantidad de materiales a disposición del profesorado (guía docente, ampliación del contenido, actividades complementarias con explotación didáctica, modelos de examen, rúbricas...) y del alumnado (contexto histórico y cultural, información sobre los autores, listado de sus obras y resumen de las más importantes).

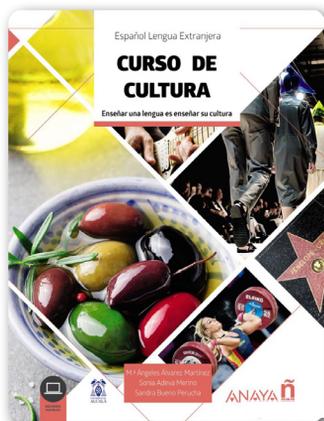
INFORMACIÓN DETALLADA Y MUESTRAS EN:

<<https://www.anayaele.es/cursodeliteratura>>

Curso de Cultura

Un manual destinado a descubrir aspectos de la cultura hispana al tiempo que se reflexiona sobre contenidos formales de la lengua.

Se divide en 6 unidades organizadas por temas: las costumbres, la gastronomía, la moda, el deporte, las fiestas y las artes escénicas. Los elementos



culturales se presentan como vehículo para trabajar la lengua y, a su vez, presta atención al contraste intercultural. La adquisición de la competencia sociopragmática es otro de los elementos relevantes de este material y también destaca por la inclusión de actividades colaborativas y las tareas de investigación en equipo.

Además de los contenidos en papel, en la plataforma digital se ofrece una guía docente, recursos extra y evaluaciones para el profesorado e información complementaria de cada unidad para el alumnado.

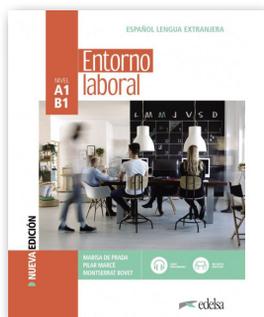
INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDAD DE MUESTRA EN:

[<https://www.anayaele.es/cursodecultura/>](https://www.anayaele.es/cursodecultura/)

FINES ESPECÍFICOS

Entorno laboral y Entorno empresarial

Una colección orientada al aprendizaje de la lengua relacionado con el mundo de la empresa y de los negocios.



Entorno laboral es un manual que abarca, en un solo volumen, los principales contenidos desde el nivel A1 hasta el B1. Está organizado en 21 temas con una progresión rápida enfocada al mundo laboral. Conjuga comunicación oral con trabajo de gramática, léxico y pragmática de los negocios en el mundo hispanohablante, e incluye vídeos sobre empresas españolas e hispanoamericanas con explotación didáctica y transcripción. También presenta actividades interactivas y temas de la vida cotidiana para comunicar fuera de la oficina.

Por su parte, *Entorno empresarial* es un manual dirigido a estudiantes con un nivel de español B que estén interesados en aprender el lenguaje relacionado con la empresa, las operaciones comerciales, bursátiles, bancarias y la economía en el mundo hispano. Está organizado en 12 unidades con estructura modular y sistemática. Incluye minicasos prácticos, recursos pragmáticos para las negociaciones y vídeos con entrevistas originales a empresarios de distintos sectores.



INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDADES DE MUESTRA EN:

[<https://edelsa.es/entornos/>](https://edelsa.es/entornos/)

LECTURAS

Descubre

La colección *Descubre* permite a los estudiantes de español disfrutar de la lectura a la vez que mejoran su nivel y profundizan en el conocimiento de la cultura y la sociedad de habla hispana.



Agencia Eñe



Una serie de libros de literatura fresca y original que engancha al lector, con temas interesantes y actuales, válidos para jóvenes y adultos. Los libros incluyen notas con información léxica y sociocultural, así como actividades de comprensión lectora y para trabajar aspectos gramaticales y léxicos.

Decibelia

Decibelia es un proyecto de tres novelas gráficas por niveles destinadas a un público adolescente y que narra las aventuras y desventuras de unos amigos que fundan una banda de rock. Se trata de un material muy adecuado para introducir a los jóvenes estudiantes de ELE en el mundo de la lectura y ampliar las estrategias de comprensión lectora. Trabaja valores humanos como la ayuda, la empatía, el compañerismo, la amistad, el respeto y la pérdida.



INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDADES DE MUESTRA EN:

<https://www.anayaele.es/lecturas-audios>

Gafas y Ruedas

Gafas y Ruedas está constituido por una serie de cómics para que los estudiantes jóvenes aprendan español de una manera divertida y adaptada a los primeros niveles. Con un lenguaje fresco y dinámico, estos títulos nos cuentan las aventuras de dos amigos de instituto y tratan temas transversales tales como la amistad y la solidaridad.



Para complementar la lectura, cuenta con actividades creativas para antes y después de la misma que trabajan la comprensión lectora, el léxico y la gramática.

INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDADES DE MUESTRA EN:

<https://www.anayaele.es/lecturas-audios>

ELE de Teatro



Cada libro de *ELE de Teatro* contiene cinco piezas teatrales lúdicas orientadas al aprendizaje cooperativo y constituye un método original, propio y atractivo para el profesorado y sus estudiantes. Estos materiales fomentan la educación inclusiva, el aprendizaje interdisciplinar y la mejora de la dinámica grupal, ya que posibilita la representación escénica en el aula y el conocimiento literario en contexto.

Además, incluye actividades de diferentes tipologías: tareas de preparación léxica y de contextualización; ejercicios de comprensión lectora y aprendizaje lingüístico; actividades de análisis de texto, expresión escrita y reconocimiento léxico; trabajo de ampliación e interacción (oral y escrita); recapitulación y comunicación oral y de habilidades interpretativas.



INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDADES DE MUESTRA EN:

<https://www.anayaele.es/ele-de-teatro>

EXÁMENES

Preparación al DELE

Estas colecciones se componen de modelos de examen reales basados en los modelos oficiales con práctica de cada tarea y pautas para los exámenes.



Los libros de *Preparación al DELE C1 y C2* se han actualizado para reflejar las directrices del Instituto Cervantes para las convocatorias a partir de 2024, incluyendo también la **mediación**, un elemento clave en las nuevas pruebas. Además, se ha realizado una **renovación de los contenidos** para asegurarse de que sean contemporáneos y relevantes. De esta manera, los candidatos no solo estarán preparados para afrontar el examen con confianza, sino que también desarrollarán habilidades lingüísticas y conocimientos actualizados que les serán útiles en su vida cotidiana y profesional.

INFORMACIÓN DETALLADA:

[<https://edelsa.es/dele/>](https://edelsa.es/dele/)

Especial DELE curso completo



Este método es adaptable a cursos tanto **intensivos** como **regulares**. Se compone de **seis modelos de examen** completos agrupados por ámbitos **temáticos**. Además, esta colección no incluye únicamente la práctica del examen, sino que se incorpora el trabajo de distintos contenidos **léxicos, gramaticales y funcionales** relacionados con el tema correspondiente.

INFORMACIÓN DETALLADA:

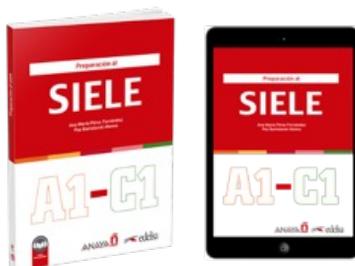
[<https://edelsa.es/dele/especialdele.html>](https://edelsa.es/dele/especialdele.html)

Preparación al SIELE

Primer material publicado de preparación al SIELE con el respaldo de la editorial líder en la preparación para los exámenes DELE.

Está disponible en formato papel y digital: el formato digital contiene siete modelos de exámenes y el formato papel presenta cinco exámenes en papel y otros dos en versión digital.

Se trata de pruebas de examen multinivel completas que se basan en los modelos oficiales, por lo que presenta una estructura idéntica y de dificultad equivalente al examen oficial. Además, incluye consejos y propuestas útiles para enfrentarse a las pruebas con éxito.



INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDADES DE MUESTRA EN:

<https://edelsa.es/dele/siele.html>

DIDÁCTICA

Investigación y transferencia



Se trata de una colección teórico-práctica que ofrece estrategias útiles para el aula y que va destinada a la formación de profesores en activo y futuros docentes.

Cada volumen incluye un acceso a la plataforma gratuita **ELE Digital**, donde se encuentran diversos recursos: libro digital, bibliografía de interés y propuestas de actividades para clase dirigidas a estudiantes de distintos niveles.



INFORMACIÓN DETALLADA Y UNIDAD DE MUESTRA EN:

<https://edelsa.es/coleccioninvestigacionytransferencia/>





Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA