

# AZULEJO PARA EL AULA DE ESPAÑOL

11/2020



Catálogo de publicaciones del Ministerio:  
[sede.educacion.gob.es/publventura](http://sede.educacion.gob.es/publventura)

Catálogo general de publicaciones oficiales:  
[cpage.mpr.gob.es](http://cpage.mpr.gob.es)

DIRECTOR:  
Mario Bedera Bravo, Consejero de Educación en Portugal

CONSEJO EDITORIAL:  
Joana Lloret Cantero, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones  
Eduardo Tobar, Universidad de Vigo / EOI de Vigo  
Elena Esperanza Haz Gómez, Asesora Técnica en Portugal  
Ana Isabel Díaz García, Lectora "El Corte Inglés" en Portugal

CONSEJO ASESOR:  
José León Acosta, Universidade de Lisboa  
María Luisa Aznar Juan, Universidade de Coimbra  
Francisco José Fidalgo Enríquez, Universidade de Aveiro  
Juana M<sup>a</sup> Feijóo, Instituto Cervantes de Lisboa  
Susana Gil Llinás, Universidade de Évora  
Beatriz Moriano, Universidade Nova de Lisboa  
Xaquín Núñez, Universidade do Minho  
Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto  
Mercedes Rabadán, Universidade do Algarve  
Ignacio Vázquez, Universidade da Beira Interior

EVALUADORES EXTERNOS:  
Mar Cruz, Universidad de Barcelona  
Encarna Atienza, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona  
Alberto Madrona, Instituto Cervantes de Utrech  
Antonio Delgado, Escuela Europea de Bruselas-I  
Véselka Nénkova, Universidad Paisiy Hilendarski de Plovdiv

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:  
Infinito. C/Vegas Bajas, 14 - 06490 Puebla de la Calzada (Badajoz) • [www.infinitoestudio.com](http://www.infinitoestudio.com)



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL**  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa  
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones  
Edición: diciembre de 2020  
Ciudad: Madrid  
Correo electrónico: [consejeria.pt@educacion.gob.es](mailto:consejeria.pt@educacion.gob.es)  
NIPO: 847-19-162-8  
ISSN: 1647-0834  
e-ISSN: 2603-8188

Créditos de la imagen: **Macacaria. Casamento da Galinha**. Lisboa, 1660-1667. Faiança policroma. 148 x 242 cm. Proveniente da Quinta de Santo António da Cadriceira, Turcifal, Torres Vedras. MN Az inv. 400 Az. Créditos fotográficos: Museu Nacional do Azulejo DGPC/Arquivo de Documentação Fotográfica José Pessoa, 2003





## ÍNDICE

ARTÍCULO / AUTOR	PÁGINA
PRESENTACIÓN <i>Mario Bedera Bravo</i>	7
Enseñanza del español como lengua extranjera a adultos mayores: experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes del Reino Unido Teaching Spanish as a foreign language to older adults: Learning experiences of a group of older learners from the United Kingdom <i>Ángel Osle</i>	9
Compuestos nominales formados por verbo y nombre en español y en búlgaro Nominal compounds formed by a verb plus a noun in Spanish and Bulgarian languages <i>Rayna Vasileva Tancheva</i>	25
Español para fines específicos: lectura y escritura de cartas formales Spanish for Specific Purposes: reading and writing formal letters <i>Lidia del C. Unger y Eliana Oro Ozan</i>	41
Español para profesionales de la enfermería: el Sistema Nacional de Salud español y los profesionales de la salud Spanish for nursing professionals: the Spanish National Health Service (NHS) and health professionals <i>Adriana Martins Frias</i>	55
Hay un pelo en mi sopa There is a hair in my soup <i>Beatriz Pilar Suárez Rodríguez</i>	75
El Romanticismo para estudiantes de ELE en la era digital: <i>booktubers</i> y <i>booktrailers</i> románticos Romanticism for SFL students in the digital age: romantic booktubers and booktrailers <i>Margarita Isabel Asensio Pastor</i>	95



# Presentación

Como anunciábamos en el número anterior - 10/2019 - incorporamos en esta edición una nueva estructura que esperamos consolidar en próximas entregas. Si desde 2004 la Consejería de Educación en Portugal ha publicado diez números de la revista *Azulejo para el aula de Español* con un enfoque especializado en la difusión de unidades didácticas que pretendía responder a las necesidades de la clase de español como lengua extranjera (ELE) en Portugal, creemos llegado el momento de dar un paso más y, manteniendo el contenido tradicional de la publicación, abrir una segunda sección con artículos de carácter más teórico dando así entrada a otros especialistas de ELE que han reflexionado e investigado sobre algunos de los muchos aspectos y perfiles que dicha enseñanza ofrece.

Nos encontramos en un momento muy singular y prometedor en la enseñanza del español en Portugal. Solo en el presente curso se han puesto en marcha dos programas que ponen de manifiesto una gran apuesta de futuro: El de *Auxiliares de conversación españoles en Portugal* en el que jóvenes titulados españoles interactúan y comparten experiencias docentes con el profesorado portugués que enseña español en el país vecino y el de *Escuelas de frontera*, un ambicioso programa de bilingüismo e interculturalidad que pretende crear escuelas espejo españolas y portuguesas a lo largo de los 1200 kilómetros de frontera, donde la enseñanza del español en tierras lusas (y del portugués en escuelas españolas) no es sino el comienzo de aspiraciones de fraternidad y entendimiento de mucho más calado.

Desde la Consejería de Educación hemos querido acompañar el nacimiento de estos nuevos proyectos y de otros más que se atisban en el horizonte, y ofrecer a los profesionales de español como lengua extranjera una doble posibilidad de colaboración con nosotros, tanto desde la docencia, entendida como experiencia en el aula, como desde la investigación, es decir, la reflexión teórica sobre la misma realidad.

No podemos cerrar esta presentación sin hacer una referencia a los verdaderos protagonistas, los autores, que han querido formar parte de esta edición de 2020, un año especialmente complicado para todos. A ellos, a los miembros del Consejo Asesor Interuniversitario, a los evaluadores externos y a todos los lectores que se acercan a la revista, queremos agradecerles la dedicación, profesionalidad, rigor y el tiempo que nos han brindado para hacer posible esta publicación.

Mario Bedera Bravo  
*Consejero de Educación*





# **Enseñanza del español como lengua extranjera a adultos mayores: experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes del Reino Unido**



## **Teaching Spanish as a foreign language to older adults: Learning experiences of a group of older learners from the United Kingdom**

**Ángel Osle**

University of Essex  
a.osle@essex.ac.uk

*Ángel Osle es doctor en Lingüística por la Universidad de Londres y actualmente ejerce como coordinador de programas en la Universidad de Essex, Reino Unido. Su investigación se centra en cuestiones relativas a la adquisición del componente fónico, la enseñanza del español como lengua extranjera y el impacto de las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje.*

### **RESUMEN**

El número de personas mayores de 50 años está aumentando de manera considerable en todo el mundo. Se trata de un grupo que está cada vez más interesado en el aprendizaje de una segunda lengua. A pesar de estos cambios demográficos, existe muy poca investigación centrada en los desafíos a los que se tienen que enfrentar estas personas durante su proceso de aprendizaje. En los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua, este grupo aparece tradicionalmente, o bien ignorado por completo, o bien tratado como parte de un grupo homogéneo de adultos.

Este trabajo explora las experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes británicos de español de entre 60 y 75 años. Realizamos una serie de entrevistas semiestructuradas utilizando un enfoque de investigación narrativo para entender así sus objetivos, desafíos y aspiraciones. Los resultados de este estudio sugieren que este tipo de alumnos posee un alto grado de motivación y se muestra consciente de los desafíos a los que se enfrenta. Concluimos que es fundamental llevar a cabo ajustes pedagógicos para satisfacer las necesidades específicas de este grupo.

### **PALABRAS CLAVE**

Español L2, adquisición de la lengua, aprendizaje de la lengua, español con fines específicos.

### **ABSTRACT**

The number of older adults has steadily increased in the last decades. It is undeniable that this group is showing a keen interest when it comes to foreign language learning. In spite of this, there is a little research focusing on the challenges faced by this type of learner. In the area of Second Language Acquisition research, this group has been traditionally ignored or viewed as part of a larger group of adult learners. This study explores the learning experiences of a group of British learners of Spanish aged between 60 and 75. A series of semi-structured interviews were used in an attempt to analyse their goals and main challenges. Results show that this type of learner has a high level of motivation, as well as being tremendously aware of the challenges they face in their learning process. Pedagogical adjustments will need to be implemented in order to meet the needs of this specific group of learners.

### **KEYWORDS**

Spanish as second language, language acquisition, language learning, Spanish for specific purposes.

## **1 INTRODUCCIÓN**

Si bien la edad es una de las diferencias individuales más distintivas entre los estudiantes de idiomas, existe una falta de acuerdo acerca de los efectos precisos del envejecimiento sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua. Esto puede deberse a que los investigadores tienden a centrarse en gran medida en niños, adolescentes y adultos jóvenes. En la década de los 90, Scott (1994) afirmaba que existía una falta de estudios centrados en individuos mayores de 50 años. Dos décadas más tarde, los investigadores seguían insistiendo en la falta de atención a este grupo de aprendientes (Mackey y Sachs, 2012).

El número de personas mayores ha crecido de manera estable en las últimas décadas. La Organización de las Naciones Unidas (2015) predice un aumento de un 56% en el número de adultos mayores de 60 años entre los años 2015 y 2030. La investigación muestra que el proceso de envejecimiento se asocia normalmente no solo con un deterioro biológico, sino también con enfermedades neurodegenerativas como la demencia y el Alzheimer (Antoniou, Gunasekera y Wong, 2013). Ciertas experiencias, tales como el aprendizaje de una segunda lengua, pueden ser cada vez más relevantes a la hora de intentar frenar ese deterioro cognitivo. En efecto, el bilingüismo parece tener efectos beneficiosos para el funcionamiento cognitivo y puede retrasar el inicio de la demencia (Bialystok, Craik y Freedman, 2006).

Existen características comunes a los adultos mayores que pueden afectar al proceso de aprendizaje. Se cree, por ejemplo, que la capacidad de utilizar el conocimiento previamente adquirido declina más lentamente que las “destrezas fluidas” (Salthouse, 2009). Esas destrezas incluyen el reconocimiento de patrones, el trabajo con límites de tiempo y la comprensión de principios abstractos (Lovell, 1989). Otro problema para los alumnos de esta franja de edad es la reducción de la memoria de trabajo, así como los problemas de atención y velocidad de procesamiento (Scott, 1994). Estas habilidades son importantes a la hora de adquirir con éxito las nuevas características de la lengua, especialmente en todo lo referido al aprendizaje de vocabulario o la realización de ejercicios con límite temporal. La investigación también sugiere que una disminución en la sensibilidad auditiva puede llegar a afectar a las destrezas de producción y comprensión oral (Singleton y Ryan, 2004). Ciertos estudios sobre el bilingüismo parecen concluir que la adquisición de una segunda lengua en edad adulta puede prevenir el deterioro cognitivo en aproximadamente 4,5 años (Bak et al., 2014). Bialystok et al. (2006) afirman que el bilingüismo contribuye a compensar las pérdidas relacionadas con la edad en ciertos procesos ejecutivos. Asimismo, las personas bilingües poseen una mayor flexibilidad mental porque están acostumbradas a adaptarse a cambios constantes y a procesar información de una manera más efectiva.

Existen trabajos que se han centrado en evaluar el impacto de la adquisición de una segunda lengua sobre el grado de plasticidad cerebral. Se parte de la idea de que, si bien existe un cierto deterioro ligado al envejecimiento, el cerebro tiene la capacidad suficiente para desarrollar su propio andamiaje neuronal y regular así la función cognitiva (Reuter-Lorenz y Park, 2014). El estudio de Cheng et al. (2015) sostiene que el aprendizaje de idiomas extranjeros, tanto a corto como a largo plazo, puede conducir a cambios en la estructura del cerebro, lo cual puede contribuir a una cierta resistencia al daño neuropatológico. Esto también ha sido confirmado por Lee y Tzeng (2016), quienes afirman que el aprendizaje de idiomas contribuye a mejorar tanto la conectividad neuronal como la capacidad para el procesamiento del lenguaje. La investigación también muestra que el aprendizaje de una segunda lengua tiene un impacto positivo sobre las estructuras de materia blanca y gris del cerebro (Bellander et al., 2016). Antoniou et al. (2013) indican a este respecto que el aprendizaje de una nueva lengua puede necesitar de una red cerebral más extensa que otras formas de entrenamiento cognitivo (por ejemplo, las operaciones matemáticas y los crucigramas), y es probable que se requieran conexiones neuronales a larga distancia. Bak et al. (2016) estudiaron el impacto de un curso de gaélico escocés sobre las funciones atencionales de 67 adultos de entre 18 y 78 años. Este estudio reveló que un breve período de aprendizaje intensivo de un idioma extranjero puede llegar a modular las funciones atenciona-

les. Al final del curso, se detectó una mejora considerable en la capacidad de atención en el grupo que recibió la formación pero no se observaron mejoras en el grupo de control, independientemente de la edad de los participantes. Es importante mencionar igualmente que no todos los hallazgos sobre la plasticidad del cerebro y el proceso de envejecimiento son positivos. Por ejemplo, el estudio controlado de Ramos et al. (2017) sostiene que la capacidad de cambio (es decir, la capacidad de cambiar la atención entre una tarea y otra) no se mejoró al aprender un idioma extranjero, en este caso el euskera.

En general, se puede afirmar que los estudios centrados exclusivamente en adultos mayores de 50 años son poco frecuentes (Hakuta et al., 2003; White y Genesee, 1996) y tienden a centrarse en comparaciones con estudiantes más jóvenes. Esta escasez es incluso más acusada en el campo del aprendizaje del español como lengua extranjera. Una excepción reciente la encontramos en Ramírez Gómez (2016a), que investigó a un grupo de adultos mayores que aprendía español en Japón y exploró las estrategias de aprendizaje del vocabulario utilizadas por estos aprendientes. Este estudio sugiere que los alumnos mayores necesitan una formación específica para el aprendizaje del vocabulario y presenta consejos prácticos para su posible incorporación en el aula.

Pretendemos con este trabajo examinar tres preguntas principales:

- 1 ¿Cómo percibe un grupo de estudiantes británicos mayores de 60 años su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera?
- 2 ¿Cómo ven estos adultos mayores los efectos de la edad en relación con su proceso de aprendizaje del español?
- 3 ¿Qué tipo de sugerencias y recomendaciones darían estos estudiantes a sus profesores de español?

## 2 METODOLOGÍA

Considerando que nuestro estudio tiene como objetivo explorar las experiencias subjetivas de un grupo de adultos mayores como aprendientes de español como lengua extranjera, se decidió adoptar una metodología eminentemente cualitativa centrada en el uso de una investigación narrativa. La investigación narrativa es un término general que captura la dimensión personal y humana a lo largo del tiempo, y que tiene en cuenta la relación entre la experiencia individual y el contexto cultural (Clandinin y Connelly, 2000). Con esta opción metodológica, se permite que las voces de los alumnos puedan ser escuchadas junto a las de los investigadores. La investigación narrativa, entendida como investigación en la cual las “historias” desempeñan un papel predominante, ha recibido en los últimos años una atención creciente en el campo del aprendizaje y la enseñanza de un segundo idioma (Benson, 2014). Este enfoque metodológico tiene su origen en interacciones dialógicas: los datos narrativos se recopilan principalmente a través de entrevistas que sirven para explorar las experiencias subjetivas de los participantes.

El enfoque narrativo se ha utilizado, pues, como un marco para contar las historias de los alumnos durante su proceso de aprendizaje. Tales historias revelan las experiencias “vivas” e “imaginadas” de los estudiantes. Las experiencias vividas representan eventos y tribulaciones reales por los que atraviesan. Las experiencias imaginadas, por otro lado, representan los sueños y expectativas de los alumnos.

El estudio de Schmidt y Frota de 1986 es quizá el trabajo narrativo que ha tenido un mayor impacto en el campo del aprendizaje de segundas lenguas. Mientras este estudio tenía una orientación cognitiva y se centraba en la adquisición de características lingüísticas, la investigación narrativa posterior ha adoptado una variedad de perspectivas: ecológica (Casanave, 2012), sociocultural (Simon-Maeda, 2011) y pragmática (Duff et al., 2013). Estudios más recientes han seguido preocupados por la adquisición de aspectos lingüísticos y el uso de estrategias de aprendizaje. Churchill (2007) documentó cuidadosamente cómo una serie de eventos condujo a una dinámica multifacética en la adquisición de un ítem léxico. Simon-Maeda (2011) y Casanave (2012) presentan narraciones sobre el aprendizaje de idiomas y su uso a lo largo del tiempo. Ambos investigadores reflexionan sobre las interacciones entre su posicionamiento social como mujeres extranjeras y el aprendizaje de idiomas. Las narrativas de otros investigadores se han centrado en la identidad y la motivación. Winkler (2014), por ejemplo, relata su aprendizaje del danés y la dinámica (re)construcción de su identidad en una universidad al otro lado de la frontera alemana. Duff et al. (2013) llevaron a cabo uno de los proyectos más ambiciosos hasta la fecha. Estos autores exploraron el proceso de aprendizaje de cinco estudiantes de chino. El informe resultante incluye capítulos sobre el desarrollo del dominio del chino, sus enfoques de aprendizaje, comunidades de aprendizaje e identidades personales.

En nuestro caso, decidimos utilizar una entrevista semiestructurada como método para explorar las experiencias de aprendizaje de nuestro grupo de participantes. Presentamos una descripción de los participantes y detalles sobre el proceso de recogida de datos en las secciones siguientes.

## 2.1 PARTICIPANTES

Adoptamos una estrategia de muestreo intencional a la hora de seleccionar a un grupo de participantes para este estudio. Los participantes debían tener al menos 50 años y haber estado aprendiendo español durante seis meses como mínimo. En el proceso de selección entrevistamos a diez estudiantes de entre 60 y 75 años: siete mujeres y tres hombres. Todos ellos asistían a clases de español en la *Universidad de la Tercera Edad* (U3A). Todos los participantes eran hablantes nativos de lengua inglesa con residencia permanente en Inglaterra. El Cuadro 1 ofrece información sobre los perfiles de los diez participantes. Los nombres utilizados son ficticios para preservar la privacidad de los participantes.

<b>Estudiante</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel de español</b>
Tom	67	A1
Jenny	72	A1
Margaret	75	A2
Helen	66	A2
Judy	60	A2-B1
Karem	63	A1
David	69	A2
Ros	65	A2
Florence	71	A1
Matt	70	A2

Cuadro 1. Elaboración propia.

## 2.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y PROCEDIMIENTO

Se utilizó una entrevista semiestructurada para explorar las reflexiones y opiniones de los participantes. Antes de cada entrevista, se pidió a los participantes que firmaran el correspondiente formulario de consentimiento. Las entrevistas se realizaron en inglés, ya que los entrevistados carecían de las habilidades necesarias para ser entrevistados en español. Se utilizaron diez preguntas guía que se centraban en cuatro temas principales: experiencias previas relativas al aprendizaje de idiomas, dificultades en el aprendizaje, preguntas sobre aspectos metodológicos relativos a la enseñanza de la lengua, y temas relacionados con la edad y sus posibles efectos sobre el aprendizaje. Es importante mencionar que un estudio piloto con dos estudiantes sirvió para refinar e introducir pequeñas modificaciones en nuestra lista de preguntas. Las entrevistas fueron transcritas y traducidas al español. El proceso de codificación constaba de una etapa inicial de orientación general, seguida por una codificación a un segundo nivel que fue más detallada, de acuerdo con lo propuesto por Dörnyei (2007). Esto nos permitió emparejar los patrones temáticos que iban surgiendo con los objetivos de la investigación. Así pues, se identificaron ciertos patrones emergentes y se separaron en categorías tales como “dificultades”, “percepción de la edad”, etc. A continuación, realizamos una comparación entre las entrevistas codificadas para identificar y categorizar temas comunes.

### 3 ANÁLISIS

La exploración de estos patrones emergentes reveló una compleja combinación de factores que influyó en las distintas experiencias de aprendizaje. Nuestro análisis se centrará en tres aspectos identificados durante la fase de codificación: las dificultades y estrategias de aprendizaje utilizadas por los participantes, su percepción de la edad como variable importante y sus recomendaciones para los profesores de español como lengua extranjera.

En general, los participantes se mostraron muy interesados en compartir sus experiencias y, en la mayoría de los casos, destacaron problemas similares, aunque vistos desde perspectivas diferentes. La combinación de cada “historia” individual reveló a un grupo de alumnos altamente motivado por aprender y consciente de los desafíos a los que se enfrentaba.

#### 3.1 DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Se estima que alrededor de 300.000 británicos tienen residencia permanente en España y que este país recibió más de 18 millones de visitas de ciudadanos británicos en el año 2018. No sorprende, por consiguiente, que la mayoría de los participantes señalara que su motivación para aprender español provenía del hecho de que tenían familiares viviendo en España, poseían una segunda vivienda en el país o, simplemente, visitaban España de manera frecuente como destino turístico. Por ejemplo, David explicaba: “Mi hermano ha estado viviendo en España durante años con su mujer y yo los visito de manera frecuente”. De igual manera, Tom mencionó que posee una vivienda de vacaciones en España y que se siente avergonzado porque no puede comunicarse con los españoles cuando está de visita.

Los participantes pretendían, así pues, desarrollar su capacidad comunicativa. Margaret afirmaba lo siguiente: “Necesito adquirir un español práctico... Necesito un conocimiento práctico de la lengua”.

Asimismo, los estudiantes también hablaron sobre las dificultades a las que se habían enfrentado al intentar adquirir ciertas habilidades lingüísticas. Cinco participantes afirmaron que el principal desafío fue el desarrollo de las destrezas de comprensión oral (ninguno de los participantes sufría de problemas de audición). “Tengo serias dificultades para tratar de entender o incluso para diferenciar entre palabras individuales..., todavía no puedo hacerlo”, señaló Karem. Jenny concordaba al señalar: “Cuando alguien habla en español, es difícil reconocer y escuchar palabras individuales... todas se juntan una con otra”. Las dificultades relativas a la percepción del habla en una segunda lengua son comunes entre los adultos mayores y pueden deberse a una disminución de la capacidad auditiva o, incluso, a una disminución de la memoria de trabajo (Singleton y Ryan, 2004). Asimismo, la capacidad de codificación fonética se ve generalmente afectada en este grupo de individuos y esto puede llegar a dificultar la comprensión oral. Judy, por ejemplo, afirmaba lo siguiente: “Escuchamos una palabra, pero a veces no podemos repetirla correctamente. (...) Es como cuando un niño no puede pronunciar una palabra incluso si la oye bien”.

La segunda dificultad más común a la que se enfrentaron nuestros participantes fue la adquisición del vocabulario. El aprendizaje del vocabulario es algo fundamental en las primeras etapas de la adquisición de una lengua extranjera y es cierto que la mayoría de los entrevistados prestó una gran atención al desarrollo de su vocabulario en español. Laufer (1990) cree que el nivel de dificultad de una palabra depende de factores tales como la pronunciabilidad, la multiplicidad de significados y la complejidad gramatical. De hecho, siete de nuestros participantes mencionaron la pronunciabilidad y los significados múltiples como aspectos especialmente difíciles para este grupo de aprendientes.

En cuanto al uso de estrategias de aprendizaje, hay que mencionar que las más comunes fueron el uso de tarjetas para memorizar el vocabulario, la realización de tareas adicionales, la revisión frecuente fuera de clase, la escucha de canciones en español y el uso de recursos de Internet para el autoaprendizaje.

“Yo hago mis propias ‘tarjetas’: pongo palabras individuales en algunas de ellas, en otras pongo oraciones completas y suelo estudiar una hora todos los días”, afirmaba Jenny.

Dadas las características de este grupo de aprendientes, creemos que sería muy beneficioso el desarrollo de estrategias de memorización. Lo cierto es que la mayoría de los entrevistados se apoyó en un aprendizaje puramente memorístico y, aunque esto ciertamente aumenta la capacidad para recordar los elementos léxicos, la repetición implica meramente un procesamiento superficial, mientras que las técnicas de asociación se consideran más beneficiosas (Grady y Craik, 2000).

En cuanto al tema de la memoria, hay que decir que todos los participantes señalaron que la memoria es un factor importante que puede afectar en gran medida al proceso de aprendizaje. Esto es algo consistente con estudios previos que apuntan a una posible disminución de la memoria de trabajo en esta población de aprendientes. Una de nuestras estudiantes, Helen, reflexionaba sobre su memoria de esta manera: “Mi memoria es ahora peor. Siempre tuve buena memoria. Aprendía rápido y no tenía problemas, pero con el español veo que lleva más tiempo”.

La investigación sugiere que los adultos mayores identifican los problemas de memoria como un obstáculo importante para el aprendizaje de una segunda lengua (Ramírez Gómez, 2016b; Singleton y Ryan, 2004). Podría argumentarse que el aprendizaje de una segunda lengua implica la memorización de una cantidad importante de vocabulario y gramática, y que todos los alumnos, sin importar su edad, encuentran cierto grado de dificultad en esta tarea. Sin embargo, los adultos mayores pueden ser más susceptibles a una disminución de la memoria de trabajo (Hakuta, Białystok y Wiley, 2003; Singleton y Ryan, 2004). Jenny comentaba: “Durante nuestras lecciones aprendemos, estamos contentos de tener algunas palabras nuevas... Luego salimos de la clase, hablamos de otros temas y de repente no podemos recordar esas palabras, se han ido de tu cabeza”. Ros afirmaba: “No soy solo yo, sino que todos a esa edad... sus cerebros... las células trabajan más lentamente... Es más lento, se necesita más tiempo”. Helen se mostraba de acuerdo cuando señalaba lo siguiente: “Puedo ver que mi memoria no es lo misma que cuando era joven. Así que sí, tengo que pasar más tiempo aprendiendo”.

Ramírez Gómez (2016b) sugiere que el uso de estrategias de aprendizaje ineficaces también es un factor importante que debemos tener en cuenta. Los alumnos mayores pueden estar utilizando estrategias desde su infancia que quizás no sean apropiadas para una edad más avanzada. Ros utilizó la repetición y sugirió lo siguiente a la hora de enfrentarse con el vocabulario nuevo: “Bueno, tienes que repetir, repetir y repetir... como un poema”. Sin embargo, la repetición por sí sola no garantiza que el vocabulario se transfiera a la memoria a largo plazo; es evidente que la repetición mecánica puede no tener éxito si la palabra aparece descontextualizada. Este último factor es relevante para nuestro estudio, ya que muchos de los participantes manifestaron tener dificultades con los múltiples significados de las palabras en español. Asimismo, dado que la simple memorización se basa en la memoria de trabajo, esta técnica podría no ser muy adecuada para estudiantes de estas edades.

### 3.2 PERCEPCIONES SOBRE LA EDAD

En cuanto a la percepción de la edad como variable importante, los entrevistados señalaron que el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de los 50 años es mucho más difícil. Florence señalaba: “Aprender lo básico de un idioma no es tan fácil cuando tienes más de 50 años, realmente no lo es” y Ros añadía: “Creo que es más difícil... Bueno, tal vez no necesariamente más difícil, pero es diferente”. Los participantes también afirmaron que algunas diferencias se debían a factores biológicos, así como a la rapidez en el ritmo de aprendizaje. Margaret nos contaba que “los jóvenes adquieren las cosas más fácilmente, así de simple... No necesitan tanto tiempo para dominar las cosas. Quizás también tengan más contacto con el idioma... en escuela... o en la televisión”.

Sin embargo, es difícil saber si esta creencia surge debido a ciertos estereotipos presentes en la mente de los participantes, en lugar de a hechos reales. Varios entrevistados señalaron que los cambios físicos influían en su capacidad para aprender y retener información. Matt manifestaba lo siguiente: “A nuestra edad, el cerebro se cansa fácilmente”. Judy mencionaba igualmente: “Las lecciones son agotadoras para mí, porque mi cerebro después de 45-50 minutos está muy cansado. Tal vez sea mi edad.”

Una diferencia en los resultados de aprendizaje de los niños en comparación con los de los adultos puede provenir de la situación de aprendizaje, ya que los jóvenes tienden a recibir una enseñanza más frecuente en un entorno escolar (Larsen-Freeman y Long, 1991). En un entorno educativo, los estudiantes más jóvenes están expuestos a una mayor cantidad y calidad de *input*.

Es importante señalar, igualmente, que la motivación aparece como un factor a tener muy en cuenta. A este respecto, Helen señalaba lo siguiente: “Pero me gustaría enfatizar algo... hay un mayor compromiso y motivación por aprender ahora. Los niños... o incluso los adolescentes aprenden porque tienen que hacerlo, lo tienen en escuela... Pero ahora hay un deseo real de aprender por ti mismo”. Los entrevistados compararon, pues, sus experiencias de aprendizaje cuando eran jóvenes con su situación actual, siendo esta última mucho más positiva. Varios participantes coincidieron al señalar que el aprendizaje les aporta una gran satisfacción porque “a

nuestra edad es más fácil aprender algo que nos interesa, estamos más motivados y aprendemos para nosotros mismos” (Tom). Aunque la motivación por sí misma no garantiza el éxito (Birdsong, 2007), es sin duda un factor esencial para que los adultos mayores sean capaces de alcanzar niveles elevados de competencia lingüística.

Si bien es cierto que nuestros aprendientes mostraron un alto nivel de entusiasmo y compromiso, también hay que decir que fueron realistas al establecer sus metas de aprendizaje: ninguno de ellos esperaba alcanzar un grado de competencia elevado remotamente similar al de un hablante nativo. Consideraban el español como una herramienta para ampliar sus habilidades y convertirse en miembros de una comunidad global: “Me siento muy orgullosa, tengo un gran sentimiento de satisfacción... y alegría de saber algo, de comprender... o de poder leer algo” (Jenny).

Los participantes opinaron lo siguiente sobre aquellos que estereotipan a las personas de esta edad:

“Nunca es demasiado tarde [para aprender español]. Puedes hacerlo a cualquier edad ... Puede ser más difícil a nuestra edad..., tal vez no solo te llevará tres lecciones, tal vez te llevará seis para recordar algo..., pero lo recordarás” (Tom). “No creo que haya una edad a partir de la cual ya no puedas aprender. Tal vez aprendamos menos pero aún aprendemos algo” (David).

Es esencial, así pues, introducir una visión más equilibrada y reconocer que los adultos mayores se ven a sí mismos como aprendices de idiomas competentes. La edad y los cambios relacionados con la edad son un hecho de la vida que no se puede negar, pero esto debería verse como una oportunidad en lugar de como un problema.

### 3.3 RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

Uno de los objetivos de este estudio es analizar las sugerencias de tipo pedagógico ofrecidas por este grupo de alumnos. Los participantes en este estudio se centraron en las cualidades que debe poseer un buen profesor de segundas lenguas. En este sentido, afirmaron que el profesor tiene un papel fundamental en el éxito del aprendizaje y que una característica clave necesaria en todo buen profesor es la paciencia. Jenny mencionó que los profesores “necesitan paciencia porque el ritmo de una lección es diferente, es más lento...”. Judy añadió: “La paciencia es extremadamente importante y necesaria cuando se enseña a adultos mayores”.

Otro aspecto importante se centra en evitar reducir las expectativas debido a la edad de los estudiantes. Helen nos comentaba lo siguiente: “Es mejor (...) encontrar un buen maestro, un maestro exigente que enseñe realmente para que no estemos fingiendo que estamos aprendiendo algo o que simplemente vayamos a las lecciones y luego, medio año después, todo lo que sabemos es el verbo *ser*”.

Esto último indica claramente que los participantes se toman su aprendizaje en serio y esperan

lo mismo de sus profesores. Dado que existe una investigación limitada en este campo, los profesores se apoyan en ocasiones en sus propias ideas preconcebidas sobre los adultos mayores. Ramírez Gómez (2014) afirma que una suposición común acerca de los adultos mayores es que están siempre luchando, no recuerdan nuevas palabras y son más frágiles emocional y socialmente; no obstante, tienen más experiencia y esto hace que la clase sea mucho más interesante. Estas ideas pueden ser excesivamente pesimistas o demasiado optimistas, pero son solo eso: suposiciones preconcebidas basadas en estereotipos.

En cuanto al ambiente de aprendizaje, todos los participantes estudiaban español en clases ofrecidas por la *Universidad de Tercera Edad* (U3A), que ofrece clases dirigidas específicamente a alumnos mayores de 50 años. Este último hecho fue considerado muy positivo por los participantes en este estudio. Jenny comentaba lo siguiente: “Es bueno... es más divertido... Estamos en el mismo nivel, nuestros cerebros están en el mismo nivel (risas), nos reímos el uno del otro, nos reímos de nuestros problemas de memoria (...) Creo que [la gente más joven] no podría aguantarnos”.

Helen, por el contrario, comentaba lo siguiente sobre los posibles beneficios de tener grupos con una mayor diversidad de edad: “Mi experiencia me dice que las personas más jóvenes pueden mezclarse con personas mayores de 50 y pueden ayudarse mutuamente”.

Otra cuestión que fue destacada por algunos de los participantes es la falta de cursos de nivel superior para estudiantes con estas características. Esto fue señalado por Ros, ya que previamente había tenido que recurrir al autoaprendizaje debido a la falta de oportunidades adicionales: “Algo negativo sobre estas lecciones es que nuevos estudiantes se unen a las clases cada año, así que no puedes continuar o avanzar, sino que tienes que empezar de nuevo”. La falta de oportunidades puede estar relacionada con problemas de financiación dentro de la *Universidad de la Tercera Edad*, pero también puede deberse a la suposición de que los alumnos mayores carecen de la habilidad necesaria para completar niveles más altos.

En cuanto a la metodología de enseñanza, es necesario mencionar que los participantes tuvieron acceso a una variedad de enfoques con un claro énfasis en metodologías y actividades que pueden encuadrarse dentro de un enfoque comunicativo. El método de gramática-traducción también se utilizó en diversas ocasiones. En las lecciones se cubrieron temas tales como los viajes, la familia, la vida profesional, las celebraciones y fiestas, etc.

Ehrman y Oxford (1990) sugieren que la falta de enfoques de enseñanza adaptados a este grupo contribuye a la creencia de que los alumnos mayores tienen menos éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la mayoría de los métodos y sus posibles aplicaciones en el aula son pensados y diseñados para estudiantes más jóvenes. Sin embargo, algunos participantes comentaron que los métodos de enseñanza utilizados cuando eran jóvenes todavía podrían ser relevantes en la actualidad. En este sentido, Tom afirmaba lo siguiente: “Cuando estaba en la escuela, la gramática era la prioridad número uno. Tenías que aprenderlo todo de memoria... Algunas personas criticaban eso... pero siempre recuerdas esas cosas, porque están grabadas en tu cerebro”.

Singleton y Ryan (2004) señalan que ciertas cuestiones deben abordarse en cualquier metodología destinada a individuos de estas edades: ritmo adecuado de la lección, ajuste de la dificultad oral, *input* visual y oral claro junto con soporte para memorización, etc. Esto es algo consistente con las sugerencias ofrecidas por Ramírez Gómez (2016b), autor que aboga por utilizar métodos de enseñanza que reflejen las características físicas y cognitivas de los adultos mayores.

Los participantes también hicieron hincapié en la importancia de la repetición y la revisión. Por ejemplo, David afirmaba lo siguiente: “Cualquier idioma que no se revisa frecuentemente se pierde. Así que necesitas practicarlo mucho para recordarlo mejor”.

La utilización de una cierta cantidad de tiempo para consolidar o revisar explícitamente algunos de los conocimientos adquiridos puede resultar en un ritmo más lento de cada lección. Sin embargo, un ritmo más lento también puede ser preferible para este tipo de alumno debido a una disminución en su velocidad de procesamiento. Ramírez Gómez (2016a), por ejemplo, cree que la desaceleración durante las lecciones ayuda al alumno a la memorización y a la construcción de conexiones que conducen a la utilización de estrategias de aprendizaje más adecuadas. En cualquier caso, la metodología de enseñanza adoptada deberá tener en cuenta toda una serie de factores asociados específicamente a este tipo de estudiantes.

## 4 CONCLUSIONES

Este estudio explora las experiencias de aprendizaje de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera con una edad superior a los 60 años a través de una serie de entrevistas semiestructuradas. Se puede concluir que el grupo de participantes se mostró altamente motivado por aprender. Asimismo, este tipo de estudiante parece ser muy consciente de los cambios biológicos y cognitivos que aparecen con el envejecimiento. También es necesario destacar que los problemas relativos a la memoria pueden representar una dificultad importante para este tipo de aprendientes. Investigaciones recientes sugieren que las estrategias de mejora de la memoria pueden ser útiles para los alumnos mayores. En esta misma línea, las destrezas de comprensión y producción oral también fueron señaladas como áreas problemáticas.

Este estudio intenta ofrecer indicadores metodológicos para los profesores de este tipo de alumnado. En consecuencia, se sugiere que las lecciones tengan un ritmo más lento y se utilice una variedad de materiales para intentar superar los problemas relacionados con el declive auditivo y visual. Asimismo, es necesario entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje que sean relevantes y efectivas.

Este trabajo confirma ciertos aspectos apuntados en la literatura: el importante papel del profesor en el aula de la tercera edad, la tendencia errada a reducir expectativas al enseñar a adultos mayores, los prejuicios de los educadores, los beneficios de ofrecer clases exclusivas para adultos mayores sin descartar que incluyan módulos intergeneracionales o la necesidad de que los estudiantes modifiquen sus estrategias de aprendizaje. Todos estos aportes han sido sugeridos en la literatura, pero solo en algunos estudios y como recomendaciones de los propios investigadores, por lo aquí se confirman dichas conclusiones desde el punto de vista de los estudiantes.

Con este trabajo se ha intentado contribuir a la investigación centrada en una población de aprendientes que tradicionalmente ha sido olvidada por la literatura especializada. Los participantes en el estudio confirman la idea de que no existe un punto a partir del cual no sea posible el aprendizaje de una lengua extranjera. A pesar de que la investigación actual se centra mayoritariamente en individuos jóvenes y adultos, creemos que sería necesaria una seria reflexión sobre el tipo de necesidades específicas que estos estudiantes tienen durante el proceso de aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antoniou, M., Gunasekera, G. M., y Wong, P. C. (2013): "Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research". *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(10), 2689-2698.

Bak, T.H., Nissan, J. J., Allerhand, M.M., y Deary, I.J. (2014): "Does bilingualism influence cognitive aging?". *Annals of Neurology* 75, 959-963.

Bak T.H., Long M.R., Vega-Mendoza M y Sorace A. (2016) Novelty, Challenge, and Practice: The Impact of Intensive Language Learning on Attentional Functions. *PLoS ONE* 11(4): e0153485. doi:10.1371/journal.pone.0153485.

Bellander, M., Berggren, R., Mårtensson, J., Brehmer, Y., Wenger, E. y Li, T. (2016): "Behavioral correlates of changes in hippocampal gray matter structure during acquisition of foreign vocabulary". *Neuroimage*, 131, 205-213

Benson, P. (2014): "Narrative Inquiry in Applied Linguistics Research". *Annual Rev. Applied Linguistics*, 34, 154-170.

Bialystok, E., Craik, F. y Freedman, M. (2006): "Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia". *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464.

Birdsong, D. (2007): "Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language". En O.-S. Bohn y M. Munro (Eds.), *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production* (pp. 99-116). Amsterdam: Benjamins.

Casanave, C.P. (2012): "Diary of a Dabbler: Ecological Influences on an EFL Teacher's Efforts to Study Japanese Informally". *TESOL Q.*, 46, 642-670.

Cheng, K. W., Deng, Y. H., Li, M., y Yan, H. M. (2015): "The impact of L2 learning on cognitive aging". *ADMET* 3, 260-273.

Churchill, E. (2007): "A Dynamic Systems Account of Learning a Word: From Ecology to Form Relations". *Applied Linguistics*, 29, 339-358.

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000): *Narrative Inquiry Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass, San Francisco.

D rnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, P., Anderson, T., Illyckyj, R., van Gaya, E., Wang, R.T. y Yates, E. (2013): *Learning Chinese*. De Gruyter Mouton: Berlin, Germany.

Ehrman M., y Oxford, R. (1990): "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting". *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.

Grady C. L., y Craik, F. (2000): "Changes in memory processing with age". *Current Opinion in Neurobiology*, 10, 224-231.

Hakuta, K., E. Bialystok, y E. Wiley (2003): "Critical evidence: A test of the critical period hypothesis for second language acquisition". *American Psychological Society*, 14(1), 31-38.

Larsen-Freeman, D., y Long, M. H. (1991): *An Introduction to second language acquisition research*. London: Routledge.

Laufer, B. (1990): "Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 28, 293-307.

Lee, R. R. W., y Tzeng, O. J. L. (2016): "Neural bilingualism: a new look at an old problem". *Lang. Linguist.* 17, 147-193.

Lovell, R. B. (1989): *Adult Learning*. London: Routledge.

Mackey A., y Sachs, R. (2012): "Older learners in SLA Research: A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development". *Language Learning*, 62(3), 704-740.

Ramírez Gómez, D. (2014): "Older adult FL learning: Instructors beliefs and some recommendations". En N. Sonda, y A. Krause (Eds.). *JALT2013 Conference Proceedings* (pp. 229-239). Tokyo: JALT.

Ramírez Gómez, D. (2016a): "Critical gerogogy and foreign language learning: An exploratory application". *Educational Gerontology*, 42(2), 136-143.

Ramírez Gómez, D. (2016b): *Language teaching and the older adult: The significance of experience*. Clavedon: Multilingual Matters. Kindle Edition.

Ramos, S., García, Y. F., Antón, E., Casaponsa, A., and Dunabeitia, J. A. (2017): "Does learning a language in the elderly enhance switching ability?". *Journal of Neurolinguistics*, 43, 39-48.

Reuter-Lorenz, P. A. y Park, D. C. (2014): "How does it STAC up? Revisiting the scaffolding theory of aging and cognition". *Neuropsychology Review*, 24, 355–370.

Salthouse, T. (2009): "When does age-related cognitive decline begin?". *Neurobiological Ageing*, 30(4), 507-514.

Scott, M. L. (1994): "Auditory memory and perception in younger and older adult second language learners". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 263-281.

Simon-Maeda, A. (2011): *Being and Becoming a Speaker of Japanese: An Autobiographic Account*. Multilingual Matters Buffalo, NY, USA.

Singleton, D., y Ryan, L. (2004): *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

United Nations (2015): World Population Ageing. Recuperado de [http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2015\\_Report.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2015_Report.pdf).

White, L. y Genesee, F. (1996): "How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition". *Second Language Research*, 12(3), 233–265.

Winkler, I. (2014): "Being me whilst Learning Danish: A Story of Narrative Identity Work during the Process of Learning a Foreign Language". *Qual. Res. Org. Manag. Int. J.*, 9, 290–307.





# Compuestos nominales formados por verbo y nombre en español y en búlgaro



## Nominal compounds formed by a verb plus a noun in Spanish and Bulgarian languages

**Rayna Vasileva Tancheva**

Profesora Contratada Doctora. Universidad de Plovdiv "Paisiy Hilendarski" (Bulgaria)  
r\_tancheva@uni-plovdiv.bg (reni\_tan@abv.bg)

*Rayna Tancheva es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Plovdiv "Paisiy Hilendarski", donde imparte clases de Español Práctico, Traducción, Morfología y Sintaxis desde el año 2007. Tiene un máster en Lingüística y Traducción por la Universidad de Sofía "San Clemente de Ohrid". Como investigadora, ha realizado diversas publicaciones y ha participado en congresos internacionales en Europa y América. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la formación de palabras y la lingüística contrastiva.*

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar y comparar sincrónicamente los modelos de los que se sirven las lenguas española y búlgara a la hora de acuñar compuestos formados por verbo y nombre. Al efecto, se analizan las palabras en cuestión desde el punto de vista estructural, semántico y funcional, fijándonos en los procesos morfológicos, sintácticos, fonológicos y ortográficos que acompañan la formación de dichos compuestos y prestando atención, asimismo, a la productividad de los modelos compositivos en las dos lenguas.

### PALABRAS CLAVE

Léxico, formación de palabras, lingüística contrastiva, morfología

## ABSTRACT

The aim of this research is to present and compare synchronously the models used by the Spanish and Bulgarian languages when creating compounds formed by a verb plus a noun. To this purpose, the compounds are analyzed from a structural, semantic and functional point of view, paying attention to the morphological, syntactic and orthographic processes involved in their formation, as well as paying attention to the productivity of the compositional models in both languages.

## KEYWORDS

Vocabulary, word formation, contrastive linguistics, morphology

## 1. LA COMPOSICIÓN COMO PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE PALABRAS

Existen diferentes definiciones de la composición: “unión de dos palabras en una”, “fusión de dos unidades léxicas susceptibles de autonomía”, “unidad léxica formada por morfemas libres”, “proceso por el que de dos lexemas se constituye uno nuevo”, etc. Benveniste considera que tenemos composición cuando “dos términos identificables para el locutor se conjuntan en una unidad nueva de significado único y constante” (Benveniste, 1977: 127). Para Varela Ortega (1990: 97), en la composición “se unen o se combinan dos o más formas libres (X<sup>o</sup>) para constituir una forma compleja que, desde el punto de vista significativo, fónico y funcional, representa una unidad léxica del nivel X<sup>o</sup>”. Según Giurescu (1972: 407), un nombre compuesto es “una unidad léxico-gramatical nueva, que aparece entre pausas, puede conmutarse con una palabra simple, puede ser determinada solo globalmente y cuyos elementos componentes se dan también fuera de dichas amalgamas”.

Para Coseriu, las *estructuras secundarias* —correspondientes al dominio tradicional de la formación de palabras— implican siempre “la transformación irreversible de un término primario existente como lexema de contenido y de expresión en la lengua”. Quiere decir esto que un término primario recibe una determinación gramatical implícita y con ella vuelve a restituirse al léxico, o sea, puede, a su vez, recibir determinaciones gramaticales explícitas propias de los términos primarios (Coseriu, 1977: 178). En función de la clase de la determinación gramatical que implican, Coseriu distingue entre tres tipos de estructuras secundarias, a saber: *modificación*, *desarrollo* y *composición*. La *modificación* corresponde a una determinación gramatical *inactual*, que no implica una función específica (en la oración) del término primario. En cambio, el *desarrollo* corresponde a una determinación gramatical *actual* que implica una función oracional específica del término primario. Por último, en la *composición* existen siempre dos elementos básicos unidos por una relación gramatical, sea esta *actual* o *inactual*. La *composición* puede ser de dos tipos:

*prolexemática* y *lexemática*. Es *prolexemática* si uno de los elementos es un *prolexema*, o sea, un elemento de naturaleza pronominal (por ejemplo, ‘algo o alguien que despierta’ *despertador*); y es *lexemática* si los dos elementos son lexemas (por ejemplo, *barba + agudo* *barbiagudo*). Además, todos estos procedimientos pueden combinarse entre sí, como es el caso del compuesto *cuentagotas*, cuyo tipo presenta la combinación de la *composición prolexemática + composición lexemática* (Coseriu, 1977: 179-181; 1978: 250-251; 1998: 460).

Basándose en Coseriu y tomando como criterio determinante el significado lingüístico, Pérez Vigaray define el *compuesto nominal* como:

Todo signo lingüístico que conste de dos o más lexemas independientes, i.e., que existan también como tales lexemas fuera del compuesto, sin que tenga importancia que uno de ellos sea, a su vez, un compuesto o un derivado; ambos constituyentes deben estar unidos, formando una unidad lingüística unitaria, a partir de reglas propias y exclusivas, las cuales no copian, en ningún caso, los esquemas de la sintaxis libre, siendo que más bien los conculcan, ni constituyen una mera parataxis. Así, la palabra compuesta es un nuevo signo, tanto desde el punto de vista del significante como del significado (Pérez Vigaray, 1994: 96).

Resumiendo, podemos decir que las dos dimensiones imprescindibles para el concepto de composición son: la formal (conjunto de unidades) y la semántica (significado único y constante), pero aparte de estas se han de tomar en consideración también los aspectos morfológico, sintáctico, fonético, ortográfico.

Desde el punto de vista léxico-semántico, el compuesto es una unidad cuyo significado puede deducirse del significado de sus componentes, pero esta no es una condición obligatoria. El concepto que designa el compuesto guarda una relación “literal o figurada” con el concepto que designan los componentes (Almela Pérez, 1999: 130). Así pues, lo designado por *pintalabios* está en relación literal con lo que designan *pintar* y *labios*; en cambio, lo que designa *calientasillas* guarda una relación figurada con los referentes de *calentar* y *sillas*.

En el aspecto morfosintáctico hay que tener en cuenta que el compuesto es una unidad de funcionamiento con un comportamiento unitario, semejante al de una palabra simple. Puede desempeñar la función que le corresponda con las mismas restricciones que atañen a cualquier palabra no compuesta. Las determinaciones afectan al conjunto, y no a sus partes (*estos guardacoches*), ya que este conjunto tiene su propia categoría gramatical; tampoco admiten intercalaciones, puesto que sus elementos son inseparables. En suma, el compuesto es una unidad léxica y sintáctica que tiene un referente único y goza de una autonomía funcional.

## 2. CLASIFICACIÓN DE LOS COMPUESTOS

Existen numerosas clasificaciones de los compuestos en el español y a continuación presentaremos algunas de ellas.

El *Esbozo* (RAE, 1973: 160-164) establece nueve grupos de compuestos, siguiendo los respectivos nueve criterios distintivos, a saber: 1) la categoría gramatical de los componentes: dos sustantivos, dos adjetivos, verbo y sustantivo, etc.; 2) la relación sintáctica que las une: coordinación o subordinación; 3) el orden de los elementos determinante y determinado; 4) el referente del compuesto en relación con el referente de los componentes: relación literal o figurada; 5) la forma que toma el primer elemento: acabada en *-o*, en *-i*, etc.; 6) el grado de unión de los componentes: si están unidos gráficamente o se trata de formas separadas; 7) la categoría gramatical del compuesto; 8) la formación del plural; 9) el acento: si es uno solo o se conservan dos.

Más tarde, en la *Nueva gramática de la lengua española*, la RAE (2010: 192) distingue tres tipos fundamentales de compuestos: 1) los compuestos propios o univerbales que se integran en una única palabra ortográfica y, por lo general, en un único grupo tónico; 2) los compuestos sintagmáticos que se forman yuxtaponiendo palabras que mantienen su propia independencia gráfica y acentual, unas veces separadas con guion intermedio; 3) los compuestos sintácticos o bien locuciones nominales —se trata de un grupo polémico porque las expresiones que le corresponden constituyen más bien unidades de fraseología que de morfología—. En función de la relación gramatical que se establece entre los segmentos constitutivos, la RAE clasifica los compuestos en coordinativos y subordinativos, mientras que la presencia o ausencia de núcleo los determina como endocéntricos y exocéntricos, respectivamente.

Sánchez Márquez (1972: 352-354) define cinco tipos de compuestos: 1) sintagmáticos, basados en la relación de los componentes: coordinativos o subordinativos; 2) morfofonemáticos, que se forman atendiendo al tipo de adaptación mutua; 3) sincategoremáticos: endocéntricos y exocéntricos, en función de la categoría del compuesto resultante, comparada con la de la base; 4) parasintéticos: los que contienen también un prefijo y un sufijo; 5) paradigmáticos: dos sustantivos, verbo más nombre, verbo más adverbio, etc.

Pena Seijas (1991: 86-94) parte de los siguientes seis criterios: 1) el número de bases que se pueden combinar; 2) la clase formal de las bases y del compuesto; 3) el tipo de la conexión existente entre los componentes; 4) el orden de colocación de los constituyentes; 5) el carácter simple o derivado de las bases de los elementos compositivos; 6) la relación entre la categoría del compuesto y las de los miembros.

Bustos Gisbert (1986) clasifica la composición nominal en: 1) sintagmática (que incluye las combinaciones de tipo sustantivo + de + sustantivo, adjetivo + sustantivo y sustantivo + sustantivo); 2) propia (sustantivo + sustantivo, verbo + sustantivo y verbo + verbo); 3) adjetiva (sustantivo + i + adjetivo, adjetivo + adjetivo y adverbio + adjetivo).

Álvar Ezquerro (1995) incluye en la composición: 1) la sinapsia (los compuestos preposicionales); 2) la disyunción (los que no tienen nexo); 3) la contraposición (unidos por guion); 4) la yuxtaposición (unidos gráficamente); 5) los prefijos vulgares; 6) el acortamiento (abreviaturas y acrónimos).

Val Álvaro (1999) atiende los criterios a continuación: 1) el grado de integridad léxica y fijación

sin-táctica de los compuestos (compuestos léxicos y compuestos sintagmáticos); 2) la categoría gramatical del compuesto (compuestos nominales, adjetivos, verbales); 3) la categoría gramatical de sus componentes (dos nombres, verbo y nombre, etc.); 4) la relación sintáctica entre los constituyentes (coordinativos o subordinativos); 5) la presencia o ausencia de un componente nuclear (endocéntricos y exocéntricos); 6) el orden de los elementos determinante y determinado en la estructura del compuesto; 7) el tipo de conexión entre los constituyentes: con o sin vocal de enlace.

Almela Pérez (1999: 145) divide los compuestos en tres grupos básicos, según la forma en la que se presentan: 1) yuxtapuestos: los que están fundidos fonética y gráficamente; 2) sintagmáticos: los que aparecen separados sin nexo; 3) preposicionales: los que presentan una preposición intermedia.

La mayoría de los criterios anteriormente citados se aplica también a las estructuras compuestas en la lengua búlgara. Así, en Stoyanov et al. (1983: 75-98) los sustantivos compuestos búlgaros se analizan tomando en consideración los siguientes factores: la categoría gramatical de los constituyentes, el orden de colocación de estos, el tipo de relación entre los componentes del compuesto (coordinativa o subordinativa), la forma de conexión de los segmentos constitutivos (con o sin vocal de enlace), el acento (si es solo uno o son más) y también la presencia o ausencia de sufijos.

En función del procedimiento por el que se forman, Boyadzhiev (1998: 268) distingue tres tipos de compuestos en búlgaro: 1) formados por composición (se unen dos bases léxicas con o sin vocal de enlace); 2) formados por composición y sufijación (que son el resultado de la combinación de dos bases léxicas con la adición simultánea de un sufijo); 3) el tercer tipo combina —aunque raras veces— la composición con la prefijación.

El objetivo que nos planteamos en este trabajo es presentar y comparar sincrónicamente los modelos de los que se sirven las lenguas española y búlgara a la hora de acuñar compuestos formados por verbo y nombre. Intentaremos, al efecto, analizar las formaciones en cuestión desde el punto de vista estructural, semántico y funcional, fijándonos en los procesos morfológicos, sintácticos y ortográficos que acompañan la formación de dichos compuestos, y prestando atención, asimismo, a la productividad de los modelos compositivos en las dos lenguas.

### 3. ESTRUCTURA DE LOS COMPUESTOS VERBONOMINALES

Los compuestos objeto de este trabajo pertenecen a la categoría gramatical del sustantivo y están formados por un verbo y un nombre. Son unidades bien cohesionadas en los niveles fonético y léxico, motivo por el cual suelen denominarse *compuestos ortográficos*, *proprios*, *estrictos*, *yuxtapuestos*, etc. La composición verbonominal tiene un alto grado de vitalidad, tanto en el español actual, como en el búlgaro, y da lugar a nombres con valor denominativo (*sacacorchos*, *земевладелец* = terrateniente) o calificativo (*метепатас*, *буквояд* = formalista).

Los compuestos españoles generalmente corresponden a la fórmula estructural <V + N>. Desde el punto de vista sintáctico, los constituyentes de dichos compuestos establecen entre sí una relación de núcleo-complemento. La estructura compositiva, pues, supone una relación de tipo determinado-determinante o subordinado-subordinante con rección del verbo sobre el nombre.

No obstante, existen diferentes opiniones sobre la naturaleza del elemento verbal compositivo. Algunos consideran que se trata de un verbo en imperativo (Diez, 1874: 405-407; Meyer-Lübke, 1894: 547), mas su argumentación, en su mayor parte diacrónica, gira tan solo alrededor de la equivalencia formal de la forma verbal en sincronía. Otros, como Alemany Bolúfer (1920: 169), Vañó-Cerdá (1984: 187) y Bustos Gisbert (1986: 258) defienden la hipótesis de que el primer elemento es un tema verbal. Varela Ortega (2009: 80), por su parte, insiste en que se trata de un nombre deverbal (*guarda, limpia*), motivo por el que el compuesto en su totalidad resulta un nombre.

Para otros estudiosos —y esta parece la interpretación más justificada sincrónicamente— el primer constituyente está representado por la forma de tercera persona del singular del presente de indicativo (Ynduráin, 1963: 202; Rosenblat, 1953: 103; Lang, 1990: 106). Esto se manifiesta en las formas de la primera y segunda conjugación con diptongación en la sílaba tónica (*cuentagotas, vierteaguas*) y en las formas regulares de la tercera conjugación (*abrebotellas, cumpleaños*). Además, estas formaciones pueden parafrasearse con oraciones adjetivas de relativo (*recogepelotas = persona que recoge pelotas*) (Val Álvaro, 1999: 4789), y la forma de indicativo está en correlación con el plural gramatical que se da en la mayoría de los casos en el sustantivo del compuesto (*saltamontes*) (Ynduráin, 1964: 301).

La mayoría de las estructuras verbonominales se forma con verbos transitivos de acción, como *cortar* (*cortapuros*), *guardar* (*guardacoques*), *pintar* (*pintalabios*), o bien con verbos que pueden funcionar como intransitivos o como transitivos (*correcaminos, pasatiempo, soplagaitas*). Es curiosa, en este sentido, la observación de Lloyd (1968), quien destaca como muy productivas las bases verbales *guardar, portar* y *sacar*, hecho que sigue siendo vigente también en la actualidad (*guardacoques, guardapolvo; portaequipajes, portafolios, portavoz; sacacorchos, sacarímetro*). La gran productividad de los compuestos verbo-nombre se vislumbra de forma muy patente también en el lenguaje científico-técnico, lleno de neologismos que designan nuevos inventos, máquinas o partes de máquinas (*barrecalles, cortapatillas, pelapatatas, portaplacas, prensalimonas, quitanieves, salvamanteles*).

El segundo constituyente de los compuestos españoles, el elemento nominal, corresponde, mayoritariamente, al objeto directo del elemento verbal del compuesto (*afilalápices, limpiacristales, marcapasos, matamoscas*). Junto a este tipo de relación interna se señala también que en algunos casos dicho elemento nominal puede ser interpretado como complemento circunstancial (*girasol, pasacalles, andarraya*) (Alemany Boloufer, 1920: 170) o complemento de régimen (*guardabarros, guardapolvo*) (Bustos Gisbert, 1986: 263-267). Son muy escasos los compuestos en cuya estructura entran sustantivos que podrían interpretarse como sujetos de los verbos correspondientes (*vuelapié, vuelapluma*) (RAE, 2010: 201). En algunos casos, el segundo constituyente puede ser otro nombre compuesto, dando lugar a formas tan complejas, como *abrillantavaplatos, limpiaparras, portacuentakilómetros*.

En búlgaro, en cambio, la fórmula componencial tradicional de las estructuras formadas por verbo y nombre tiene dos variedades:

- a) <N + V + S (sufijo)<sup>1</sup>>
- о-показа-тел = veleta 'viento + indicar + S'
- н-е-бор-ец = bombero 'fuego + luchar + S'
- b) <N + V>
- кв-о-яд = formalista 'letra + comer'
- о-рин = barrenieves 'nieve + barrer'

Los constituyentes verbales participan en el proceso de acuñación de compuestos a través de sus raíces, aunque hay también quienes consideran que el núcleo está constituido por un nombre deverbal o un nombre formado por una base verbal (Radeva, 2007: 97).

Normalmente, las raíces verbales tienden a relacionarse con los siguientes sufijos:

- ар                   зъб-о-лек-ар = dentista 'diente + curar + S'
- хлеб-о-пек-ар = panadero 'pan + hornear + S'
- ач                   лед-о-разбив-ач = rompehielos 'hielo + romper + S'
- самолет-о-нос-ач = portaaviones 'avión + portar + S'
- ачка               картоф-о-бел-ачка = pelapatatas 'patata + pelar + S'
- орех-о-трош-ачка = cascanueces 'nuez + cascar + S'
- ец                   зем-е-дел-ец = agricultor 'tierra + labrar + S'
- чуд-о-твор-ец = taumaturgo 'milagro + crear + S'

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que compuestos formados según esta fórmula existen también en español (por ejemplo: *cumpleañero*, *picapedrero*, *sacamolero*). Pero dichas estructuras son atípicas e improductivas y son resultado, en opinión de Serrano Dolader (1995: 237), "de una contaminación de dos construcciones morfológicas diferentes: se produce en ellos una cierta redundancia de los procedimientos formales que permiten designar al referido correspondiente".

- илня    тютюн-о-суш-илня = secadora de tabaco 'tabaco + secar + S'
- ище    вод-о-храни-л-ище = embalse 'agua + guardar + S'
- ка      кафе-вар-ка = cafetera 'café + hervir + S'
- мух-о-лов-ка = atrapamoscas 'mosca + atrapar + S'
- не      кръв-о-дарява-не = donación de sangre 'sangre + donar + S'
- самолет-о-строе-не = construcción de aviones 'avión + construir + S'
- ние      език-о-зна-ние = lingüística 'lengua + saber + S'
- зем-е-тресе-ние = terremoto 'tierra + temblar + S'
- ник      бог-о-хул-ник = blasfemador 'Dios + blasfemar + S'
- природ-о-защит-ник = ambientalista 'naturaleza + proteger + S'
- ница    кораб-о-строи-тел-ница = astillero 'barco + construir + S'
- ство    вин-о-производ-ство = producción de vino 'vino + producir + S'
- книг-о-издател-ство = edición de libros 'libro + editar + S'
- тел      заем-о-да-тел = prestamista 'préstamo + dar + S'
- прах-о-улови-тел = colector de polvo 'polvo + captar + S'.

Ahora bien, vemos aquí un orden inverso de los dos constituyentes —respecto a los compuestos en español—, ya que en búlgaro el núcleo, el elemento verbal, suele ocupar la segunda posición en la estructura compuesta. Otras características propias de los compuestos búlgaros son la inserción de una vocal de enlace entre el constituyente nominal y la raíz verbal, y la combinación de los dos principales procedimientos de formación de palabras -la composición y la sufijación-, es decir, en búlgaro abundan las estructuras parasintéticas.

Pese a lo anterior, cabe señalar aquí un grupo de compuestos que rompe con la tipicidad de este modelo y presenta la estructura <V en imperativo + N>. Por su origen, estas voces compuestas constituyen formaciones de tipo popular, lo que condiciona su uso predominantemente estilístico. Salvo las denominaciones de plantas y animales, estilísticamente casi neutrales (лайкучка 'ladra + perra', кърпикожух 'remienda + zamarra', мушитрън 'mete + espina'), dichos compuestos normalmente aportan un matiz peyorativo:

вариклечко = avaro, tacaño, 'hierve + palos'

лапнишаран = tonto, ingenuo 'come + carpa'

разваликьща = intrigante, chismoso 'destruye + casa'

развейпрах = irresponsable, derrochador 'sopla + polvo'.

La forma verbal del imperativo se ha desemantizado y el significado del sustantivo ya no se deduce de las relaciones entre las partes compositivas, sino que presenta un nuevo significado basado en un sentido figurativo y condicional (Stoyanov et al., 1983: 93). De ahí que dichos compuestos no tengan un significado denotativo directo sino fraseologizado.

Sintácticamente, aunque el constituyente nominal ocupa la primera posición en la estructura del compuesto, en la mayoría de los casos también desempeña la función de objeto directo:

домоуправител = mayordomo 'casa + administrar + S'

машиностроител = constructor de máquinas 'máquina + construir + S'

прахосмукачка = aspiradora 'polvo + aspirar + S'

pero no son infrecuentes los casos en los que su función es la de sujeto (водопад = catarata 'agua + caer', листопад = deshoje 'hoja + caer') (Stoyanov et al., 1983: 76-77).

Otro aspecto importante en la formación de los compuestos búlgaros es que algunos sustantivos se integran en el vocablo como unidades léxicas enteras (самолет-о-нос-ач = portaaviones, самолет = avión), mientras que otros sufren la apócope de sus desinencias sustituidas estas últimas por las vocales de enlace -o- y -e- (зем-е-тресе-ние = terremoto, земля = tierra). Podemos generalizar que los sustantivos acabados en consonante tienden a incorporarse completamente en la estructura compuesta, mientras que los que acaban en vocal suelen ser apocopados.

#### 4. ASPECTOS SEMÁNTICOS DE LOS COMPUESTOS VERBONOMINALES

Los significados de estos compuestos, en la mayoría de los casos, se deducen de su propia estructura. "Su significado está determinado por la valencia combinatoria del elemento verbal nominalizado y, por tanto, por las posibilidades de su estructura léxico-semántica" (Val Álvaro, 1999: 4794). En este tipo de formaciones lo importante es que el verbo posea un valor de actividad, porque habitualmente el compuesto refiere a algo que promueve, incita, posibilita o realiza la acción denotada por el verbo. O sea, dichas lexias se ven determinadas por la nominalización agentiva, por lo tanto, procede asignarles valores particulares como los de agente e instrumento.

La formación más frecuente en español es la referida a objetos concebidos como instrumento que se utiliza para la realización de la actividad denotada por el constituyente verbal:

<i>abrecartas</i>	<i>cuentakilómetros</i>	<i>matamoscas</i>	<i>sacacorchos</i>
<i>apagavelas</i>	<i>guardacostas</i>	<i>pintalabios</i>	<i>salvapantallas</i>
<i>cascanueces</i>	<i>lavaojos</i>	<i>pisapapeles</i>	<i>tapajuntas</i>
<i>cortapuros</i>	<i>limpiahornos</i>	<i>quitaesmaltes</i>	<i>tiralíneas.</i>

Observamos el valor de agente en la formación de compuestos que designan profesiones, oficios y labores considerados tradicionalmente como de poco prestigio:

<i>aparcacoches</i>	<i>guardacoches</i>	<i>limpiabotas</i>
<i>guardagujas</i>	<i>guardaespaldas</i>	<i>pinchadiscos</i>
<i>guardabarrera</i>	<i>lavacoches</i>	<i>portacartas.</i>

Ocasionalmente pueden denotar el lugar donde se desarrolla la función descrita en el compuesto (*guardarropa*). Existe, asimismo, otro grupo de voces referidas a ‘acciones’ (Bustos Gisbert, 1986: 302-305) que suelen denominar juegos, bailes y diversos tipos de hechos y actos, como *escondrecucas*, *pasacalles*, *correcalles*, *soplamos*, *besamanos*, etc.

Un caso interesante y muy difundido en el léxico de creación popular es el que ofrecen los denominados ‘apelativos humorísticos’. La actividad expresada por dichas acuñaciones es entendida como una propiedad caracterizadora que define a la persona a quien se aplica, pero no la denomina directamente. En este grupo se incluyen tanto formaciones transparentes desde el punto de vista de su composicionalidad semántica (*cazadores*, *deshonrabuenos*, *sacadineros*), como voces cuyo sentido se deduce de la comparación de la actividad de la persona con otra mediante metáforas, hipérbolos y otros mecanismos tropológicos:

<i>buscavidas</i>	<i>lameculos</i>	<i>perdonavidas</i>
<i>cagaprisas</i>	<i>meapilas</i>	<i>rompetechos</i>
<i>calientasillas</i>	<i>metepatas</i>	<i>tiralevitas</i>
<i>cantamañanas</i>	<i>pelagatos</i>	<i>tragaldabas.</i>

De ahí que a través de dichos compuestos se permita expresar la ponderación de distintas cualidades morales y físicas de la persona, de donde se deduce su valor despectivo (*aguafiestas*, *buscarruidos*, *catavinos*, *engañabobos*, *matasanos*, *papamoscas*, *sacamantecas*, *saltaparedes*, *vendepatrias*, etc.) (Val Álvaro, 1999: 4795).

Desde el punto de vista semántico, los contenidos que suelen cubrir los compuestos búlgaros son idénticos a los españoles. Las estructuras compositivas del tipo aquí estudiado suelen designar profesiones y ocupaciones:

*екскурзовод* = guía 'excursión + llevar'

*книгоиздател* = editor de libros 'libro + editar + S'

*счетоводител* = contable 'cuenta + llevar + S'

pero también pueden denotar a personas agentes de la acción señalada por el elemento verbal:

*кинолюбител* = aficionado al cine 'cine + amar + S'

*наемодател* = arrendador 'alquiler + dar + S'

Están peyorativamente connotados algunos compuestos idiomatizados, como:

*кръвопиец* = chupasangre 'sangre + beber + S'

*службогонец* = trepa 'carga + perseguir + S'

*сребролюбец* = avaricioso, codicioso 'plata + amar + S'

*лицемер* = hipócrita 'cara + medir'

Una gran parte de los compuestos verbonominales designan instrumentos, utensilios, máquinas, aparatos y demás objetos:

*водомер* = contador de agua 'agua + medir'

*небостъргач* = rascacielos 'cielo + rascar + S'

*параход* = barco de vapor 'vapor + andar'

*шумозаглушител* = aislador acústico 'ruido + amortiguar + S'

Hay, asimismo, un grupo bastante nutrido representado por los compuestos que designan conceptos abstractos:

*главоболие* = dolor de cabeza 'cabeza + doler + S'

*светоглед* = concepción del mundo 'mundo + mirar'

*свободолюбие* = amor a la libertad 'libertad + amar + S'

Otros grupos, aunque poco numerosos, son los que denotan lugares (*плодосушилня* = secadora de frutas, *нефтохранилище* = depósito de petróleo 'petróleo + depositar + S'), plantas y animales (*слънчоглед* = girasol 'sol + mirar', *лешояд* = buitre 'carroña + comer').

## 5. GÉNERO Y NÚMERO GRAMATICAL DE LOS COMPUESTOS

Es bien sabido que los compuestos españoles verbo-nombre son predominantemente masculinos. Rosenblat (1953: 103-104) explica este hecho históricamente: en un principio los referentes de estos compuestos eran personas de sexo masculino y el género gramatical inducido por el sexo llegó a extenderse a los demás casos. Son muy pocas las excepciones femeninas (*la calientabraguetas, la trotaconventos, la guardamujer*). No obstante, esta hipótesis no podría aplicarse a compuestos que designan objetos, ni a los casos de compuestos exocéntricos del tipo *el/la cantamañanas*. Cabe decir, asimismo, que el género del constituyente sustantivo no incide de ninguna manera en el género del compuesto, ni siquiera cuando se trata de designación de seres animados (compárense *la trotaconventos* y *el cortapichas*).

El número gramatical del sustantivo insertado en estos compuestos es, en la mayoría de los casos, el plural; sin embargo, se trata de un plural formal sin valor cuantitativo para el compuesto. Alemany Bolúfer (1920: 170) atribuye la explicación de este hecho a la “reiteración” de la actividad expresada (en los compuestos en los que el sustantivo corresponde a objeto directo), mientras que Ynduráin (1964: 301) habla de “habitualidad” en casos en que no es “importante” referirse a pluralidad de entidades. En efecto, los compuestos formados por verbo y sustantivo en plural presentan sincretismo de número: *el/los abrelatas, el/los cortaplumas, el/los sacacorchos* (Kanchev, 2004: 117). Así pues, aparte de voces, como *cortaúñas, cuentagotas, escurreplatos, guardacostas, mondadientes, portamonedas, recogemigas*, etc., hay compuestos que presentan en plural sustantivos no contables, como *guardaguas, guardabarro, guardabrisas, guardafangos, limpiabarro, matahúmos, paraguas, quitamiedos, rompehielos*. No obstante, tampoco son infrecuentes los compuestos cuyo elemento nominal va en singular. En estas acuñaciones, el sustantivo es el elemento en el que se da la variación de número, pero la pluralización es del compuesto:

*el comegente / los comegentes*

*el cubrecama / los cubrecamas*

*el ganapán / los ganapanes*

*el portavoz / los portavoces*

*el tragaluz / los tragaluces.*

En algunos casos, la alternancia de singular y plural es el medio usado para diferenciar significados: *catavinos* (persona) / *catavino* (instrumento), *matarratas* (producto venenoso) / *matarrata* (juego de cartas), entre otros. Hay también formaciones en las que el sustantivo designa una entidad única o percibida como tal y, por tanto, individualizada, como en los ejemplos: *girasol, portaestandarte, portafusil*; y otras en las que el carácter no contable del elemento nominal condiciona su número singular (*cortacésped, guardarropa, matafuego*).

En cuanto al género de los compuestos búlgaros, hace falta aclarar que las estructuras no sufixadas siempre van en género masculino (*водомер* = contador de agua, *езиковед* = lingüista, *лесовъд* = silvicultor), mientras que las voces parasintéticas reciben el género que les impone el sufijo con el que están formados: *деловоди-тел* = oficinista 'expediente + llevar + S' (el sufijo *-тел* implica el género masculino), *кафевар-ка* = cafetera 'café + hervir + S' (el sufijo *-ка* implica el género femenino). En lo que respecta al número, los compuestos búlgaros van en singular y sus formas en plural se forman a través del correspondiente formante búlgaro *-и* (*наемодатели* = arrendatarios, *небостъргачи* = rascacielos, *слънчогледи* = girasoles).

## 6. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista estructural, las dos lenguas aquí contrastadas presentan diferencias notorias en lo que respecta, primero, al orden de sus constituyentes compositivos y, segundo, a la gran presencia en la lengua búlgara de estructuras parasintéticas. De los modelos así establecidos provienen respectivamente el resto de las peculiaridades morfológicas y ortográficas que caracterizan el proceso de formación de dichos compuestos en las dos lenguas.

Por otro lado, desde un punto de vista semántico se registran bastantes coincidencias. Las acuñaciones compuestas formadas por verbo y nombre suelen designar predominantemente profesiones, ocupaciones, instrumentos, utensilios, aparatos y, en menor grado, lugares, acciones y procesos. En búlgaro hay también compuestos que denotan nociones abstractas.

Cabe destacar que la composición verbonominal en las dos lenguas es un procedimiento tradicional y muy productivo de formación de palabras, cuya proliferación se debe "a su perfecta adaptación a las exigencias impuestas por el lenguaje técnico" (Lang, 1990: 105).

Para terminar, consideramos que los resultados de la comparación sincrónica de las dos lenguas aquí barajadas, así como las establecidas similitudes interidiomáticas y distinciones tipológicas podrían servir para los específicos fines didácticos en la enseñanza de español como lengua extranjera. Creemos que el conocimiento de los patrones compositivos utilizados en cada lengua — presentados estos como conjuntos de analogías y oposiciones—, contribuye al aprendizaje más fácil del léxico y de las reglas de composición nominal en la lengua extranjera, despertando y creando, a la vez, una intuición lingüística hacia ella.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemaný Bolúfer, José (1920): *Tratado de la formación de palabras en la lengua castellana*, Madrid: Librería general de Victoriano Suárez.

Almela Pérez, Ramón (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*, Barcelona: Ariel Practicum.

Álvar Ezquerro, Manuel (1995): *La formación de palabras en español*, Madrid: Arco/Libros.

Benveniste, Émile (1977): *Problemas de lingüística general II* (trad. de Juan Almela), Madrid: Siglo XXI.

Stoyanov, Stoyan et al. (1983): *Граматика на съвременния български книжовен език. Том II. Морфология, София: БАН.*

Boyadzhiev, Todor (1998): “Словообразуване”, en T. Boyadzhiev & I. Kutsarov & Y. Penchev (eds.): *Съвременен български език. Фонетика. Лексикология. Словообразуване. Морфология. Синтаксис, София: Петър Берон, 227-276.*

Bustos Gisbert, Eugenio (1986): *La composición nominal en español*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Coseriu, Eugenio (1977): *Principios de semántica estructural*, Madrid: Gredos.

Coseriu, Eugenio (1978): *Gramática, semántica, universales*, Madrid: Gredos.

Coseriu, Eugenio (1998): “La semántica estructural en España”, en *AnMal*, XXI, 2, 455-482.

Diez, Friedrich (1874): *Grammaire des langues romanes II*, París: A. Franck. [Cit. por reimpr. Ginebra-Marsella: Slatkine-Laffitte, 1973].

Giurescu, Anca (1972): “El método transformacional en el análisis de los nombres compuestos del español moderno”, en *Revue Roumaine de Linguistique*, 17, 5, 407-414.

Kanchev, Ivan (2004): *Español actual: clases de palabras y categorías*, Sofía: EU San Clemente de Ójrid.

Lang, Mervyn F. (1990): *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno* (Traducción de Alberto Miranda Poza), Fuenlabrada / Madrid: Cátedra.

Lloyd, Paul M. (1968): *Verb-complement Compounds in Spanish*, Tubinga: Niemeyer.

Meyer-Lübke, Wilhelm (1894): *Grammaire des langues romanes II. Morphologie*. París. [Cit. por reimpr. Ginebra-Marsella: Slatkine-Laffitte, 1974].

Pena Seijas, Jesús (1991): “La palabra: estructura y procesos morfológicos”, en *Verba*, 18, 69-128.

Pérez Vigaray, Juan Manuel (1994): *La composición nominal en español*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (tesis doctoral). Accedido 25 de mayo de 2020, en <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/2242>.

Radeva, Vasilka (2007): *В света на думите. Структура и значение на производните думи, София: УИ „Св. Климент Охридски“*.

RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

RAE (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid: Espasa Libros.

Rosenblat, Ángel (1953): "El género de los compuestos", en *NRFH* 7, 95-112.

Sánchez Márquez, Manuel J. (1972): *Gramática moderna del español*, Buenos Aires: Ediar.

Serrano Dolader, David (1995): *Las formaciones parasintéticas en español*, Madrid: Arco/Libros.

Val Álvaro, José F. (1999): "La composición", en I. Bosque & V. Demonte (dir.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 4757-4839.

Vañó-Cerdá, Antonio (1984): "Sobre el tipo de composición romance "porta-plumas", en *Calígrafa* 1, 181-221.

Varela Ortega, Soledad (1990): *Fundamentos de morfología*, Madrid: Síntesis.

Varela Ortega, Soledad (2009): *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid: Gredos.

Ynduráin, Francisco (1963): "Nótulas sobre composición de verbo más nombre", en J. Albareda Piazuelo et al.: *Homenaje a José Manuel Pardo de Santayana y Suárez*, Zaragoza: Hogar Pignatelli, 485-493.

Ynduráin, Francisco (1964): "Sobre un tipo de composición nominal, verbo + nombre", en *Presente y futuro de la lengua española*, II, Madrid: OFINES, 297-302.





# Español para fines específicos: lectura y escritura de cartas formales



## Spanish for Specific Purposes: reading and writing formal letters

**Lidia del C. Unger y Eliana Oro Ozan**

Docentes de ELE. Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
elianaoro@gmail.com

*Lidia Del Carmen Unger es especialista en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y traductora de inglés-español-inglés. Fue docente en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. Su especialidad es el español para fines específicos (discurso académico-científico). Coordinó el Programa de Español en la UNSL, y participó como organizadora y evaluadora del examen internacional CELU en la sede de San Luis (de 2008 a 2017). Actualmente trabaja en forma independiente como profesora de español, correctora de español-inglés y traductora.*

*Eliana Oro Ozan es licenciada en Fonoaudiología, diplomada en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Actualmente cursa la Maestría en Lenguaje y Cognición en la Universidad Nacional de Cuyo. Es responsable Académica del Programa de Español, evaluadora del examen internacional CELU en la sede de San Luis (desde 2013), y docente responsable de los cursos de español en la Universidad Nacional de San Luis.*

### RESUMEN

Esta unidad didáctica desarrolla un género discursivo (el de las cartas formales) que, como producto de una construcción social que tiene lugar en una cultura determinada, se usa con gran frecuencia en diversos contextos socioculturales, tales como solicitud de una beca, licencia por estudio y reclamo ante el municipio por ruidos molestos, entre otras situaciones cotidianas. El objetivo principal del trabajo es concientizar y capacitar al usuario de ELE sobre el conocimiento de este género a fin de poder utilizarlo con eficacia en ámbitos laborales y/o académicos. Las actividades propuestas se presentan en las siguientes secciones: *Pensamos...*, en la que se activan los conocimientos previos mediante preguntas disparadoras; *Leemos y realizamos ejercicios de comprensión*, en la que se presentan ejemplos de cartas como modelo para la actividad de escritura; y *Después de leer*, en la que se proponen prácticas orientadas a la producción. Finalmente, se incluye una actividad de au-

toevaluación. En definitiva, conocer este género discursivo es de suma importancia para el aprendiente de ELE a fin de optimizar su interacción con los hablantes nativos.

### PALABRAS CLAVE

Español como lengua extranjera, español para fines específicos, género discursivo, cartas formales, carta de pedido/solicitud, carta de reclamo/queja

### ABSTRACT

This didactic unit develops a genre (formal letters) that, as a product of a social construction taking place in a given culture, is very frequently used in sociocultural contexts, such as a scholarship or study leave application or a complaint to the local government about disturbing noises, among other everyday situations. The main objective of this work is to raise awareness and to train the users of Spanish as a Foreign Language (SFL) in this genre, in order to use it efficiently in labor and/or academic situations. The proposed activities are put forward in the following sections: *We think...* (prior knowledge is activated by triggering questions); *We read and complete comprehension activities* (some examples of letters are presented as a model for the writing activity); *After reading* (exercises aimed at students' production are proposed). Finally, a self-assessment activity is included. In conclusion, SFL learners need to know the particular uses of this genre in order to optimize their interaction with native speakers.

### KEYWORDS

Spanish as a foreign language, Spanish for specific purposes, genre, formal letters, letter of request/application, letter of complaint

## A. LA UNIDAD DIDÁCTICA

<b>DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO</b>	Esta propuesta pretende concientizar y capacitar al usuario de ELE sobre los géneros discursivos considerados como producto de una construcción social que tiene lugar en una cultura determinada. En este contexto, Bajtín (2002: 248) considera que "cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos". Por otro lado, Cassany (2004: 41) menciona que "las destrezas comunicativas se integran unas en otras en los usos corrientes y también en el aula de ELE". En efecto, podemos señalar que ni la información que aporta el texto ni los conocimientos previos y las estrategias que usa cada hablante son universales, sino que están inmersos en cada comunidad cultural. En el marco del conocimiento propio de cada cultura se acuerdan prácticas discursivas, naturalizadas en modelos textuales y modalidades comunicativas relativamente estables. Por lo
---	---

	<p>tanto, podemos señalar que hay tantos géneros discursivos como culturas. Sin embargo, se observan en las distintas comunidades, ciertas estabilidades translingüísticas que se corresponden con sus necesidades sociales y comunicativas; es decir, se pueden observar características comunes en una y otra cultura. Consecuentemente, los estudiantes podrían rescatar estas semejanzas a partir de relacionar los modelos de sus lenguas nativas con los del español. En conclusión, el sujeto aprendiente de ELE necesita conocer los usos particulares de la comunicación escrita (géneros, prácticas culturales, tradición, etc.) de cada comunidad de habla a fin de optimizar su interacción con los hablantes nativos.</p>
<b>NIVEL RECOMENDADO SEGÚN EL MCER</b>	B1
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<p>Que el estudiante logre: Familiarizarse con modelos de cartas formales a través de la lectura. Analizar las situaciones que ameritan la presentación de cartas formales. Estudiar el propósito comunicativo y la estructura del género discursivo de las cartas formales. Redactar cartas formales a partir del material didáctico proporcionado.</p>
<b>CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (COMUNICATIVOS, LÉXICOS, GRAMATICALES, ETC.)</b>	<p><b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dar y pedir información, solicitar una beca, pedir cotización de un producto, reclamar por un mal servicio, quejarse por falta de recolección de residuos, etc.</li> </ul> <p><b>Léxicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vocabulario de fórmulas de tratamiento y cortesía; expresiones relativas al género discursivo, por ejemplo: membrete, encabezamiento, remitente, etc.</li> </ul> <p><b>Culturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elementos básicos del género discursivo (propósito comunicativo, participantes, contexto situacional y destinatarios).</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO</b>	Tres sesiones de 45 minutos y 2 instancias de trabajo individual
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Modelos de cartas formales (de pedido/solicitud y reclamo/queja)
<b>EVALUACIÓN</b>	Autoevaluación

## B. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

### ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS: LECTURA Y ESCRITURA DE CARTAS FORMALES

#### SESIÓN 1. CARTAS FORMALES

##### 1. Pensamos...

- 1 ¿Por qué motivo escribiría una carta formal? ¿A quién?
- 2 ¿Cómo reconoce una carta formal?
- 3 ¿Qué información le parece que debe aparecer obligatoriamente?

##### 2. Leemos y realizamos ejercicios de comprensión

###### Carta 1

###### LUGAR Y FECHA

Mendoza, 8 de marzo de 2019

###### NOMBRE Y DIRECCIÓN

Sra. Marisa González. Rivadavia 348 SAN LUIS

###### ENCABEZAMIENTO DEL DESTINATARIO

###### ASUNTO

Ref.: Invitación a inauguración

###### SALUDO

Distinguida Consejera:

###### CUERPO

Por medio de la presente, nos complace invitar a Ud. a la inauguración del Instituto de Lenguas (ILEN) el próximo 25 de marzo. El acto dará inicio a las 12:00 horas en la planta baja del edificio del IV bloque, Dr. Plácido Horas. La inauguración contará con la presencia de nuestro Rector y autoridades de la facultad.

###### DESPEDIDA

En la seguridad de contar con su grata presencia, saluda a Ud. cordialmente.

###### FIRMA

Félix Romero Comisión Organizadora

**a. Elija, de las siguientes opciones, el saludo adecuado para iniciar una carta formal dirigida a una persona que no conoce.**

- 1 Hola, señor:
- 2 Queridísimo señor:
- 3 Estimado señor:

**b. ¿Dónde se incluyen los datos del emisor de la carta?**

- 1 Arriba a la derecha, se detalla el nombre del emisor, su dirección, código postal y localidad.
- 2 Arriba a la derecha, aparece la localidad y fecha.
- 3 Debajo del saludo final de la carta.
- 4 Arriba a la izquierda, se detalla el nombre del emisor, su dirección, código postal y localidad.

**3. Después de leer...**

**a. Reordene estos elementos de la siguiente carta formal y escriba la carta en el orden correcto:**

- 1 A la espera de una resolución favorable, saludo a ustedes muy atentamente.
- 2 Buenos Aires, 12 de diciembre de 2015.
- 3 De mi consideración:
- 4 Por todo lo expuesto, solicito a ustedes contemplen mi caso al momento de evaluar si me corresponde la prórroga de la beca, dado que siempre he cumplido estrictamente con todos los requisitos hasta la fecha.
- 5 Silvia Álvarez
- 6 DNI 30448267
- 7 Esto trae como consecuencia que mi plan de trabajo se ha visto alterado y me encuentro ahora con dificultades para cumplir con la nueva reglamentación.
- 8 Sres. de la Comisión de becas de FLACSO  
Sede Académica Argentina  
CABA  
S \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ D
- 9 Durante la vigencia de mi beca en 2015, tomé conocimiento de que se había adelantado la fecha límite de entrega de los trabajos finales de marzo de 2016 a diciembre de 2015.
- 10 Con relación a la renovación de la beca que me fue otorgada en 2011, me dirijo a ustedes a fin de solicitarles contemplen mi situación presente.

**b. Explique brevemente el contenido de la carta.**

## SESIÓN 2. CARTA DE PEDIDO/SOLICITUD

### Carta 2

San Luis, 28 de abril de 2019

EMPRESA DISTRIBUIDORA SAN LUIS S.A. (EDESAL S.A.)

Área Administrativa

S \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ D

Estimados señores:

Por medio de la presente, y ante quien corresponda, solicito la conexión del suministro eléctrico en el Barrio Universitario, Lote 17, Manzana 4, en Avda. Fuerza Aérea Argentina. Quisiera dejar constancia de que el pilar ya se encuentra construido bajo las normas técnicas por ustedes señaladas.

Esperando una pronta y favorable respuesta a mi pedido, me despido atentamente.

María Fernández

DNI: 22450971

### 1. Pensamos...

- ¿En qué circunstancias escribiría una carta de pedido en su país?
- Para usted, ¿es lo mismo una carta de pedido que una de solicitud?
- ¿En qué otras situaciones escribiría una carta de solicitud?
- ¿Qué información le parece que debe aparecer obligatoriamente?

### 2. Leemos y realizamos ejercicios de comprensión.

- ¿Cómo se da cuenta que es una carta de pedido?
- ¿Qué pedido se hace en el ejemplo anterior?
- ¿Qué registro/tratamiento se utiliza en la carta del ejemplo?

### 3. Después de leer...

a. Complete la siguiente carta de pedido

Buenos Aires, .....

De mi consideración:

.....  
.....  
.....  
.....

Tengo el agrado de dirigirme

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....

### SESIÓN 3. CARTA DE RECLAMO/QUEJA

#### Carta 3

Mendoza, 2 de Junio de 2018

Sr. Manolo Ortiz  
Director de Fondos de inversión  
BANCO COLUMBIA  
S \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ D

Estimado señor:

Por medio de la siguiente carta de reclamo, quisiera hacer constar mi insatisfacción con respecto al trato obtenido en su sucursal por parte del Sr. Francisco García, del Sector de Atención al Cliente, que amablemente nos atendió en un principio, hasta que la conversación tomó derroteros más calientes que finalizaron con una agresión a mi señora esposa.

No hemos realizado ninguna denuncia en la policía y preferiríamos que este lamentable suceso se arreglara por la vía amistosa. Sin embargo, le transmito mi más profundo malestar por lo sucedido, y le solicito una reunión con usted y con el señor Francisco presente, para que arreglemos todo de una forma civilizada.

Sin otro cometido, se despide atentamente.

Rodrigo Díaz  
DNI 25467344  
Cliente Premium Banking

### 1. Pensamos...

- ¿En qué casos escribiría una carta de reclamo? ¿A quién?
- ¿Qué información le parece que debería aparecer obligatoriamente?
- ¿Cuál sería el tono y estilo de esta carta?

### 2. Leemos y realizamos ejercicios de comprensión

#### a. Con respecto al formato:

- ¿Qué elementos de la forma de tratar al destinatario le indican que es una carta formal?
- ¿Le parece que el emisor de la carta es cliente de la institución a la que le escribe? ¿Por qué?

#### b. Con respecto al contenido:

- ¿Cuál es el motivo del reclamo o queja?
- Señale al menos dos palabras o expresiones de tono negativo que le indican que se está presentando una queja.

### 3. Después de leer...

**Usted es el Sr. Ortiz y le escribe una carta de respuesta al Sr. Díaz pidiendo disculpas y proponiéndole una solución amigable a la queja. Puede utilizar alguna/s de las siguientes expresiones:**

**1)** Lamento mucho/profundamente...; **2)** Deseo disculparme con su...; **3)** Trato descortés del Sr. Francisco...; **4)** A fin de solucionar este problema...; **5)** Le propongo un/una...; **6)** Quedo a su disposición para...; **7)** Esperando poder reparar...; **8)** Saludo a usted y a su señora con toda consideración/ muy atentamente.

### 4. Escribimos una carta formal.

**Elija una de estas dos situaciones y escriba una carta de reclamo:**

- Usted compró un electrodoméstico con garantía en un negocio local y, luego de usarlo unos pocos días, dejó de funcionar. En el negocio donde lo compró le dan el nombre y dirección del servicio autorizado pero no logra que se lo arregle. Escribe entonces a la casa central para presentar una queja.
- Usted viajó con su familia con una empresa de transporte de larga distancia y se descompuso el micro durante la noche. Todos los pasajeros tuvieron que esperar varias horas en

medio de la ruta sin que les ofrecieran una solución. Tampoco les proporcionaron alimentos. Cuando llega a destino, hace un reclamo verbal en la ventanilla de esa empresa pero le dicen que debe mandar una carta a la oficina central, que está en Buenos Aires.

## SESIÓN 4. AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué aprendí en esta unidad didáctica, y qué es lo que me falta consolidar? Complete el siguiente cuadro:

ACTIVIDAD	PUEDO HACERLO			NO PUEDO HACERLO
	MUY BIEN	BIEN	CON DIFICULTAD	
Puedo reconocer una carta formal				
Puedo reconocer una carta de pedido				
Puedo reconocer una carta de reclamo				
Conozco las características principales de una carta formal				
Conozco las características principales de una carta de pedido				
Conozco las características principales de una carta de reclamo				
Conozco las diferencias de tratamiento				
Conozco las diferencias de vocabulario				
Puedo redactar una carta formal de pedido				
Puedo redactar una carta formal de reclamo				
Utilizo el vocabulario específico en una carta de pedido				
Utilizo el vocabulario específico en una carta de reclamo				
Puedo reemplazar los sustantivos ya mencionados en el texto por pronombres				
Utilizo sinónimos para no repetir palabras				
Leo un texto y extraigo la información necesaria para escribir otro texto				
Escribo un texto utilizando la información que extraigo de otro				

## C. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA / GUÍA DEL PROFESOR

Se incluye información sobre el género discursivo abordado a fin de facilitar la tarea del profesor en la presentación del tema. A continuación, se agrega información de las sesiones y las respuestas a las actividades planteadas.

### ¿QUÉ ES UNA CARTA FORMAL?

Las cartas son comunicaciones escritas que sirven para relacionarnos con otras personas; pueden tener distintos objetivos (saludar, agradecer, invitar, felicitar, informar, solicitar, reclamar, etc.). Se dividen en dos grupos: las familiares o informales y las formales. En esta unidad estudiaremos solamente las cartas formales, ya que consideramos que las informales han dejado de usarse de una forma generalizada en nuestra cultura.

Estas cartas tienen un formato que es fácilmente reconocible y que incluye los siguientes elementos:

- **Encabezamiento:** abarca la parte superior de la carta. Contiene el lugar desde donde se escribe y la fecha. También se incluye el nombre del destinatario, el cargo que tiene en la institución o empresa y dirección o, en el caso de que se entregue la carta personalmente, la sigla “S / D” (su despacho) o la palabra “Presente”.
- **Asunto:** a continuación del encabezamiento, generalmente se coloca el tema principal de la carta.
- **Saludo:** se menciona el destinatario con un tratamiento de cortesía:

Estimado Sr. \_\_\_\_:

De mi consideración:

Distinguida Sra. \_\_\_\_:

- **Cuerpo:** se compone de tres partes, generalmente: una introducción, un núcleo y una conclusión.

En la **introducción** se suele hacer referencia a la correspondencia anterior, agradecer al destinatario y/o indicar el motivo de la carta. Ejemplos: i) Tengo el agrado de dirigirme a Ud. para...; ii) En mi calidad de \_\_\_\_, solicito a Ud....; iii) Me dirijo a Ud. a fin de...; iv) Me es grato ofrecerles...; v) Me es grato dirigirme a Ud. a fin de...; vi) Motiva este reclamo, pedido, etc.

En el **núcleo** se desarrolla la idea principal de la carta y se señalan detalles importantes (contexto temporal y espacial, descripción de la situación, etc.). El estilo debe ser lo más claro y

cortés posible, aun en el caso de la queja.

Se termina con una **conclusión** que sirve de resumen de la carta y/o de deseo de que se concrete el pedido/reclamo, etc. Ejemplos: i) A la espera de una resolución favorable,...; ii) Agradeciendo desde ya su atención/buena disposición,...; iii) A la espera de una rápida respuesta,...; iv) Quedo a su disposición para...

**Despedida:** se realiza un saludo final: 1) Cordialmente; 2) Saludos cordiales; 3) Saludo a Ud. (muy) atentamente; 4) Aprovechamos la oportunidad para saludarlo atentamente; 5) Sin más, me despido de Ud. con toda consideración.

**Firma:** se incluye la firma manuscrita del emisor, aclaración de su nombre y cargo o número de documento.

### ¿QUÉ ES UNA CARTA DE PEDIDO?

La carta de pedido la utilizan empresas y establecimientos comerciales para realizar peticiones o encargos de productos, materiales, herramientas o servicios. Por otro lado, la carta de solicitud se utiliza en ámbitos académicos, económicos o institucionales para una gran variedad de temas: petición de empleos, indemnizaciones, becas, temas bancarios, etc.

### ¿QUÉ ES UNA CARTA DE RECLAMO/QUEJA?

La carta de reclamo se utiliza para expresar una queja o disconformidad con relación a un producto, una demora o mal servicio recibido.

En esta unidad didáctica las actividades propuestas se presentan en las siguientes secciones:

- ⇒ *Pensamos...*: se activan los conocimientos previos mediante preguntas disparadoras, a fin de actualizar la información que ya poseen los aprendientes, referida al tipo de cartas en estudio.
- ⇒ *Leemos y realizamos ejercicios de comprensión*: se presentan ejemplos de cartas como modelo para la actividad de escritura, a la vez que se ejercita la comprensión lectora en ELE.
- ⇒ *Después de leer*: se proponen prácticas orientadas a la producción en una secuencia de menor a mayor complejidad; se comienza con cartas incompletas y se finaliza con la redacción de cartas formales con un propósito comunicativo concreto (de solicitud o de reclamo).

Con relación a los tres encuentros pautados, el primero se desarrollará la Sesión 1, referida al estudio de la carta formal en general; en el segundo encuentro, se abordará la Sesión 2, relacionada con la carta de pedido/solicitud; y el tercero (Sesión 3), a la carta de reclamo o queja. En la Sesión 4 proponemos una actividad de autoevaluación a fin de que los aprendientes evalúen su propio

aprendizaje.

El objetivo de las instancias de trabajo individual propuestas (referidas a la redacción de las cartas) es que el aprendiente se familiarice con el contenido didáctico presentado.

## **SOLUCIONES**

### **SESIÓN 1**

**1. Respuestas abiertas;**

**2. a. 3; b.3;**

**3. a. 2, 8, 3, 10, 9, 7, 4, 1, 5, 6; b. Respuestas abiertas.**

### **SESIÓN 2**

**1. Respuestas abiertas;**

**2. a. Por la palabra *solicito*; b. y c. Respuestas abiertas**

### **SESIÓN 3**

**1. Respuestas abiertas;**

**2. a.1. Lo trata de Ud. y con cortesía, utiliza una despedida formal; a. 2. Sí es cliente porque coloca a continuación de su firma, su categoría de cliente; b.1. Respuesta abierta; b.2. Carta de reclamo, insatisfacción, agresión, lamentable suceso, transmito mi más profundo malestar; 3. y 4. Son ejercicios de redacción.**

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bajtín, Mijail (2002): *Estética de la Creación Verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 248.

Cassany, Daniel (2003): "La lectura y escritura de géneros profesionales en EFE". En: Antonio V de, Jauregi K. *Español para fines específicos*. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España, 40-64.

Unger, Lidia (2012): *Comunicaciones epistolares*. Unidad didáctica. Trabajo final de la Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Trabajo no publicado.

## FUENTE DE LOS GRÁFICOS Y DE LAS IMÁGENES

<b>Gráfico</b>	<b>Fuente</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
Carta 1	Elaboración propia	Modelo de carta formal	Oro Ozan
Carta 2	Elaboración propia	Modelo de carta pedido	Oro Ozan
Carta 3	Elaboración propia	Modelo de carta reclamo/queja	Unger





# Español para profesionales de la enfermería: el Sistema Nacional de Salud español y los profesionales de la salud



## Spanish for nursing professionals: the Spanish National Health Service (NHS) and health professionals

**Adriana Martins Frias**

Lectora "El Corte Inglés". Universidad de Évora  
amfrias@uevora.pt

*Adriana Martins-Frias es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Navarra, donde también cursó el Máster Universitario de Profesorado y el Máster de Español e Inglés como Lenguas Extranjeras y Nuevas Lenguas. En 2017 defendió la tesis "El símbolo de la luz en la poesía de la segunda mitad del siglo XX: análisis comparativo de autores de España y Portugal", mostrando su interés por el estudio de temas que funcionan como nexo entre la lengua y la literatura española y portuguesa. Ha ejercido como profesora de español en la Universidad de Navarra y en el Pamplona Learning Spanish. En la actualidad es Lectora "El Corte Inglés", de la Fundación Ramón Areces, en la Universidad de Évora y cursa en la UNED un Máster en Estudios de Género.*

### RESUMEN

Esta unidad didáctica está destinada a estudiantes portugueses de enfermería que vayan a ejercer en el ámbito sanitario en España. Teniendo en cuenta la proximidad del español y del portugués, así como el flujo constante de profesionales de la salud entre ambos países, se proponen varias actividades que tienen como objetivo dar a conocer de forma sucinta la organización y el funcionamiento del Sistema Nacional de Salud español, así como las diferentes especialidades médicas y de la enfermería ofrecidas. Además de varios ejercicios de comprensión escrita y de práctica de vocabulario específico, se presentan actividades de interferencia entre el español y el portugués y actividades de lengua. Todas las actividades propuestas están destinadas al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

## PALABRAS CLAVE

Español con fines específicos, interferencias, actividades de comprensión, AICLE

## ABSTRACT

This didactic unit is intended for Portuguese nursing students who will probably practice in the healthcare field in Spain. Taking into account the linguistic proximity between Spanish and Portuguese, as well as the frequent flow of health professionals between both countries, various activities are here proposed. These activities aim to explain how the Spanish National Health System is organized and how it works as well as the many medical and nursing specialties offered. Several exercises for written comprehension and vocabulary practice, interference exercises between Spanish and Portuguese languages and grammatical activities are presented so as to develop the communicative competence in students.

## KEYWORDS

Spanish for specific purposes, interferences, comprehension activities, CLIL

## A. LA UNIDAD DIDÁCTICA

<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO</b></p>	<p>El alto dominio del español es un requisito fundamental para entrar en el mercado laboral del área de la salud. Teniendo en cuenta la relación geopolítica mantenida entre España y Portugal y el flujo frecuente de sanitarios de un país a otro, resulta fundamental establecer planes de estudio o cursos de español para profesionales de la salud portugueses (así como cursos de portugués para los profesionales españoles) que introduzcan de forma paulatina contenidos y vocabulario del ámbito sanitario desde los niveles más bajos.</p> <p>Esta unidad didáctica está dirigida a estudiantes portugueses de enfermería con un nivel inicial de español. Se proponen a continuación dos sesiones de una hora, centradas en contenidos diferentes.</p> <p>En la primera sesión se aprovechan las similitudes entre el portugués y el español, así como el alto nivel de comprensión escrita en español de los alumnos portugueses, para introducir algunos ejercicios y textos sobre el Sistema Nacional de Salud español.</p>
--	--

	<p>En la segunda sesión se presentan algunos ejercicios destinados a conocer mejor algunas de las especialidades de la medicina y de la enfermería. Además, se proponen algunas actividades orientadas a recordar adjetivos o estructuras para expresar cualidades o habilidades.</p>
<b>NIVEL RECOMENDADO SEGÚN EL MCER</b>	A2 / B1
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la organización del Sistema Nacional de Salud español.</li> <li>• Conocer algunas de las especialidades sanitarias y sus correspondientes especialistas.</li> <li>• Expresar motivos para estudiar enfermería.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (COMUNICATIVOS, LÉXICOS, GRAMATICALES, ETC.)</b>	<p><b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre el Sistema Nacional de Salud español.</li> <li>• Hablar de habilidades y talentos.</li> <li>• Describir el carácter idóneo de un profesional de la salud.</li> </ul> <p><b>Gramaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar el presente de indicativo de algunos verbos (verbos regulares, ser y estar).</li> <li>• Estructuras para expresar habilidades o talentos.</li> </ul> <p>Fónicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras con diferente pronunciación en español y portugués.</li> </ul> <p><b>Léxicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Sistema Sanitario español.</li> <li>• Profesionales de la salud y especialidades.</li> <li>• Repaso de adjetivos que expresan carácter.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO</b>	Se proponen 2 sesiones de una hora cada una.
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Las actividades aquí propuestas.
<b>EVALUACIÓN</b>	Se sugiere una actividad final para cada sesión que puede servir como evaluación de los contenidos aprendidos en esta unidad didáctica.

## B. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

### SESIÓN 1

#### EL SISTEMA NACIONAL DE SALUD (SNS) EN ESPAÑA

1. Fíjate en esta nube de palabras relacionadas con la salud y coméntalas con tu compañero/a. ¿A qué se refieren? ¿Podrías agrupar las palabras siguiendo algún criterio claro? Comentad vuestras dudas y respuestas con el resto de la clase.



2. Lee el siguiente texto sobre el Sistema Nacional de Salud español y completa con el presente de los verbos entre paréntesis.

#### ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE SALUD

El Sistema Nacional de Salud \_\_\_\_\_ (estar) formado por dos entornos o niveles asistenciales: Atención Primaria y Atención Especializada.

La Atención Primaria \_\_\_\_\_ (ser) el nivel básico e inicial de atención. \_\_\_\_\_ (garantizar) la globalidad y continuidad de la atención a lo largo de toda la vida del paciente y \_\_\_\_\_ (actuar) como gestor y coordinador de casos y regulador de flujos. Los dispositivos asistenciales principales \_\_\_\_\_ (ser) los centros de salud, donde \_\_\_\_\_ (trabajar) equipos multidisciplinares integrados por médicos de familia, pediatras, personal de enfermería y personal administrativo, pudiendo disponer también de trabajadores sociales, matronas y fisioterapeutas.

Dada su disposición en el entramado de la comunidad, este nivel se dedica a las tareas de promoción de la salud y de prevención de la enfermedad.

Es la máxima expresión de accesibilidad y equidad en el acceso, pues la Atención Primaria \_\_\_\_\_ (llegar) físicamente hasta el domicilio del ciudadano cuando es necesario.

**La Atención Especializada**, caracterizada por los medios diagnósticos y terapéuticos de mayor complejidad, se presta en centros de especialidades y hospitales, de manera ambulatoria o en régimen de ingreso.

\_\_\_\_\_ (comprender) las actividades asistenciales, diagnósticas, terapéuticas y de rehabilitación y cuidados, así como aquellas de promoción de la salud, educación sanitaria y prevención de la enfermedad, cuya naturaleza \_\_\_\_\_ (aconsejar) que se realicen en este nivel. La Atención Especializada garantiza la continuidad de la atención integral al paciente, una vez superadas las posibilidades de la Atención Primaria.

El acceso del paciente a la atención de urgencia hospitalaria se realiza por remisión del médico de Atención Primaria o Especializada, o por razones de urgencia o riesgo vital que puedan requerir medidas terapéuticas exclusivas del medio hospitalario.

(Adaptado de Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. *Sistema Nacional de Salud. España 2012* y Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. *Cartera de servicios comunes de Atención Primaria*.)

**3. Completa el siguiente cuadro con la información indicada en el texto anterior sobre la Atención Primaria y la Atención Especializada. Compara tus respuestas con tu compañero y después con el resto de la clase.**

	Atención Primaria	Atención Especializada
Características		
Funciones		
Accesibilidad		
Dispositivo asistencial		

**4. En el siguiente cuadro tienes algunas de las actividades específicas realizadas en la Atención Primaria. ¿Puedes unir cada una de ellas con la definición correspondiente?**

Atención a la adolescencia
Atención a la salud bucodental
Atención al adulto y grupos de riesgo y pacientes crónicos
Atención a la infancia
Atención y detección a la violencia de género y malos tratos
Atención a la mujer
Atención al paciente terminal
Atención a las personas mayores
Atención a la salud mental

- a) \_\_\_\_\_: consejos sobre hábitos saludables (uso de tabaco, alcohol y sustancias adictivas) sobre conducta alimentaria e imagen corporal, promoción de conductas saludables en relación a la sexualidad.
- b) \_\_\_\_\_: orientación familiar, atención al embarazo y puerperal, diagnóstico precoz de cáncer ginecológico y de mama, detección y atención en los problemas del climaterio.
- c) \_\_\_\_\_: detección de los problemas de salud, valoración del estado nutricional, prevención de la muerte súbita infantil, consejos generales sobre el desarrollo del niño, educación sanitaria y prevención de accidentes infantiles, orientación para la prevención y detección de los problemas del sueño y los esfínteres.
- d) \_\_\_\_\_: valoración del estado de salud y factores de riesgo, consejos sobre estilos de vida saludable, detección de problemas de salud, educación, atención y asistencia a personas polimedicadas y con pluripatologías.
- e) \_\_\_\_\_: promoción y prevención de la salud, detección y atención al anciano de riesgo, atención domiciliaria a personas inmovilizadas.
- f) \_\_\_\_\_: especialmente en menores, ancianos y personas con discapacidad.
- g) \_\_\_\_\_: actividades asistenciales, diagnósticas y terapéuticas, promoción de la salud, educación sanitaria y preventiva. Tratamiento de procesos agudos y odontológicos, exploración preventiva en embarazadas, medidas preventivas y asistenciales para la población infantil.
- h) \_\_\_\_\_: atención integral, individual y continuada que se presta en el domicilio del paciente o en el centro sanitario.

- i) \_\_\_\_\_: prevención y promoción para el mantenimiento de la salud mental, detección y atención a problemas de salud mental en coordinación con el nivel especializado.

(Tomado de Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. *Prestaciones del Sistema Nacional de Salud.*)

## 5. Completa con el vocabulario adecuado visto hasta ahora

El \_\_\_\_\_ o Centro de Atención Primaria (CAP) es el edificio en el que se da la Atención Primaria a la población.

La \_\_\_\_\_ es un establecimiento sanitario, generalmente privado, donde se diagnostica y trata la enfermedad de un paciente.

El \_\_\_\_\_ es un centro de atención sanitario pequeño, generalmente localizado en un pueblo y con menos profesionales.

En España se realizan 130 millones de \_\_\_\_\_ de enfermería y 234 millones de \_\_\_\_\_ de medicina.

El \_\_\_\_\_ se presta al paciente en casos de atención sanitaria inmediata.

La \_\_\_\_\_, dentro de la Atención Primaria, da orientación familiar, ofrece atención al embarazo y puerperal o realiza el diagnóstico precoz de cáncer ginecológico y de mama.

## 6. En grupos de 4, comentad de qué manera se organiza el Sistema Nacional de Salud de Portugal y cuáles son los puntos en común y las diferencias con el SNS español. Realizad un organigrama con la información relevante y después ponédlo en común con el resto de la clase.

## SESIÓN 2

### PROFESIONALES DE LA SALUD

7. Fíjate en las siguientes imágenes. ¿Podrías completar la tabla con el nombre del especialista correspondiente? Después, escribe el nombre de la especialidad. Puedes buscar en el diccionario las palabras que no conozcas.

obstetra, médico/a de familia, oftalmólogo/a, dermatólogo/a, psicólogo/a, fisioterapeuta, cirujano/a, neurólogo/a, dentista, pediatra

	ESPECIALISTA	ESPECIALIDAD
 Imagen 1		
 Imagen 2		
 Imagen 3		
 Imagen 4		



Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10

8. En español y en portugués hay algunas palabras que se pronuncian de forma diferente. Fíjate en la siguiente tabla: en la columna con las palabras en español están marcadas las vocales tónicas en **negrita**. ¿Puedes leerlas en alto? ¿Cómo se pronuncian en portugués? Marca la sílaba tónica según corresponda y después presta atención a las diferencias.

<b>Español</b>	<b>Portugués</b>
Fisioterapia	Fisioterapia
Alergia	Alergia
Anestesia	Anestesia
Epidemia	Epidemia
Hemorragia	Hemorragia
Terapia	Terapia
Vértigo	Vertigem
Síntoma	Sintoma
Cerebro	Cérebro
Alcohol	Álcool
Oxígeno	Oxigénio
Nivel	Nível

9. Por parejas, repartíos las siguientes oraciones. Después, leedlas en voz alta. Podéis corregir a vuestro/a compañero/a si lo creéis necesario.

#### Alumno A

- a) Después de mi operación tuve que hacer terapia durante mucho tiempo.
- b) Beber mucho alcohol no es bueno.
- c) En primavera tengo alergias.
- d) Necesito medir el nivel de oxígeno en el paciente.

#### Alumno B

- e) Los síntomas del paciente son graves.
- f) Es necesario controlar la hemorragia.
- g) El Sistema Nacional de Salud se encarga de controlar las epidemias graves.
- h) Una parte fundamental del cerebro se vio afectada después del accidente.

**10. ¿Cuáles son las especialidades de enfermería reconocidas en España? En la actualidad, en el Real Decreto 450/2005 se reconocen las siguientes siete especialidades. ¿Sabes en qué se centra cada una de ellas? Busca en internet la respuesta si lo crees necesario. Después comenta tus respuestas con el resto de la clase.**

- a) Enfermería Obstétrico-Ginecológica
- b) Enfermería de Salud Mental
- c) Enfermería del Trabajo
- d) Enfermería Geriátrica
- e) Enfermería de Cuidados Médico-Quirúrgicos
- f) Enfermería Familiar y Comunitaria
- g) Enfermería Pediátrica

**11. Visualiza el siguiente vídeo del “Canal Enfermero” en el que se celebra el “Día Internacional de las/los Enfermeras/os”. Varias personas mencionan un valor o una cualidad fundamental de los profesionales de la enfermería. Escribe al menos cinco de las palabras mencionadas. ¿Cuáles son las más importantes para ti? ¿Por qué? ¿Podrías añadir alguna más?**

**12. Comparte las respuestas del ejercicio anterior con el resto de tus compañeros. ¿Cuáles son las cinco cualidades o los valores más importantes para toda la clase?**

**13. Lee las siguientes experiencias de estudiantes de enfermería en las que hablan de por qué han elegido estudiar esta profesión. ¿A qué especialidad podrían dedicarse?**

**Mateo**

Cuando vives mucho tiempo con tus abuelos, es fácil entender el significado del cuidado. Creo que se me da bien cuidar a las personas. Soy muy cariñoso y estudio enfermería porque quiero transmitir ese cariño a nuestros mayores.

**Carlota**

Estudio enfermería porque quiero saber responder y reaccionar de forma rápida a los problemas de salud de mis familiares. Soy una persona muy atenta y soy buena escuchando a las personas.

**Andrea**

Soy muy buena con los niños y, además, soy muy divertida y paciente. Creo que para ser enfermera es muy importante la paciencia, así como el cariño por las personas.

**Pedro**

Se me dan bien las situaciones urgentes o de mayor intensidad. Soy bastante resolutivo y, al mismo tiempo, soy muy empático con las personas que sufren enfermedades graves. Por eso estudio enfermería, porque quiero poder ofrecer mi apoyo y conocimiento en esos momentos.

**14. ¿Qué recursos lingüísticos podemos usar para expresar nuestras habilidades y cualidades? Fíjate en las expresiones subrayadas en el ejercicio anterior y completa este esquema.**

Se me da (muy) bien + \_\_\_\_\_ cuidar \_\_\_\_\_

Se me da(n) (muy) bien + \_\_\_\_\_

Soy muy/bastante + \_\_\_\_\_

Soy (muy) bueno/a con + \_\_\_\_\_

Soy (muy) bueno/a + \_\_\_\_\_

**15. Ahora tú. Escribe un breve texto en el que hables de las virtudes y cualidades que tienes y que son importantes para ser un/a buen/a profesional de la salud. Explica también las razones por las que estudias esta carrera.**

**16. En grupos de cuatro, grabad un pequeño vídeo para celebrar el Día Internacional de vuestra profesión. En vuestro vídeo debéis utilizar:**

- verbos en presente
- estructuras para hablar de habilidades o talentos
- adjetivos de carácter

**Después, compartid el vídeo con el resto de la clase y escoged el mejor y más original.**

## C. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA / GUÍA DEL PROFESOR

### SESIÓN 1

#### EL SISTEMA NACIONAL DE SALUD (SNS) EN ESPAÑA

1. Fíjate en esta nube de palabras relacionadas con la salud y coméntala con tu compañero/a. ¿A qué se refieren? ¿Podríais agrupar algunas palabras siguiendo algún criterio claro? Comentad vuestras dudas y respuestas con el resto de la clase. Temporalización: 15'. Para comenzar esta unidad activando algunos conocimientos previos de los estudiantes, se propone una nube que contiene algunas palabras relacionadas con los servicios sanitarios o el SNS en España. Pida a los estudiantes que, por parejas, discutan cada una de las palabras y las agrupen siguiendo algún criterio. Se sugiere aquí una posible clasificación:



2. **Lee el siguiente texto sobre el Sistema Nacional de Salud español y completa con el presente de los verbos entre paréntesis.** Temporalización: 10'. Tras asegurarse de que los alumnos comprenden el sentido de las palabras del ejercicio anterior, pídeles que lean este texto y lo completen de forma individual con el presente de indicativo de los verbos señalados. Los alumnos habrán visto con anterioridad la formación del presente. En una primera lectura, auxilie a sus alumnos en el caso de que no conozcan alguna de las palabras recogidas en el texto.
3. **Completa el siguiente cuadro con la información indicada en el texto anterior sobre la Atención Primaria y la Atención Especializada. Compara tus respuestas con tu compañero y después con el resto de la clase.** Temporalización: 15'. Se propone un ejercicio de comprensión lectora que tiene como finalidad asegurarse de que los estudiantes han entendido con claridad la explicación del texto anterior. Además, puede aprovechar este ejercicio para remarcar cuestiones de vocabulario que crea relevantes.

**Solución:**

	<b>Atención Primaria</b>	<b>Atención Especializada</b>
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel básico e inicial de atención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios diagnósticos y terapéuticos de mayor complejidad.</li> </ul>
<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantiza la atención a lo largo de toda la vida del paciente.</li> <li>• Gestión y coordinación de casos.</li> <li>• Regulación de flujos.</li> <li>• Promoción de la salud.</li> <li>• Prevención de la enfermedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantiza la continuidad de la atención integral al paciente, una vez superadas las posibilidades de la atención primaria.</li> </ul>
<b>Accesibilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fácil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por remisión del médico de atención primaria o especializada.</li> <li>• Por razones de urgencia o riesgo vital.</li> </ul>
<b>Dispositivo asistencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de salud.</li> <li>• Domicilio del ciudadano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros de especialidades.</li> <li>• Hospitales.</li> </ul>

**4. En el siguiente cuadro tienes algunas de las actividades específicas realizadas en la Atención Primaria. ¿Puedes unir cada una de ellas con la definición correspondiente?**

Temporalización: 10'. Se propone un nuevo ejercicio de comprensión y práctica del vocabulario en el que se pretende dar a los alumnos una mayor información sobre la Atención Primaria.

**Solución:**

- a) Atención a la adolescencia.
- b) Atención a la mujer.
- c) Atención a la infancia.
- d) Atención al adulto y grupos de riesgo y pacientes crónicos.
- e) Atención a las personas mayores.
- f) Atención y detección a la violencia de género y malos tratos.
- g) Atención a la salud bucodental.
- h) Atención a la salud mental.

**5. Completa con el vocabulario adecuado visto hasta ahora.** Temporalización: 10'. Como ejercicio de repaso de los contenidos vistos en la sesión, se propone este ejercicio. Los alumnos pueden realizarlo de forma individual. Después corríjalo en grupo.

**Solución:**

- a) centro de salud;
- b) clínica;
- c) consultorio;
- d) consultas;
- e) servicio de urgencia y emergencia;
- f) atención a la mujer.

**6. En grupos de 4, comentad de qué manera se organiza el Sistema Nacional de Salud de Portugal y cuáles son los puntos en común y las diferencias con el SNS español. Realizad un organigrama con la información relevante y después ponedlo en común con el resto de la clase.** Proponga esta actividad como tarea. Este ejercicio busca afianzar el conocimiento adquirido a través de una comparación entre el SNS español y portugués.

## SESIÓN 2

### PROFESIONALES DE LA SALUD

7. Fíjate en las siguientes imágenes. ¿Podrías completar la tabla con el nombre del especialista correspondiente? Después escribe el nombre de la especialidad. Puedes buscar en el diccionario las palabras que no conozcas. Temporalización: 5'. Con este ejercicio, se pretende dar a conocer a los alumnos algunas de las especialidades médicas ofrecidas en España. Asegúrese de que los estudiantes realizan bien la derivación entre especialista y especialidad. Haga especial hincapié en aquellas especialidades (señaladas aquí con un asterisco) que tienen una formación diferente en español.

#### Solución:

- a) Pediatra – Pediatría
- b) Obstetra – Obstetricia
- c) Oftalmólogo/a – Oftalmología
- d) Psicólogo/a – Psicología
- e) Dermatólogo/a\* – Dermatología
- f) Médico/a de familia – Medicina familiar
- g) Neurólogo/a\* - Neurología
- h) Dentista – Odontología
- i) Cirujano/a\* - Cirugía
- j) Fisioterapeuta – Fisioterapia

8. En español y en portugués hay algunas palabras que se pronuncian de forma diferente. Fíjate en la siguiente tabla: en la columna con las palabras en español están marcadas las vocales tónicas en negrita. ¿Puedes leerlas en alto? ¿Cómo se pronuncian el portugués? Marca la sílaba tónica según corresponda y después presta atención a las diferencias. Temporalización: 5'. Aprovechando la palabra "fisioterapia" que aparece en el ejercicio anterior, proponga a través de este ejercicio una reflexión sobre la pronunciación diferente en español y portugués de las siguientes palabras.

**Solución:**

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Fisioterapia	Fisioterapia
Alergia	Alergia
Anestesia	Anestesia
Epidemia	Epidemia
Hemorragia	Hemorragia
Terapia	Terapia
Vértigo	Vertigem
Síntoma	Sintoma
Cerebro	Cérebro
Alcohol	Álcool
Oxígeno	Oxigénio
Nivel	Nível

9. **Por parejas, repartíos las siguientes oraciones. Después, leedlas en voz alta. Podéis corregir a vuestro/a compañero/a si lo creéis necesario.** Temporalización: 5'. Con el fin de practicar la pronunciación de las palabras del ejercicio anterior, pida a sus alumnos que lean por parejas y en alto las siguientes oraciones y corrijan a su compañero si lo creen necesario.
10. **¿Cuáles son las especialidades de enfermería reconocidas en España? En la actualidad, en el Real Decreto 450/2005 se reconocen las siguientes siete especialidades. ¿Sabes en qué se centra cada una de ellas? Busca en internet la respuesta si lo crees necesario. Después comenta tus respuestas con el resto de la clase.** Temporalización: 10'. Comente de forma breve las especialidades de enfermería reconocidas de forma oficial en España. Puede hacer una breve encuesta para saber qué especialidades son las más populares en su clase.

- 11. Escucha el siguiente vídeo del “Canal Enfermero” en el que se celebra el “Día Internacional de las/los Enfermeras/os”. Varias personas mencionan un valor o una cualidad fundamental de los profesionales de la enfermería. Escribe al menos 5 de las palabras mencionadas. ¿Cuáles son las más importantes para ti? ¿Por qué? ¿Podrías añadir alguna más?** Temporalización: 5'. Se presenta la visualización del vídeo disponible a través del enlace. Reprodúzcalo e indique a sus alumnos que escriban alguna de las palabras que aparecen en el vídeo.

**Palabras:**

Imprescindibles, dedicación, afecto, simpatía, compromiso, vocación, amor, complicidad, vida, empatía, satisfacción, cercanía, evidencia, cuidado, cariño, generosidad, ciencia, humanidad, confianza, compromiso, ángeles de la guarda, compañera, esperanza, vacuna, cuidar, disciplina, amistad, atención, ayudar, corazón.

- 12. Comparte las respuestas del ejercicio anterior con el resto de tus compañeros. ¿Cuáles son las cinco cualidades o los valores más importantes para toda la clase?** Temporalización: 10'. Dedique algunos minutos a entender qué palabras son las más escogidas por el conjunto de la clase. Pida a sus alumnos que justifiquen, dentro de lo posible, su elección.

- 13. Lee las siguientes experiencias de estudiantes de enfermería en las que hablan de por qué han elegido estudiar esta profesión. ¿A qué especialidad podrían dedicarse?** Temporalización: 5'. Se introducen aquí algunas estructuras que sirven para hablar de cualidades, habilidades y talentos. Comente con el grupo las especialidades a las que podrían dedicarse estos alumnos de enfermería y después pida a los estudiantes que completen el esquema del siguiente ejercicio.

**Solución:**

Mateo: Enfermería Geriátrica.

Carlota: Enfermería Familiar y Comunitaria.

Andrea: Enfermería Pediátrica.

Pedro: Enfermería de Cuidados Médico-Quirúrgicos.

- 14. ¿Qué recursos lingüísticos podemos usar para expresar nuestras habilidades y cualidades? Fíjate en las expresiones subrayadas en el ejercicio anterior y completa este esquema.** Temporalización: 5'. Explique las estructuras indicadas en el ejercicio anterior y ponga más ejemplos si lo cree necesario.

**Solución:**

Se me da (muy) bien + \_\_cuidar\_\_ (infinitivo)  
Se me da(n) (muy) bien + \_\_las situaciones\_\_ (nombre singular o plural)  
Soy muy/bastante + \_\_empático/ cariñosa\_\_ (adjetivo)  
Soy (muy) bueno/a con + \_\_los niños\_\_ (nombre)  
Soy (muy) bueno/a + \_\_escuchando\_\_ (gerundio)

- 15. Ahora tú. Escribe un breve texto en el que hables de las virtudes y cualidades que tienes y que son importantes para ser un/a buen/a profesional de la salud. Explica también las razones por las que estudias esta carrera.** Temporalización: 10'. Los alumnos pueden escribir un breve texto como los del ejercicio 13. Después pueden emplearlo con algunas modificaciones, si lo consideraran necesario, en la realización del ejercicio 16.
- 16. En grupos de cuatro, grabad un pequeño vídeo para celebrar el Día Internacional de vuestra profesión. En vuestro vídeo debéis utilizar:**
- verbos en presente;
  - estructuras para hablar de habilidades o talentos;
  - adjetivos de carácter.

**Después, compartid el vídeo con el resto de la clase y escoged el mejor y más original.** Proponga este ejercicio como tarea. El objetivo es que los alumnos practiquen el vocabulario y estructuras aprendidos en esta unidad.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. *Sistema Nacional de Salud. España 2012* [monografía en Internet]. Madrid, 2012. Accedido 31 de octubre 2020, en <https://www.msbs.gob.es>

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. *Cartera de servicios comunes de atención primaria*. Accedido 31 de octubre 2020, en <https://www.msbs.gob.es/profesionales/prestaciones-Sanitarias/CarteraDeServicios/ContenidoCS/2AtencionPrimaria/home.htm>

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. *Prestaciones del Sistema Nacional de Salud*. Accedido 31 de octubre 2020, en <https://www.msbs.gob.es/organizacion/sns/docs/prestaciones08.pdf>

## FUENTE DE LOS GRÁFICOS Y DE LAS IMÁGENES

<b>Gráfico</b>	<b>Fuente</b>	<b>Autor</b>	<b>Referencia</b>
Imagen 1	Freepick	Katemangostar	<a href="https://www.freepik.es/fotos/personas">https://www.freepik.es/fotos/personas</a>
Imagen 2	Freepick	serhii_bobyk	<a href="https://www.freepik.es/fotos/ninos">https://www.freepik.es/fotos/ninos</a>
Imagen 3	Freepick	pressfoto	<a href="https://www.freepik.es/fotos/marco">https://www.freepik.es/fotos/marco</a>
Imagen 4	Freepick	Freepick	<a href="https://www.freepik.es/fotos/personas">https://www.freepik.es/fotos/personas</a>
Imagen 5	Freepick	Wavebreakmedia_micro	<a href="https://www.freepik.es/fotos/médico">https://www.freepik.es/fotos/médico</a>
Imagen 6- médico de familia	Freepick	pressfoto	<a href="https://www.freepik.es/fotos/mujer">https://www.freepik.es/fotos/mujer</a>
Imagen 7 - neurólogo	Freepick	Freepick	<a href="https://www.freepik.es/fotos/personas">https://www.freepik.es/fotos/personas</a>
Imagen 8	Freepick	senivpetro	<a href="https://www.freepik.es/fotos/mujer">https://www.freepik.es/fotos/mujer</a>
Imagen 9	Freepick	peoplecreations	<a href="https://www.freepik.es/fotos/mujer">https://www.freepik.es/fotos/mujer</a>
Imagen 10	Freepick	Freepick	<a href="https://www.freepik.es/fotos/personas">https://www.freepik.es/fotos/personas</a>



# Hay un pelo en mi sopa



## There is a hair in my soup

**Beatriz Pilar Suárez Rodríguez**

Tutora del Máster Universitario on line en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE (FUNIBER)  
Doctoranda en la Universidade de Vigo  
beatriz@uvigo.es, beatriz.suarez@unini.org

*Licenciada en Filología hispánica por la Universidade de Santiago de Compostela. Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad De Jaén. Máster en Formación de Profesorado de Español para extranjeros por la Universidad de León / Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Tutora del Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE (FUNIBER) desde 2006 y directora de TFMs. Profesora de ELE en la Universidade de Vigo de 2002 a 2012. Profesora en el grado de portugués-español en la Universidad Católica de Braga. Docente del Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidade de Vigo en diferentes períodos. Doctoranda de la Universidade de Vigo. Autora de artículos vinculados al ámbito de ELE, la mayoría de ellos publicados en ASELE. Alumna de los más diversos cursos on line / presenciales de ELE (entre ellos, varios cursos de Examinadora DELE, por ejemplo).*

### RESUMEN

*Hay un pelo en mi sopa* es un material con el que el profesor de ELE provocará en su alumnado la necesidad de interactuar participando en una versión del clásico juego de identificación del intruso. Pero, a diferencia de lo que es habitual en este tipo de dinámicas, aquí, el alumno no solo ha de localizar un término que no encaje con otros de una lista dada, sino que ha de reflexionar sobre los motivos (ortográficos, léxicos, semánticos, morfológicos, pragmáticos o socio-culturales) por los que ese elemento disuena, es decir, por los que es “un pelo en la sopa”.

Con un enfoque basado en tareas, el alumno es el eje de su proceso de aprendizaje, cuya tarea final consistirá en diseñar una parte fundamental del material del juego: las listas de palabras en las que se ha colado “un pelo en la sopa”.

## PALABRAS CLAVE

Interacción, componente lúdico, motivación, oralidad, estrategia, competencia comunicativa, enfoque por tareas.

## ABSTRACT

*There is a hair in my soup* is a material with which the SFL teacher will provoke in his students the need to interact by participating in a version of the classic identification game find the intruder. But, unlike what is usual in this type of dynamics, here, the student not only has to locate a term that does not fit with others in a given list, but also has to reflect on the reasons (orthographic, lexical, semantic, morphological, pragmatic or socio-cultural) by which that element dissolves, that is to say, by which it is “a hair in the soup”.

With a task-based approach, the student is the centerpiece of their learning process. The final task will be to design a fundamental part of the game material: the lists of words in which “a hair in the soup” has been cast.

## KEYWORDS

Interaction, ludic element, motivation, orality, strategies, communicative competence, task-based language teaching (TBLT)

## A. LA UNIDAD DIDÁCTICA

<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO</b></p>	<p>El juego <i>Hay un pelo en mi sopa</i> es una idea original que se basa en las típicas actividades de localizar el intruso en una lista de palabras, que tantas veces hemos visto en casi cualquier manual de ELE (por ejemplo: <i>guapo, rubio, alto, inteligente</i>). Lo que se esperaba que hiciera el alumno en estos ejercicios era, simplemente, subrayar la palabra que no encajaba en la lista (<i>inteligente</i>, en este caso). Lógicamente, la palabra intrusa era el único adjetivo que no se refería a una cualidad física, pero no se pedía que el alumno diera ninguna explicación sobre su respuesta, aunque parece asumible que sí la diera el docente. Esa mínima actividad fue el germen de un juego que se testó con diferentes grupos de personas, a quienes se les ofrecieron listados de palabras entre las que debían encontrar “el pelo de la sopa” pero, además, tenían que</p>
--	--

justificar su respuesta; no era suficiente acertar encontrando la palabra incómoda. A menudo surgieron discrepancias en la justificación de la respuesta y eso (el debate, la interacción oral, y la reflexión sobre diferentes aspectos de la lengua y la cultura españolas) era, casi desde el principio, el objetivo del juego. En este proceso, poco a poco, ideamos todo un juego de palabras para la clase de ELE, con sus normas, su sistema de puntuación, su tablero y algunas fichas o listas de palabras para encontrar “el pelo en la sopa” con la justificación de la respuesta incluida. Esta propuesta supone la materialización de esa ideación que nunca había llegado a llevarse ni al aula ni al papel. Ramírez Cogollor (2014) nos habla del concepto de “gamificación como la aplicación de estrategias (pensamientos y mecánicas) de juegos en contextos no ‘jugables’, ajenos a los juegos, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos”. Esta última parte de la idea es la que nos interesa más y la que impulsa el desarrollo de nuestro material. En cualquier juego, el objetivo es ganar. En el nuestro también. En cualquier juego del tipo preguntas / respuestas, gana quien acierta la respuesta. En el nuestro también. En los juegos educativos, los jugadores aprenden jugando. Nosotros no dejamos de lado el aprendizaje. En las dinámicas lúdicas en la clase de ELE los alumnos aprenden contenidos lingüísticos y/o culturales del español y el mundo hispanohablante. Sucederá lo mismo con los alumnos que jueguen con este material. Todo lo dicho anteriormente se logra con este juego, pero los objetivos fundamentales son el debate, la reflexión, la búsqueda y consulta de información, y la interacción oral, que surgirán en el aula de ELE a través de un juego concebido como un fin, más que como un medio. *Hay un pelo en mi sopa* es un material pensado inicialmente para clases de ELE presenciales, aunque, podría funcionar también en clases on-line. Está pensado para trabajar con clases de grupo, no individuales o particulares, en cuyo caso podría adaptarse; sin embargo, perdería parte del componente motivacional propio de la competición. El grupo meta está compuesto por alumnos adultos. Para trabajar con adolescentes, y más aún con niños, podría funcionar una dinámica parecida, pero habría que diseñar fichas diferentes a las fichas-modelo que aportamos. Aunque el material podría adaptarse a niveles bajos, dado que lo que se busca es el debate, la reflexión y la interacción, nos parece más adecuado partir, como mínimo, de un nivel B1. Pero, aquí pensamos en un grupo unitario B2-C1 de acuerdo con lo establecido en el PCIC y el MCER.

<b>NIVEL RECOMENDADO SEGÚN EL MCER</b>	B2 / C1 <sup>1</sup>
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar la interacción oral grupal</li> <li>• Argumentar y contraargumentar</li> <li>• Adoptar una actitud reflexiva o crítica sobre diferentes aspectos de la lengua y/o la cultura del ámbito hispano</li> <li>• Buscar información</li> <li>• Activar los componentes estratégicos, léxicos y pragmáticos. En especial, en la fase de diseño propio de fichas por parte del alumnado.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (COMUNICATIVOS, LÉXICOS, GRAMATICALES, ETC.)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos léxicos y gramaticales para argumentar y contraargumentar propios de los niveles B2-C1</li> <li>• Funcionamiento del componente léxico de sustantivos, adjetivos y verbos</li> <li>• Funcionamiento del componente semántico de sustantivos, adjetivos y verbos</li> <li>• Funcionamiento del componente pragmático de sustantivos, adjetivos y verbos</li> <li>• Morfología (flexión, derivación...) de sustantivos, adjetivos y verbos</li> <li>• Miscelánea de contenidos socio culturales<sup>2</sup></li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO</b>	Se necesitan, como mínimo, cuatro sesiones de clase. Se contará con un aula típica, preferiblemente con sillas y mesas móviles.
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartulinas blancas para imprimir las fichas de palabras, tamaño media cuartilla u octavilla</li> <li>• Tablero del Juego de la Oca proyectable</li> <li>• Pizarra blanca magnética</li> <li>• Dado convencional</li> <li>• Imanes de colores variados.</li> </ul> <p>*Puede llevarse a cabo la dinámica incluso con otro tablero<sup>3</sup> o sin tablero.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	Autoevaluación

<sup>1</sup> Muy fácilmente adaptable al B1 y al C2 y también, aunque de forma más complicada, al A1-A2.

<sup>2</sup> Se activan contenidos comunicativos, léxicos, gramaticales, semánticos y culturales de muy diversa índole. El docente puede diseñar fichas agrupadas por tópicos, algo que no se ha hecho en este caso, dado que la finalidad no es el aprendizaje de un contenido concreto, sino la activación de la reflexión sobre cómo funcionan la lengua y las estrategias de aprendizaje.

<sup>3</sup> Se puede emplear un tablero similar al que figur en Suárez Rodríguez (2013)

## B. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

### HAY UN PELO EN MI SOPA

#### SESIÓN 1

1. Lluvia de ideas: mira las siguientes imágenes y comenta qué te parecen.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

Todas estas imágenes tienen dos cosas en común: que se relacionan con el humor y que se repite la expresión "Camarero, hay un pelo en mi sopa". Encontrar un pelo en la comida, o cualquier otra cosa extraña es muy desagradable, sin embargo, hoy en clase vamos a algo divertido jugando a *Hay un pelo en mi sopa*.

Pero antes...

## 2. De oca a oca y tiro porque me toca

### a) Comenta en voz alta

¿Conoces esta expresión?

¿Puedes explicársela a tus compañeros?

¿Existe esta expresión en tu idioma?

b) Observa la imagen y coméntala en voz alta



Imagen 4

Lo que ves es el tablero del popular *Juego de la Oca*.

¿Lo conoces? Mira cómo se llama en todos estos países de Europa: en Francia se le conoce como *Le jeu de l'oie*, en Reino Unido como *The royal game of goose*, en Italia como *Il gioco dell'Oca*, en Portugal como el *Jogo do Ganso* o *Jogo da Glória*, en Holanda como  *Ganzenbord* y en Alemania como *Gänsepiel*.

- ¿Existe en su país este juego u otro similar? ¿Cómo se llama?
- ¿Podrías indicar qué casillas son positivas y cuáles negativas y qué consecuencias tiene caer en ellas?
- ¿Sabes otras expresiones de este juego similares a “de oca a oca y tiro porque me toca”?

### c) Lee y comenta:

Ahora que ya nos hemos familiarizado un poco con el tablero, vamos a leer estas instrucciones y comprobar cuánto sabíamos realmente sobre el juego. Veamos también si las reglas de España son las mismas que las de tu país:

**La Oca:** ubicadas cada nueve casillas, desde las casillas 5 y 9. Se avanza hasta la siguiente oca y, en algunas modalidades, se vuelve a tirar. Tradicionalmente se dice **de oca a oca y tiro porque me toca** (o de oca en oca y tiro porque me toca).

**6 y 12 El Puente.** Se avanza o retrocede hasta el otro puente y, en algunas modalidades se vuelve a tirar. Tradicionalmente se dice **de puente a puente y tiro porque me lleva la corriente**

**19 La Posada.** Se pierde 1 turno.

**31 El Pozo.** Se pierden 2 turnos. Si están jugando solo dos personas y el otro jugador cae en la calavera y empieza del principio, el castigo de estar sin jugar se invalida y sigues jugando normal, saliendo del pozo en cuanto te toque tirar

**26 y 53 Los Dados.** Se avanza o se retrocede a la otra casilla con el mismo dibujo y se vuelve a tirar. Se suele decir: **De dado a dado y tiro porque me ha tocado (o de dados a dados y tiro porque son cuadrados)** En otras versiones del juego, simplemente se vuelve a tirar.

**42 El Laberinto.** Retroceder a la casilla 30. Se suele decir: Del laberinto al 30. En otras versiones, se permanece atrapado y no se puede seguir avanzando hasta sacar un determinado número con los dados.

**52 La Cárcel** Se pierden 3 turnos.

**58 La Calavera o la Muerte.** Se vuelve a empezar desde la casilla 1.

**63 Última Casilla.** Se debe llegar a la última con el puntaje exacto, de lo contrario se retrocede tantas casillas como puntos sobren. Otra forma de llegar es caer en la penúltima oca. El jugador va de oca a oca y, por lo tanto, gana.

### d) "No, es que en mi clase jugamos así".

Ya hemos leído las instrucciones sobre cómo jugar al *Juego de la Oca* pero, en España, es muy típico que cada grupo de amigos establezca sus propias normas bajo el lema "No, es que en mi casa jugamos así". Si no te lo crees, escucha con atención este monólogo de Luis Pedrahíta sobre los juegos de mesa. Toma notas de los aspectos que te llamen más la atención o que no entiendas durante la escucha. Al finalizar, reflexiona y comenta en voz alta con el grupo-clase:

- Luis Pedrahíta hace un monólogo de humor. ¿Qué aspectos del audio ayudan a entender el tono humorístico del audio? ¿Identificas los chistes? Explica alguno.
- Además del *Juego de la Oca*, ¿qué otros juegos se mencionan?
- ¿Por qué crees que el cómico menciona que “en la lista de los componentes de la caja del juego debería poner, tras varios días de uso, un pie de Argamboys y un botón que hace de ficha roja”?
- ¿Conoces la baraja española? ¿Sabes por qué Piedrahíta dice que los ochos y los nueves no sirven para nada?

Ahora, entre todos, vamos a establecer qué castigos recibirán quienes caigan en las casillas con penalización. En las casillas positivas, el grupo que caiga sumará un punto, además de avanzar.

### 3. Hay un pelo en mi sopa. ¡A jugar!

#### a) Explicación del juego

A estas alturas, ya habrás intuido que vamos a jugar con el tablero de la *Oca*, pero con nuestras propias reglas. Pero es que, además, vamos a usar ese tablero para jugar a *Hay un pelo en mi sopa*.

Para esto, vamos a dividirnos en grupos. Cada grupo tendrá un portavoz, que será el que diga la respuesta correcta y aporte una explicación, pero TODOS debéis colaborar para encontrar la solución.

En este juego, habrá unas fichas con listas de cuatro palabras, una de las cuales es un pelo en la sopa, es decir, algo que no encaja con el resto. Cada equipo, después de lanzar el dado y avanzar en el tablero, tendrá que resolver una ficha. Vosotros tenéis que decir qué palabra es “el pelo en la sopa” y explicar, en español, por qué habéis elegido esa palabra y no otra. Si lo encontráis, ganáis dos puntos y, si sabéis el motivo, tres puntos. Si no sabéis la respuesta, hay rebote y puede contestar el equipo que vaya más rezagado, que opta a uno o dos puntos respectivamente. Hay sesenta segundos de tiempo para responder y podéis usar Internet.

¡ATENCIÓN! En algunos casos, hay más de una explicación para la respuesta correcta y hay que dar todas las explicaciones. Se puede pedir pista; entonces, el profesor dirá cuántas explicaciones hay que aportar para la respuesta correcta. Cuando se pide pista solo se pueden obtener dos puntos; uno si hay rebote.

El juego termina cuando un equipo entra en la casilla sesenta y tres, pero gana el equipo que haya logrado más puntos.

¿Entendido?

## b) Juguemos

<b>Ficha 1</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Cereza Sandía	Fresa Tomate
<b>Ficha 2</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Beber Correr	Comer Oler
<b>Ficha 3</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Absolver Sorber	Soler Volver
<b>Ficha 4</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Llover Revolver	Perder Verter
<b>Ficha 5</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Chocolate Piña	Patata Plátano
<b>Ficha 6</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Chorizo Jamón	Fuet Salchichón
<b>Ficha 7</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Ballena Boquerón	Besugo Vaca
<b>Ficha 8</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Araña Gato	Conejo Murciélago
<b>Ficha 9</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Almeja Pulpo	Berberecho Vieira
<b>Ficha 10</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Bisonte Búho	Buey Buitre
<b>Ficha 11</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Delgada Esmirriada	Esbelta Flaca
<b>Ficha 12</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Botafumeiro Horchata	Fallas Paella
<b>Ficha 13</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Cataluña La Rioja	Galicia País Vasco
<b>Ficha 14</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Andalucía Madrid	Cantabria Navarra
<b>Ficha 15</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Alicates Gafas	Botones Tijeras
<b>Ficha 16</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Endometriosis Hepatitis	Halitosis Hipnosis
<b>Ficha 17</b>	<b>Hay un pelo en mi sopa</b>	Frutera Pastelera	Gasolinera Pescadera

## SESIONES 2 Y 3

### 4. Cocinando sopa de palabras

Hasta ahora habéis probado “mi sopa con pelo”. Ahora os toca a vosotros cocinar vuestra propia sopa en equipo.

Imaginemos que estamos en una gran cocina y que el equipo se subdivide en parejas. Cada pareja tiene que preparar seis “sopas”, o sea, seis fichas con listas de cuatro palabras, una de las cuales es “el pelo en la sopa” (que debe ir subrayada). Además, tenéis que incluir las explicaciones y las pistas. Tiene que haber fichas relacionadas con léxico, con gramática y con cultura de España e Hispanoamérica.

Vamos a emplear para esto dos sesiones de clase. Al terminar, el portavoz del equipo lo envía al mail del profesor.

Usad todo vuestro ingenio para que el equipo contrario no acierte ni una sola palabra...Y no olvidéis indicar dónde habéis encontrado la explicación.

## SESIÓN 4

### 5. Todo lo que empieza, acaba.

Ha llegado el momento de la gran final. En esta última etapa vamos a seguir la misma dinámica que en las anteriores, pero vamos a usar las fichas que habéis diseñado vosotros, vamos a probar vuestras sopas...

¡Que gane el mejor!

## C. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA / GUÍA DEL PROFESOR

### SESIÓN 1

#### 1. Lluvia de ideas

En esta sesión, el profesor va situando al alumno alrededor del primero de los dos aspectos fundamentales del juego: la expresión “hay un pelo en mi sopa”. Para ello, se proyectan las imágenes y se deja a los alumnos tiempo para comentarlas entre ellos y con el grupo-clase.

Después de esta lluvia de ideas, se les dice ya a los alumnos que durante algunas sesiones vamos a poner en práctica una dinámica lúdica, un juego, y que irán descubriendo de qué se trata poco a poco.

#### 2. De oca a oca y tiro porque me toca.

En este momento, llegamos al segundo de los dos aspectos fundamentales de la propuesta, la presentación, explicación y adaptación del popular *Juego de la Oca*.

##### a) Comenta en voz alta.

Los alumnos leen en la pizarra la frase “De oca a oca y tiro porque me toca”. Les preguntamos si conocen la expresión, si sabrían explicársela a sus compañeros y si existe en sus idiomas.

##### b) Comenta en voz alta.

Proyectamos en la pizarra el tablero del *Juego de la Oca*. De modo similar a lo que hicimos anteriormente, les preguntamos si conocen el juego y el tablero, si saben qué casillas son positivas y cuáles negativas y qué consecuencias tiene caer en ellas; además, les preguntaremos si conocen otras expresiones de este juego similares a “de oca a oca y tiro porque me toca”.

##### c) Lee y comenta.

Proyectamos en la pizarra o repartimos en fotocopias las instrucciones del *Juego de la Oca*. Resolvemos las dudas sobre vocabulario u otras que surjan al respecto.

##### d) No, es que en mi clase jugamos así.

En este apartado se les habla de la importancia de las reglas en los juegos y de la tradición española de adaptar dichas reglas a las normas y costumbres de la casa en la que se vaya a jugar, o del dueño del juego.

Para que entiendan lo arraigado de esta costumbre en España, se les dice que una muestra de ello es el monólogo de humor del gallego Luis Pedrahíta, cuyo *leitmotiv* es la frase: “no, es que en mi casa jugamos así”.

Dependiendo del tiempo del que disponga el profesor y del interés del grupo durante el visionado, se verá el monólogo completo en el aula o solo hasta que aparece la frase que estamos comentando. Antes de verlo, se les indica a los alumnos que deben tomar notas sobre cualquier aspecto del vídeo que quieran comentar o preguntar, que les cause extrañeza, o sobre cualquier duda que les vaya surgiendo. Si es preciso, el profesor irá haciendo pausas para ir aclarando las cuestiones más complejas. Se recomienda ver el vídeo antes de llevar la dinámica al aula.

En esta fase, se negocian las reglas del *Juego de la Oca* adaptadas a nuestro grupo-clase. A la hora de acordar los castigos que se pondrán en las casillas negativas, sugerimos cambiar “perder turnos”, por “perder puntos”.

### **3. Hay un pelo en mi sopa. ¡A jugar!**

#### **a) Explicación del juego.**

Este es el momento del juego en sí. Lo más importante es permitir y fomentar la discrepancia, la discusión, el debate..., y la búsqueda de información activa por parte del alumno y el docente para resolver cualquier duda.

Se explican las reglas a los alumnos y se resuelven todas las dudas al respecto antes de empezar a jugar.

#### **b) Juguemos.**

En este momento, tenemos el tablero del juego proyectado en la pizarra magnética (si disponemos de ella, podemos usar imanes de colores para representar a cada equipo); necesitamos los dados y las fichas de palabras recortadas sobre la mesa.

Esta tabla sería el reverso de las fichas de palabras impresas. Figuran en ella las soluciones y las explicaciones o justificaciones de las mismas.

Ficha 1	Hay un pelo en mi sopa	<u>Tomate</u> . Algunos alumnos dirán que la respuesta correcta es tomate, porque no es una fruta. Pero sí ES UNA FRUTA. La explicación que es la única palabra de las 4 que acaba en E. La respuesta aparece en el <b>hipervínculo</b> . Sería óptimo revisar el texto en clase, con los alumnos.
Ficha 2	Hay un pelo en mi sopa	<u>Oler</u> . Todos son verbos regulares de la segunda conjugación, excepto oler, que es irregular. Se recomienda revisar dichos verbos proyectándolos en la pared.
Ficha 3	Hay un pelo en mi sopa	<u>Sorber</u> . Todos son verbos irregulares de la segunda conjugación, excepto sorber, que es regular. Se recomienda revisar dichos verbos proyectándolos en la pared.
Ficha 4	Hay un pelo en mi sopa	<u>Llover</u> . Todos son verbos irregulares de la segunda conjugación, pero llover, además, es impersonal. Se recomienda revisar dichos verbos proyectándolos en la pared.
Ficha 5	Hay un pelo en mi sopa	<u>Plátano</u> . En este caso hay dos explicaciones para la respuesta correcta: es la única palabra esdrújula de la serie y es el único de los alimentos que no proviene de América.
Ficha 6	Hay un pelo en mi sopa	<u>Jamón</u> . El jamón es el único de los alimentos que no es un embutido, sino solo un fiambre. Se recomienda leer el artículo <i>Diferencias entre embutido y fiambre</i> . Hay que explicar que los españoles también tienen problemas con ambos términos.
Ficha 7	Hay un pelo en mi sopa	<u>Vaca</u> . Todos son animales marinos, pero vaca es el único que se escribe con v. La explicación aparece pinchando en el enlace.
Ficha 8	Hay un pelo en mi sopa	<u>Gato</u> . Es la única palabra que alude a un animal y a una herramienta. Así figura en la acepción 5 de la definición de la RAE, que podemos comprobar a través del enlace.
Ficha 9	Hay un pelo en mi sopa	<u>Pulpo</u> . Aquí, el pulpo, es el único animal sin concha de la serie y la única palabra que alude también a un objeto.
Ficha 10	Hay un pelo en mi sopa	<u>Buey</u> . Un buey es tanto un animal marino como terrestre.
Ficha 11	Hay un pelo en mi sopa	<u>Esmirriada</u> . Aunque todas las palabras aluden a la misma característica física, esmirriada es la única con una connotación negativa clara.
Ficha 12	Hay un pelo en mi sopa	<u>Botafumeiro</u> . Todas las palabras se relacionan con Valencia, la subrayada, con Galicia.
Ficha 13	Hay un pelo en mi sopa	<u>La Rioja</u> . En La Rioja solo hay una lengua oficial. Las otras comunidades tienen el español más su lengua propia.
Ficha 14	Hay un pelo en mi sopa	<u>Andalucía</u> . De las citadas, Andalucía es la única comunidad no uniprovincial.
Ficha 15	Hay un pelo en mi sopa	<u>Botones</u> . Es la única palabra de la lista en la que -s es la marca de plural. En los otros, la terminación -s puede aparecer tanto para designar un objeto como más de un objeto.
Ficha 16	Hay un pelo en mi sopa	<u>Hipnosis</u> . Todas las palabras aluden a dolencias excepto hipnosis.
Ficha 17	Hay un pelo en mi sopa	<u>Gasolinera</u> . Gasolinera, según el DRAE, no se relaciona con productos de alimentación. Además, es el único caso en el que la misma palabra se refiere tanto a la persona que vende un producto como al establecimiento donde se vende (compárese con frutera/ frutería, etc.)

## **SESIONES 2 Y 3**

### **4. Cocinando sopa de palabras.**

Estas son las sesiones en las que los alumnos deben “cocinar sus sopas”, esto es, diseñar sus fichas. Se intentará que cada equipo se distribuya en parejas y que cada pareja diseñe 6 fichas, según los criterios ya mencionados. Se trabajará en el aula con todos los medios de información al alcance del alumno. Las correcciones se harán cuando haya finalizado el juego. El docente velará porque los alumnos inviertan bien el tiempo y resolverá dudas.

## **SESIÓN 4**

### **5. Todo lo que empieza, acaba.**

Esta es la fase final del juego. Los alumnos compiten usando ya sus propias tarjetas. Una vez que el juego haya terminado, el profesor corrige en grupo las fichas de los alumnos. Además, los ganadores recibirán una recompensa y los vencidos un castigo.

### **6. Recomendaciones para el profesor.**

- 1- No ponga en práctica esta dinámica al inicio del curso; es mejor hacia mitad del curso, cuando los alumnos ya se conocen más y ya se han avanzado contenidos.
- 2- Dependiendo del número de alumnos, se harán dos o más equipos. Sería excelente tener 3 equipos de 4 miembros cada uno.
- 3- Lo relevante en esta dinámica no es ni reforzar la idea de error/acierto ni los productos finales, sino los procesos de comunicación. Favorézclos.
- 4- En la formación de equipos, combine a alumnos de diferentes nacionalidades, si es posible, y de diferentes actitudes y aptitudes.
- 5- Amplíe el número de fichas aportado aquí hasta donde su imaginación le lleve.

### **7. Evaluación.**

Resulta difícil hablar de evaluación cuando se trata de dinámicas lúdicas. Sin embargo, es evidente que hemos de corregir las fichas generadas por los alumnos, tal y como haríamos con cualquier texto que escriban. Mientras los alumnos están jugando, recomendamos no interrumpir sus interacciones, anotar los posibles errores y comentarlos al final de la sesión o al final de cada turno de respuestas.

Como ya se ha explicado, no se pretende que el alumno aprenda léxico, gramática o cultura (aunque no hay duda de que lo hará), sino que el objetivo de la dinámica es fomentar la interacción oral y la reflexión sobre los mecanismos de la lengua. En este sentido, sí cabe hablar de autoevaluación, tanto por parte del alumno como por parte del profesor, aplicando alguna planilla similar a estas.

<b>Tabla de autoevaluación del alumno: <i>Hay un pelo en mi sopa</i>.</b> Marca una casilla con una X en función de cuánto hayas aprendido de cada aspecto. Escribe una breve justificación.			
<b>COMUNICACIÓN Y ASPECTOS PERSONALES</b>	☺☺☺	☺☺	☹
He interactuado con mis compañeros			
He aprendido a buscar información			
Me he sentido a gusto participando			
He sabido fabricar fichas			
He entendido la actividad en todo momento			
Considero útil esta dinámica para mi proceso de aprendizaje			
<b>ASPECTOS DE LA LENGUA Y LA CULTURA</b>			
Léxico			
Gramática y morfología			
Cultura			
Pronunciación			
<b>MI VALORACIÓN GLOBAL ES</b>			

<b>Tabla de autoevaluación profesor: Hay un pelo en mi sopa.</b>			
<b>COMUNICACIÓN Y ASPECTOS PERSONALES</b>	😊😊😊	😊😊	😊
La temporalización de las sesiones ha sido la estimada.			
Los alumnos se han implicado.			
Los aportes de los alumnos han sido interesantes para la dinámica.			
Las explicaciones de la dinámica se entendieron sin dificultad.			
Los alumnos mantuvieron el interés a lo largo de toda la dinámica.			
La relación esfuerzo en la preparación / resultados en el aula ha sido...			
<b>MI VALORACIÓN GLOBAL ES</b>			

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ramírez Cogollor, José Luis ( 2014):*Gamificación. Mecánica de juegos en tu vida personal y profesional*. San Fernando de Henares (Madrid): SC LIBRO.

Suárez Rodríguez, Beatriz P. (2013): TabuÑol: El juego de las palabras prohibidas de clase de ELE, Ministerio de Educación cultura y deporte . *Azulejo para el aula de español*. Badajoz: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones N6, 19-25.

## WEBGRAFÍA

Diario de León. El Museo Etnográfico de León acoge la muestra 'El Juego de la Oca'. Accedido 15 de septiembre de 2020, en <https://www.diariodeleon.es/>

Montt, Alberto. En Dosis diarias. En el Restaurante de Rapunzel. 02 ENERO, 2014-81, Accedido 20 de mayo de 2020, en <http://www.dosisdiarias.com/>

Pastor Toby Jr. BLOG CRISTIANO. Desde el Escritorio del Pastor. *UN PELO EN LA SOPA*, publicado el 2 FEBRERO 2009. Accedido 8 de agosto de 2020, en <http://blogs.laprensagrafica.com/cristiano/>

Terán, Alvaro. #60- Pelo en la sopa. Accedido 10 de septiembre de 2020, en <https://lepuedepasaraustedcomic.tumblr.com>

Welele. Web de humor. Accedido 10 de septiembre de 2020, en <https://welele.es/>

## FUENTE DE LOS GRÁFICOS Y DE LAS IMÁGENES

Imagen	Fuente	Título	Autor
Imagen 1	<a href="https://lepuedepasaraustedcomic.tumblr.com/post/615853879494574080/60-pelo-en-la-sopa">https://lepuedepasaraustedcomic.tumblr.com/post/615853879494574080/60-pelo-en-la-sopa</a>	#60- Pelo en la sopa	Álvaro Terán@TrickyTrapper
Imagen 2	<a href="http://blogs.laprensagrafica.com/curioso/2009/02/un-pelo-en-la-sopa/">http://blogs.laprensagrafica.com/curioso/2009/02/un-pelo-en-la-sopa/</a>	Un pelo en la sopa	Pastor Toby Jr.
Imagen 3	<a href="http://www.dosisdiarias.com/2014/01/81.html">http://www.dosisdiarias.com/2014/01/81.html</a>	En el restaurante de Rapunzel	Alberto Montt
Imagen 4	<a href="https://www.diariodeleon.es/articulo/leon/museo-etnografico-leon-acoge-muestra-juego-oca/201910071103201945395.html">https://www.diariodeleon.es/articulo/leon/museo-etnografico-leon-acoge-muestra-juego-oca/201910071103201945395.html</a>	El Juego de la Oca	Diario de León





# El Romanticismo para estudiantes de ELE en la era digital: booktubers y booktrailers románticos



## Romanticism for SFL students in the digital age: romantic booktubers and booktrailers

**Margarita Isabel Asensio Pastor**

Docente en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Almería  
masensio@ual.es

*Doctora con mención internacional en Ciencias Humanas y Sociales, licenciada en Filología Hispánica y Filología Árabe; DEA en Estudios Lingüísticos Árabes; máster en Enseñanza de Español como LE. Actualmente es docente en el Departamento de Educación (área de Didáctica de la Lengua y la Literatura) en la Universidad de Almería. Ha sido lectora MAEC-AECID en la Universidad de Jordania, profesora colaboradora en varios centros del Instituto Cervantes (Amán y Alejandría) y profesora de Lengua Castellana y Literatura del Ministerio de Educación de España y el Ministero dell'Istruzione italiana en varias Secciones Españolas de Italia en Turín (Istituto Magistrale Regina Margherita y Convitto Nazionale Umberto I). Es examinadora DELE. Ha colaborado en proyectos de investigación sobre enseñanza de lengua, sobre Al-Andalus y sobre tradición oral. Actualmente está colaborando en el Proyecto I+D DIPURE (El Discurso Público sobre los Refugiados en España). También ha publicado varios artículos y libros sobre la enseñanza del español como LE y L2 y ha realizado talleres de formación sobre ELE/L2. Sus líneas de investigación se centran en la didáctica del español como L1, L2 y LE, la Etnografía de la Comunicación, la Lingüística Aplicada, la Lingüística Comparada y la tradición oral.*

### RESUMEN

Se propone, en esta unidad didáctica (UD), una propuesta de intervención para alumnado que estudia español como lengua extranjera en el instituto y que tiene Literatura Española como materia curricular. En concreto, esta UD se centra en el Romanticismo y se organiza en siete sesiones en las que, de manera holística, se fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa en español y el aprendizaje curricular de conocimientos sobre literatura española a través del enfoque

comunicativo mediante tareas. Asimismo, en esta unidad se pretende mejorar la consecución de la competencia digital por parte del alumnado con una propuesta que integra las TIC, en concreto, las herramientas digitales colaborativas y las redes sociales.

### PALABRAS CLAVE

Enfoque mediante tareas (EMT), Literatura, competencia literaria, competencia digital, TIC, herramientas colaborativas digitales, redes sociales, *booktuber*, *booktrailer*.

### ABSTRACT

This teaching unit is a proposal of intervention for students of Spanish as a foreign language at high school and whose curricular subject is Spanish Literature. This unit focuses on Romanticism and it is divided in seven sessions in which, in a holistic way, the development of communicative competence in Spanish and the curricular learning of knowledge about Spanish Literature through the communicative task-based approach (TBA) are promoted. Likewise, this unit aims to improve in the achievement of digital competence of the students with a proposal that integrates the ICT, specifically, collaboration tools and social networks.

### KEYWORDS

Task-based approach (TBA), Literature, literary competence, digital competence, ICT, collaborative tools, social networks, *booktuber*, *booktrailer*.

## A. LA UNIDAD DIDÁCTICA

<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO</b></p>	<p>La presente unidad didáctica (UD) está destinada a alumnado de Secundaria/Bachillerato no hispanohablante que tiene como materia curricular Literatura española, como puede ser el caso de alumnado inscrito en una Sección Española/Sección Bilingüe. En concreto, esta UD gira en torno al siglo XIX: el Romanticismo español. Asimismo, se pretende que el alumnado desarrolle y mejore la competencia comunicativa (que incluye las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas), las competencias generales (conocimientos, destrezas, habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender), la competencia literaria (estrechamente relacionada con la lectura) y, por último, la competencia digital.</p>
--	---

	Por otro lado, la propuesta se relaciona de manera interdisciplinar con otras materias, tales como Historia del Arte e Historia.																				
<b>NIVEL RECOMENDADO SEGÚN EL MCER</b>	B1																				
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<p>Capacitar al alumnado para desenvolverse en lengua española dentro de la materia de literatura española, concretamente, en el Romanticismo en España:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conectar los conocimientos relativos a literatura e historia en español con España;</li> <li>• dominar el léxico específico de la materia, comprender los textos propuestos;</li> <li>• identificar el tema y la estructura interna y externa del texto;</li> <li>• realizar comentarios estilísticos-críticos de los textos, identificando tanto cuestiones fonológico-morfosintácticas como figuras retóricas que tengan relación con estos planos;</li> <li>• fomentar la sensibilidad y creatividad artística del alumnado.</li> </ul> <p>Dotar al alumnado de los conocimientos necesarios sobre la materia que le ayuden a entender España y su cultura: comprender su pasado.</p> <p>Colaborar interdisciplinariamente con las materias de <i>Historia e Historia del Arte</i>, entre otras.</p> <p>Colaborar en la capacitación digital del alumnado y a emplear internet y las redes sociales con responsabilidad.</p>																				
<b>CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (COMUNICATIVOS, LÉXICOS, GRAMATICALES, ETC.)</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Funciones</th> <th>Exponentes de funciones / nociones</th> <th>Contenido gramatical</th> <th>Contenido léxico</th> <th>Contenido pragmático y discursivo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Describir.</td> <td><i>Ser/estar; más que... menos que... igual que... -ísimo/ -érrimo</i></td> <td>El adjetivo: calificativos, relacionales, posición, grados.</td> <td><i>Literatura: géneros (lírica, poesía, poema, prosa, novela, drama, artículo de opinión), rima, estilo (retórico, ampuloso, declamatorio, sencillo, emotivo, su gerente, etc.), temática (amor, desengaño, angustia, libertad, muerte, etc.), figuras retóricas (metáfora. Metonimia, símil, hipér-</i></td> <td>Géneros literarios.  Conectores y organizadores del discurso.</td> </tr> <tr> <td>Presentar</td> <td><i>El autor/la autora es..., nació... escribió...</i></td> <td>Contraste tiempos del pasado: imperfecto/ indefinido/ pluscuamperfecto.</td> <td></td> <td>Elección de la información más relevante.</td> </tr> <tr> <td>Dar y pedir información referida a hechos pasados.</td> <td><i>¿Recuerda/s cuando...? ¿Qué fue lo que...?</i></td> <td>Los pronombres: relativos, interrogativos, exclamativos, pronombres personales átonos OD y OI, valores del se.</td> <td></td> <td>Ordenación lógica de la información.  Descubrimiento de la importancia de organizar nuestros objetivos y proyectos.  Análisis crí-</td> </tr> </tbody> </table>	Funciones	Exponentes de funciones / nociones	Contenido gramatical	Contenido léxico	Contenido pragmático y discursivo	Describir.	<i>Ser/estar; más que... menos que... igual que... -ísimo/ -érrimo</i>	El adjetivo: calificativos, relacionales, posición, grados.	<i>Literatura: géneros (lírica, poesía, poema, prosa, novela, drama, artículo de opinión), rima, estilo (retórico, ampuloso, declamatorio, sencillo, emotivo, su gerente, etc.), temática (amor, desengaño, angustia, libertad, muerte, etc.), figuras retóricas (metáfora. Metonimia, símil, hipér-</i>	Géneros literarios.  Conectores y organizadores del discurso.	Presentar	<i>El autor/la autora es..., nació... escribió...</i>	Contraste tiempos del pasado: imperfecto/ indefinido/ pluscuamperfecto.		Elección de la información más relevante.	Dar y pedir información referida a hechos pasados.	<i>¿Recuerda/s cuando...? ¿Qué fue lo que...?</i>	Los pronombres: relativos, interrogativos, exclamativos, pronombres personales átonos OD y OI, valores del se.		Ordenación lógica de la información.  Descubrimiento de la importancia de organizar nuestros objetivos y proyectos.  Análisis crí-
Funciones	Exponentes de funciones / nociones	Contenido gramatical	Contenido léxico	Contenido pragmático y discursivo																	
Describir.	<i>Ser/estar; más que... menos que... igual que... -ísimo/ -érrimo</i>	El adjetivo: calificativos, relacionales, posición, grados.	<i>Literatura: géneros (lírica, poesía, poema, prosa, novela, drama, artículo de opinión), rima, estilo (retórico, ampuloso, declamatorio, sencillo, emotivo, su gerente, etc.), temática (amor, desengaño, angustia, libertad, muerte, etc.), figuras retóricas (metáfora. Metonimia, símil, hipér-</i>	Géneros literarios.  Conectores y organizadores del discurso.																	
Presentar	<i>El autor/la autora es..., nació... escribió...</i>	Contraste tiempos del pasado: imperfecto/ indefinido/ pluscuamperfecto.		Elección de la información más relevante.																	
Dar y pedir información referida a hechos pasados.	<i>¿Recuerda/s cuando...? ¿Qué fue lo que...?</i>	Los pronombres: relativos, interrogativos, exclamativos, pronombres personales átonos OD y OI, valores del se.		Ordenación lógica de la información.  Descubrimiento de la importancia de organizar nuestros objetivos y proyectos.  Análisis crí-																	

Dar y pedir opinión.	¿Cree/s que...? ¿Opina/s...? (No) creo que... (No) me parece que...	Oraciones coordinadas (copulativas, adversativas).	<i>bole, sinécdoque, anáfora, prosopopeya, epíteto, alegoría, aliteración, hipérbaton, etc.).</i>	tico de un texto.  Relación entre lo estudiado y la realidad actual.
Pedir valoración.	¿Qué te parece...?; ¿qué tal...?	Oraciones subordinadas sustantivas, de relativo y adverbiales (tiempo, lugar, modo, causales, finales, comparativas)	Realidad histórica y social de esta época: <i>liberalismo, conservadurismo, burguesía, monarquía.</i>	Obtención y transmisión de la información.
Estructurar el discurso.	<i>Por un lado, por el otro En primer lugar, en segundo lugar... Finalmente. Así que.</i>			Empleo de las actividades propuestas para desarrollar la creatividad y la escucha.

## OTROS CONTENIDOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	Socioculturales
El Romanticismo: contexto histórico-político-social y cultural.  Características ideológicas y temáticas del Romanticismo  Los géneros empleados en el Romanticismo en español.  Representantes del Romanticismo en español.	Comprensión y análisis de textos.  Preparación y exposición oral de un proyecto.  Dominio de los aspectos vitales y formales que caracterizan el Romanticismo.  Identificación los temas del Romanticismo.  Identificación de los rasgos propios de la lírica romántica y de sus poetas.  Reconocimiento de aspectos formales que caracterizan a los distintos géneros empleados en el Romanticismo y a sus autores.	Comprensión de la realidad histórica y social, su evolución, logros y problemas  Rigurosidad en el trabajo.  Desarrollo de la capacidad para realizar observaciones e interpretar la información que recibimos y a ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender.  Responsabilidad, autonomía, participación y cooperación.  El respeto a las opiniones distintas a la propia.  Sensibilidad y espíritu crítico.  Uso de la lectura y la escritura como fuente de placer y conocimiento.  Curiosidad e interés por el tema.	Reconocimiento de aspectos comunes o universales (valores, creencias, comportamiento sociocultural, etc.) en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto (interdependencia económica y cultural entre los pueblos, relaciones humanas, etc.).  Identificación de las características históricas, literarias y artísticas del Romanticismo, así como a los escritores más representativos de esta época.  Identificación de las características del Romanticismo literario en España a través de sus escritores.

	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="493 214 647 256">Conceptuales</th> <th data-bbox="647 214 802 256">Procedimentales</th> <th data-bbox="802 214 956 256">Actitudinales</th> <th data-bbox="956 214 1112 256">Socioculturales</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="493 256 647 675"></td> <td data-bbox="647 256 802 675"></td> <td data-bbox="802 256 956 675"></td> <td data-bbox="956 256 1112 675"> <p>Empleo del blog para plasmar contenidos y opiniones sobre los principales géneros literarios del Romanticismo español.</p> <p>Empleo de YouTube y otras redes sociales, como Instagram, con fines educativos.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	Socioculturales				<p>Empleo del blog para plasmar contenidos y opiniones sobre los principales géneros literarios del Romanticismo español.</p> <p>Empleo de YouTube y otras redes sociales, como Instagram, con fines educativos.</p>				
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	Socioculturales										
			<p>Empleo del blog para plasmar contenidos y opiniones sobre los principales géneros literarios del Romanticismo español.</p> <p>Empleo de YouTube y otras redes sociales, como Instagram, con fines educativos.</p>										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="493 711 696 778">Instrumentales</th> <th data-bbox="696 711 909 778">De aprendizaje</th> <th data-bbox="909 711 1112 778">Digitales</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="493 778 696 1448"> <p>Reconocimiento de aspectos comunes o universales (valores, creencias, comportamiento sociocultural, etc.) en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto (interdependencia económica y cultural entre los pueblos, relaciones humanas, etc.).</p> </td> <td data-bbox="696 778 909 1448"> <p>Estrategias metacognitivas (autonomía en el aprendizaje, planificación del trabajo, especificación de objetivos, selección de recursos y autoevaluación).</p> <p>Estrategias cognitivas (analizar, razonar, formular y verificar hipótesis).</p> <p>Estrategias socio-afectivas (cooperación, actitudes positivas hacia el grupo, hacia la lengua extranjera, hacia el propio aprendizaje).</p> </td> <td data-bbox="909 778 1112 1448"> <p>Empleo de programas informáticos básicos como: el procesador de textos y de presentaciones sacándoles el máximo provecho personal y en clase.</p> <p>El uso crítico y constructivo de internet para aprender a aprender.</p> <p>El empleo de las redes sociales para transmitir información y opiniones.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="493 1448 1112 1485">Competencias clave LOMCE</td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="493 1485 1112 1594"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en comunicación lingüística (CCL)</li> <li>- Competencia Digital (CD)</li> <li>- Competencia para Aprender a aprender (CPAA)</li> <li>- Conciencia y expresiones culturales (CEC)</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	Instrumentales	De aprendizaje	Digitales	<p>Reconocimiento de aspectos comunes o universales (valores, creencias, comportamiento sociocultural, etc.) en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto (interdependencia económica y cultural entre los pueblos, relaciones humanas, etc.).</p>	<p>Estrategias metacognitivas (autonomía en el aprendizaje, planificación del trabajo, especificación de objetivos, selección de recursos y autoevaluación).</p> <p>Estrategias cognitivas (analizar, razonar, formular y verificar hipótesis).</p> <p>Estrategias socio-afectivas (cooperación, actitudes positivas hacia el grupo, hacia la lengua extranjera, hacia el propio aprendizaje).</p>	<p>Empleo de programas informáticos básicos como: el procesador de textos y de presentaciones sacándoles el máximo provecho personal y en clase.</p> <p>El uso crítico y constructivo de internet para aprender a aprender.</p> <p>El empleo de las redes sociales para transmitir información y opiniones.</p>	Competencias clave LOMCE			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en comunicación lingüística (CCL)</li> <li>- Competencia Digital (CD)</li> <li>- Competencia para Aprender a aprender (CPAA)</li> <li>- Conciencia y expresiones culturales (CEC)</li> </ul>		
Instrumentales	De aprendizaje	Digitales											
<p>Reconocimiento de aspectos comunes o universales (valores, creencias, comportamiento sociocultural, etc.) en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto (interdependencia económica y cultural entre los pueblos, relaciones humanas, etc.).</p>	<p>Estrategias metacognitivas (autonomía en el aprendizaje, planificación del trabajo, especificación de objetivos, selección de recursos y autoevaluación).</p> <p>Estrategias cognitivas (analizar, razonar, formular y verificar hipótesis).</p> <p>Estrategias socio-afectivas (cooperación, actitudes positivas hacia el grupo, hacia la lengua extranjera, hacia el propio aprendizaje).</p>	<p>Empleo de programas informáticos básicos como: el procesador de textos y de presentaciones sacándoles el máximo provecho personal y en clase.</p> <p>El uso crítico y constructivo de internet para aprender a aprender.</p> <p>El empleo de las redes sociales para transmitir información y opiniones.</p>											
Competencias clave LOMCE													
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en comunicación lingüística (CCL)</li> <li>- Competencia Digital (CD)</li> <li>- Competencia para Aprender a aprender (CPAA)</li> <li>- Conciencia y expresiones culturales (CEC)</li> </ul>													

<p><b>ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO</b></p>	<p>En el aula. La organización de esta variará en función de la distribución: parejas, por pequeños grupos, gran grupo.</p> <p>El tiempo: 7 sesiones; las sesiones 1 a 4 y 7 tienen una duración de 2 horas y las sesiones 5 y 6, de 8 horas; en total 30 horas (dentro y fuera del aula). Se contempla un total de 4 horas de trabajo fuera del aula, aunque se ha optado por trabajar principalmente en ella. No obstante, la duración de las actividades propuestas es orientativa, puede variar en función de las características del grupo.</p>
<p><b>RECURSOS MATERIALES</b></p>	<p>Internet, dispositivos electrónicos (ordenador, tabletas, smartphones), pizarra digital (u ordenador con proyector).</p>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>	<p>Se pretende medir el proceso y no solo el resultado final, por lo cual se recurre a herramientas de corte etnográfico, tales como la observación directa y el diario de aula; en este último se incluirá una rúbrica (modelo).</p>

## B. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS.

### EL ROMANTICISMO EN ESPAÑA

#### SESIÓN 1

##### 1. Para empezar.

##### a) Con arte todo es mejor.



Visitamos este Museo de forma virtual pinchando sobre la foto. ¿A qué época corresponden sus obras? Justificad la respuesta.



Imagen 1

b) Conectamos ideas.



En parejas. Haced una lista con cinco características de esta época.

A large, empty, lined notebook page with a spiral binding on the left side, intended for writing a list.

Imagen 2

c) Últimas noticias.



Leed la primera página de este periódico. Después, responded a las preguntas.

<h1>El espectador</h1>	
<p><b>¡Extraños jóvenes invaden las tertulias literarias de toda Europa!</b> Son alemanes, franceses, ingleses... Visten de forma extravagante, son provocadores y escriben sin respetar la tradición: ¡son los ROMÁNTICOS!</p> <p>Es frecuente verlos reunidos en cafés hablando sobre la libertad y el amor; luchan por la emancipación de las naciones; frecuentan lugares solitarios y viven de noche...</p> <p>Escriben poesía, novelas ambientadas en tiempos lejanos, obras de teatro contrarias al buen gusto... ¡Y publican artículos en los mejores periódicos!</p>	<p><b>Sturm und Drang responsables de esta revolución</b></p> <p>El grupo alemán Sturm und Drang lo acaba de hacer, ha conseguido suscitar en los jóvenes una rebeldía sin precedentes.</p> <p>La libertad y los sentimientos a flor de piel. Demasiada pasión y exaltación del genio creador y del instinto. Nos tememos lo peor.</p>
<h2>Última hora</h2>	
<p><b>Victor Hugo estrena <i>Hernani</i> en el Teatro de la Comedia Francesa</b></p>	<p><b>Walter Scott publica <i>Ivanhoe</i>, paradigma de la novela histórica</b></p>
<p><b>Ya a la venta; No se pierdan la última entrega de nuestro folletín!</b></p>	<p><b>Ya está a la venta <i>Don Juan</i>, el poema inacabado de Lord Byron</b></p>

Cuadro 1. Periódico el Espectador. Fuente: Adaptado de *libros vivos de SM*

NOTICIA 1.

¿Cómo se describe a los jóvenes de esta noticia?

¿Dónde suelen reunirse?

¿De qué suelen hablar en esas reuniones?

¿Sabes qué es una tertulia?

NOTICIA 2.

¿Qué ha conseguido el grupo alemán Sturm und Drang?

¿Qué significa "sentimientos a flor de piel"?

ÚLTIMA HORA

¿Qué significa "folletín"?

Aparecen los nombres de algunos escritores, ¿cuáles?, ¿qué sabes de ellos?

Busca información y compártela con tus compañeros.

## SESIÓN 2

### 2. Nuestro Proyecto.

*Sois 'booktubers' y habéis decidido hacer unos vídeos para BookTube sobre unos escritores que lo "están petando" para hablar de ellos. También habéis pensado que sería interesante preparar un 'booktrailer' de una de sus obras más conocidas.*

### 3. En el grupo está el truco.

#### a) Cada oveja con su pareja.



Vamos a formar grupos de cuatro personas. Una vez reunidos, buscad un nombre para el grupo con una condición: tiene que ser un término literario en español.

#### b) "La clase a un solo clic".



Ha llegado el momento de ponerse a trabajar. Escuchad a vuestro/a profesor/a y encended el ordenador.

¿Qué os parece si le contamos al resto del mundo lo que pensamos del Romanticismo en español? Ahora que estáis en grupos y tenéis un nombre, vamos a abrir una cuenta de correo electrónico en *Google* que usaremos para intercambiar ideas, enviar documentos, hacer correcciones... también para abrir un *blog* y para nuestras redes sociales.



Completad esta ficha con vuestros datos y compartídsela a el/la docente por *Google drive*.

## FICHA DE GRUPO

NOMBRE DEL

GRUPO: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

DIRECCIÓN URL DEL BLOG DEL GRUPO:

\_\_\_\_\_



## EL TECLADO ESPAÑOL



Para escribir los acentos debes pulsar el botón  seguido de la vocal en la que quieras que aparezca el acento.



Imagen 3

## SESIÓN 3

### 4. Sobre historia.

Siguiendo la pista.



Poneos a prueba ¿Qué sabéis de la España del siglo XIX? Elegid un año del recuadro y, a modo de noticia de periódico, dad a conocer lo que sucedió (podéis tener en cuenta los acontecimientos previos y posteriores, pero no olvidéis que es una noticia de periódico). Escribidla en el blog.

1808

1812

1820

1868

1873



### PARA RECORDAR

La noticia **¿En cuántas partes se puede dividir una noticia?** Sobre la siguiente noticia, responded a las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿dónde? y estableced la estructura de la misma.



Imagen 4

#### **BAEK HEENA GANA EL PREMIO ASTRID LINDGREN 2020**

31 de marzo de 2020

La ilustradora surcoreana Baek Heena gana el Premio *Astrid Lindgren 2020*, considerado uno de los más prestigiosos del mundo en literatura infantil, que concede el Gobierno de Suecia. Baek Heena es una de las artistas de libros ilustrados más reconocidos de Corea. Con un fondo en animación cinematográfica, su estilo visual único presenta figuras en mi-

niatura hechas a mano y entornos minuciosamente iluminados y fotografiados. Ha publicado trece libros ilustrados que son populares en toda Asia, algunos de los cuales han sido traducidos. Uno de sus libros más exitosos, *Cloud Bread*, fue publicado en inglés en 2011.

El jurado ha destacado: “Con un sentido exquisito por los materiales, memorias y gestos, sus fílmicos libros de imágenes ponen en escena relatos sobre la soledad de los niños, los encuentros y el espíritu colectivo”.

Fuente: <https://www.amigosdellibro.com/noticias>

### Para redactar

**¿Con qué elementos podemos dar cohesión a un texto?** Por grupos, completad el cuadro que tenéis a continuación; luego compartidlo con el resto de compañeros/as.

Enumerar y clasificar la información	Oponer y contrastar varias ideas	Seguir hablando de un mismo tema y/o dar más información	Explicar la causa de algo	Expresar la consecuencia de la información dada anteriormente	Cerrar un texto

## SESIÓN 4

### 5. Antes de leer.



¿Recordáis lo que hablamos del contexto histórico y literario de la actividad anterior? Completad la ficha.

¿Recuerdas cómo se llama el movimiento predominante durante el siglo XVIII?

¿Qué características recuerdas de este movimiento?

**Relacionad las siguientes palabras con su significado.**

1. Normas	a. Inteligencia, lo que hace pensar al hombre.
2. Didáctico	b. Reglas, lo que hay que cumplir por parecer ordenado o parecer bien a la mayoría de la gente.
3. Razón	c. Educativo, que sirve para enseñar.
4. Colectividad	d. Equilibrio, lo que resulta agradable y adecuado.
5. Armonía	e. Comunidad, grupo o conjunto de personas.

**Indicad los antónimos de estas palabras. Podéis usar el diccionario:**

Razón	Objetividad	Normas	Colectividad	Armonía

## 6. De lo que hoy se llama Romanticismo.



Leed el siguiente texto y responded a las preguntas.

Nada es más opuesto al espíritu, a los sentimientos y a las costumbres de una sociedad monárquica y cristiana que lo que ahora se llama Romanticismo, a lo menos en la parte dramática. Los dramáticos del día hacen consistir todo su genio, todo el mérito de su invención, en acumular monstruosidades morales. Los hombres son en sus dramas mucho más perversos que en la escena del mundo. No podemos pasar de aquí sin hacer una advertencia útil a nuestra juventud. La verdadera fuerza y energía de alma no está en las pasiones, sino en la razón. Las pasiones fuertes anuncian por lo común un ánimo débil, si son desenfrenadas.

**Alberto Lista**  
*De lo que hoy se llama Romanticismo*

¿Sabes quién es Alberto Lista? Busca información.

¿Qué crítica Lista? ¿Qué tipo de crítica hace?

¿Qué elementos encuentras en el texto que justifiquen tu respuesta?

¿Qué advertencia hace Lista a los jóvenes?

Teniendo en cuenta los antónimos anteriores y lo que expone Lista, buscad las características del Romanticismo con ayuda de vuestro libro y de vuestro/a docente. Compartidlas con la clase.



Realizad una foto que simbolice estas características y subidla a vuestro blog para, después, compartirlas en *Instagram*.

## SESIÓN 5

### 7. ¿Quién es quién?



El/la docente os va a repartir el retrato de un autor o una autora. A continuación, haced una búsqueda en internet (y en libros) sobre ella o él. Elaborad un informe en el que conste la siguiente información.

FICHA DE AUTOR/AUTORA	
	Descripción física.
	Datos más importantes de su vida.
	Su producción literaria.

8. 1, 2, 3 rodando.



Es hora de preparar vuestros vídeos. Recordad que sois *booktubers* famosos y vais a presentar al autor/autora romántico/a que “lo peta”. Antes de rodarlo, haced un guion de lo que vais a exponer en el vídeo. ¡A rodar!

✂ Fichas para recortar por parte del (la) docente

Carolina Coronado



Imagen 5

José de Espronceda



Imagen 6

José Zorrilla



Imagen 7

Mariano José de Larra



Imagen 8

Gestrudis Gómez de Avellaneda



Imagen 9

Gustavo Adolfo Bécquer



Imagen 10

Rosalía de Castro



Imagen 11

Ángel de Saavedra  
Duque de Rivas



Imagen 12

Juan Nicolás Böhl  
de Faber



Imagen 13

## SESIÓN 6

### 9. Publicidad para una obra.



Presentamos la obra del autor/la autora mediante un *booktrailer*. Elegid una obra, analizadla según las instrucciones que os dé el/la docente y ponedlo por escrito. A continuación, con la información anterior, escribid un guion que os ayude a grabar y montar el vídeo. Una vez hecho el vídeo, subidlo al canal de *YouTube* de la clase, y a vuestro blog y redes sociales.

## SESIÓN 7

### 10. Y el Goya es para...

En esta sesión vamos a proceder al visionado de todos nuestros trabajos. Por grupos, evaluad el trabajo de los otros; seguid esta ficha de evaluación.

## FICHA DE EVALUACIÓN

\* Sistema de Valoración: 1= Totalmente en desacuerdo - 6= Totalmente de acuerdo

**Nombre del grupo:**

<b>En nuestra opinión, el trabajo de mis compañeros y compañeras como <i>youtubers</i>:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Es adecuado a lo que se pedía						
Emplea correctamente de la lengua						
El contenido es correcto						
Es interesante						
Es motivador						
Es creativo						
Es fácil de entender						
Está muy bien expuesto						
Es un montaje atractivo						

<b>En nuestra opinión, el trabajo de mis compañeros y mis compañeras con el <i>booktrailer</i>:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Es adecuado a lo que se pedía						
Emplea correctamente la lengua						
Es interesante						
Es motivador						
Es creativo						
Es fácil de entender						
Está muy bien expuesto						
Es un montaje atractivo						

**Observaciones:**

## C. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA / GUÍA DEL PROFESOR

### SESIÓN 1

#### 1. Para empezar.

Esta sesión es clave para el buen desarrollo de la unidad, puesto que sirve de presentación de la misma y para indicar la tarea final que tendrán que realizar. Además, pretende despertar el interés del alumnado, atender a las variables afectivas de motivación y relajación del estrés al enfrentarse a una nueva unidad, así como activar sus conocimientos previos y conectarlos con los de otras materias, como Historia, Historia del Arte, etc.

- *Actividades comunicativas:* Expresión e interacción oral, comprensión oral y audiovisual y mediación.
- *Finalidad comunicativa:* expresar y dar opiniones, activar los conocimientos previos y conectar contenidos de otras materias.
- *Objetivo pedagógico:* presentar y contextualizar el movimiento literario del Romanticismo y la tarea final.
- *Contenidos:* introducción al Romanticismo.
- *Materiales:* ordenador u otro dispositivo, conexión a internet, vídeo proyector/pizarra digital. Cuaderno de trabajo del alumno.
- *Agrupamiento:* por parejas, todo el grupo.
- *Temporalización:* 60 min. + 60 min.

#### a) Con arte todo es mejor. (10 min. +10-15 min.)



Se comienza la sesión visitando el Museo del Romanticismo de Madrid. Se les pedirá a los/las estudiantes que entren en la web y que entre en el apartado “El Museo” y, una vez allí, en la Sala Virtual. Dentro de esta, que entren en la Sala XVII “Gabinete de Larra” disponible en el siguiente enlace para observar varios de los cuadros, especialmente las sátiras Leonardo Alenza (“Sátira del suicidio romántico” y “Sátira del suicidio romántico por amor”). También se les pedirá que traten de decir qué ven en ellos, a qué época creen que pertenecen, cómo se sienten los personajes, cómo es el paisaje, entre otras cuestiones (tiempo estimado 10 min). Se realizará una puesta en común a modo de lluvia de ideas apuntando en la pizarra las palabras clave (10-15 min.). Al final, se les informará de que el tema de la UD es el Romanticismo español.

### b) Conectamos ideas. (15-20 min.+10 min.)



En parejas. Se les pedirá a los/las estudiantes que se pongan por parejas y que traten de hacer una lista de cinco características de esta época (15-20 min.). En el caso de que no hayan estudiado este movimiento en otras asignaturas, como Historia o Historia del Arte, podemos servirnos de esta presentación para, a través de cuadros románticos, ir exponiendo las características principales del Romanticismo. Puesta en común (10 min).

### c) Últimas noticias. (45 min.+ 15 min.)



Se les indicará a los/las estudiantes que deben leer el texto que aparece en forma de “periódico” (el género periodístico se desarrolló en el siglo XIX) y que localicen a autores que lo emplean, como es el caso de Mariano José de Larra). A continuación, se les pedirá que respondan a las preguntas que se les formula sobre el texto leído; algunas preguntas trabajan el léxico, como tertulia, la locución adjetiva “a flor de piel” y folletín. Por otro lado, se les pedirá que señalen el nombre de los autores extranjeros (Victor Hugo, Walter Scott y Lord Byron) y que busquen información sobre ellos, para lo que podrán emplear los dispositivos con conexión a internet de los que dispongan (ordenador, tabletas o teléfonos); será una búsqueda libre que nos permitirá observar cómo lo hacen, con qué buscador, si se quedan con la primera página web encontrada, etc. (45 min). Puesta en común (15 min).

## SESIÓN 2

La sesión está pensada para que los/las estudiantes conozcan el proyecto, se organicen en grupos y construyan las herramientas que van a necesitar para la consecución de la tarea final y para realizar las distintas actividades que les vamos a ir solicitando.

*Actividades comunicativas:* Expresión e interacción escrita y oral, comprensión escrita, oral y audiovisual.

*Finalidad comunicativa:* interactuar y negociar, expresar y dar opiniones.

*Objetivo pedagógico:* preparar las herramientas que van a necesitar para la realización de la tarea final: grupo, correo electrónico, blog. Familiarizarse con entornos virtuales como Facebook o Instagram desde un punto de vista educativo.

*Materiales:* ordenador, conexión a internet, proyector/pizarra digital. Cuaderno de trabajo del alumnado. Carpeta Google drive.

*Agrupamiento:* todo el grupo, grupos de cuatro.

*Temporalización:* 60 min. + 60 min.

## 2. Nuestro proyecto. (10-15 min.+45 min.)

Comenzaremos recordando lo que se hizo en la sesión anterior, lo que nos dará pie a poder presentar el proyecto de esta unidad didáctica: el Romanticismo. (10-15 min.)

El proyecto consiste en realizar dos presentaciones: una como *booktuber* sobre el escritor/la escritora romántico/a que les haya tocado y otra con un *booktrailer* con una de las obras de este/a autor/a. Después de esto, se procederá a verificar si saben qué es un *booktuber* y qué es un *booktrailer* con preguntas directas; en el caso de que no lo sepan, se les explicará. (45 min.)

Para la explicación, se aconseja proyectar ejemplos. En el caso del *booktuber*, se pueden seleccionar algunos de esta página, en la que se muestra a los diez *booktubers* españoles más seguidos. Para el *booktrailer*, podemos ver un ejemplo en el siguiente enlace, en el que encontramos también consejos para su elaboración.

## 3. En el grupo está el truco.

### a) Cada oveja con su pareja. (10-15 min.)



Esta actividad servirá para agrupar a los/las estudiantes. Se les pedirá que se dividan en grupos de cuatro personas (aunque dependerá del número total de estudiantes); dependiendo de las características de la clase, podemos optar por hacer los grupos a criterio del/la docente.

Una vez formados los grupos, se les dirá que deben adoptar un nombre; la única restricción que tendrá para la elección de este es que debe ser un término literario en español. Por su parte, el/la docente preparará una serie de espacios virtuales (creará unas cuentas *ad hoc* en *Facebook*, *Instagram*, *Google* y *YouTube*) para implementar el trabajo del aula en un contexto virtual.

### b) "La clase a un solo clic". (30-45 min.)



A continuación, se le pedirá al alumnado que abra una cuenta de correo electrónico en *Gmail* con el nombre del grupo; esta cuenta se usará para realizar el trabajo colaborativo -tanto dentro como fuera del aula- y para hacer un *blog*. La elección de *Gmail* se debe a que esta cuenta forma parte del entorno *Google*, lo que facilita el trabajo sincrónico y diacrónico a través del paquete de herramientas que ofrece (desde esta plataforma podemos enviar documentos y compartirlos, permite hacer correcciones a los documentos al mismo tiempo -por parte del alumnado y del/la docente-, dispone de procesador de texto y presentaciones, etc., permite abrir un *blog* y realizar formularios, entre otras prestaciones).



Retomando la actividad, cada grupo apuntará toda su información (nombre elegido y miembros que lo componen) en un formulario *Google* a través de un enlace que se le proporcionará [modelo de ficha formulario]. Esta cuenta es la que les servirá a los grupos para poder trabajar en las redes sociales sobre el tema de la UD. En el caso de *YouTube* o *Facebook*, el/la docente abrirá un canal y cuenta específica del aula.

Por su parte, el *blog* también servirá para dar visibilidad a todo el trabajo que estén realizando todos los grupos e, incluso, para compartir y almacenar lo que se hace en las redes sociales.

Por otro lado, el hecho de que empleen todas estas herramientas públicas ayudará a fomentar entre el alumnado la autocorrección de la expresión escrita desde varias perspectivas (gramatical, ortográfica, contenido, etc.). En este sentido, el/la docente debe hacer hincapié en la importancia de escribir correctamente en español usando los acentos y las eñes; para ello, explicará cómo configurar el teclado en esta lengua y dónde se encuentran esas teclas tan importantes. El/la docente adjuntará una plantilla y una explicación en el cuaderno de trabajo del alumnado.

### SESIÓN 3

Esta sesión servirá para reflexionar sobre aspectos históricos de la España del siglo XIX.

#### 4. Sobre Historia.

*Actividades comunicativas:* Expresión e interacción escrita y oral, comprensión escrita, y audiovisual.

*Finalidad comunicativa:* redactar una noticia, expresar y dar información, dar información sobre hechos del pasado.

*Objetivo pedagógico:* estructura de una noticia, repaso del contraste de pasados (actividad de reciclaje de contenidos lingüísticos); conectores y marcadores discursivos

*Materiales:* ordenador, tableta o teléfono *smartphone*; vídeo proyector o pizarra digital. Cuaderno de trabajo del alumno.

*Agrupamiento:* todo el grupo, grupos de cuatro.

*Temporalización:* 60 min.+60 min. [60 min. fuera del aula aprox.]

#### a) Siguiendo la pista (30 min.)



Esta actividad ayudará a conocer aspectos de la historia de España del siglo XIX. Para ello, se han seleccionado varias fechas significativas de esta época (pueden ser modificadas en función de las necesidades de aprendizaje y criterio docente). Las que se proponen son:

1808	1812	1820	1868	1873
Guerra de la independencia	Constitución española. La Pepa	El pronunciamiento de Riego. Revolución de 1820	Revolución de 1868 (La Gloriosa)	Primera República española

En un primer momento, se les proporcionará a los/las estudiantes las fechas del cuadro anterior y se les pedirá que busquen información sobre dichas fechas. Se les indicarán espacios web, como puede ser el siguiente espacio, para realizar dicha búsqueda (5-10 min).

La información les servirá para que escriban una noticia de periódico. El formato de exposición de la información es el que nos llevará a detenernos y recordar aspectos de la escritura de una noticia. Antes de buscar la información y transformarla en noticia (60 min), se procederá a recordar la estructura de esta, su construcción (30-35 min.) y los conectores y marcadores discursivos (qué son, para qué sirven y ejemplos de estos) (10-15 min.).



Para recordar. En esta actividad se les propone una noticia breve para analizarla externamente (como se indica a continuación) e internamente respondiendo a las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?



Baek Heena  
Fotografía: Agencia LJ  
**BAEK HEENA GANADORA**

**La ilustradora Baek Heena gana el premio Astrid Lindgren2020**

31 de marzo de 2020

La ilustradora surcoreana Baek Heena gana el Premio Astrid Lindgren 2020, considerado uno de los más prestigiosos del mundo en literatura infantil que concede el Gobierno de Suecia.

Baek Heena es una de los artistas de libros ilustrados más reconocidos de Corea. Con un fondo en animación cinematográfica, su estilo visual único presenta figuras en miniatura hechas a mano y entornos minuciosamente iluminados y fotografiados. Ha publicado trece libros ilustrados que son populares en toda Asia, algunos de los cuales han sido traducidos. Uno de sus libros más exitosos, Cloud Bread, fue publicado en inglés en 2011. El jurado ha destacado "Con un sentido exquisito por los materiales, memorias y gestos, sus fílmicos libros de imágenes ponen en escena relatos sobre la soledad de los niños, los encuentros y el espíritu colectivo".

Noticia adaptada de <https://www.amigosdellibro.com/noticias>

Fotografía

Pie de Fotografía

Bajada o subtítulo

Lead o entradilla

Cuerpo

La propuesta puede ser modificada según las necesidades docentes; se propone también consultar Vilosa Sánchez (2019).

### Para redactar.

Repasaremos los marcadores y conectores discursivos (el cuadro que ofrecemos es orientativo y puede ser modificado en función de las necesidades docentes). Se les pedirá a los/las estudiantes que, por grupos, completen el siguiente esquema. Posteriormente se proyectará en la pizarra digital o se escribirá en una pizarra convencional para ir completándolo entre todos. Si fuera necesario profundizar en el tema, se recomienda la propuesta de Carmona García (2019).

Enumerar y clasificar la información	Oponer y contrastar varias ideas	Seguir hablando de un mismo tema y/o dar más información	Explicar la causa de algo	Expresar la consecuencia de la información dada anteriormente	Cerrar un texto
En primer lugar, en segundo lugar, por una parte, por otro lado, etc.	En cambio, pero, por el contrario, no obstante, aunque, sin embargo, etc.	Además, asimismo, también, incluso, etc.	Porque, ya que, puesto que, debido a dado que, etc.	Por tanto, de ahí, en consecuencia, pues, así pues, por consiguiente, etc.	Por último, para concluir, en conclusión, en definitiva, en resumen, etc.

## SESIÓN 4

Esta sesión servirá para que el alumnado ponga en relación los conocimientos adquiridos tanto en otras materias como en las actividades precedentes con los nuevos. También servirá para poder contrastar este movimiento literario con el anterior (S. XVIII - Ilustración).

*Actividades comunicativas:* comprensión oral y escrita; expresión escrita, oral y audiovisual.

*Finalidad comunicativa:* expresar y dar información.

*Objetivo pedagógico:* conocer las principales características del Romanticismo. Buscar y seleccionar información

*Materiales:* ordenador, vídeo proyector o pizarra digital. Cuaderno de trabajo del alumno.

Ordenador, tableta o teléfono *smartphone*

*Agrupamiento:* grupo de cuatro, gran grupo.

*Lugar:* aula

Tiempo: 60 min. + 60 min. [60 min fuera del aula aprox.]

## 5. Antes de leer (15-20 min.)



Una vez que hemos atendido a los aspectos relacionados con el Romanticismo y sus inicios fuera de España, así como al contexto histórico español del siglo XIX, vamos a pedirles a los/las estudiantes que hagan memoria y recuerden el nombre del movimiento literario anterior y sus principales características. El Romanticismo nace como reacción al movimiento anterior por lo que nos va a servir también para activar el vocabulario (definiciones y antónimos).

Normas	b. Reglas, lo que hay que cumplir por parecer ordenado o parecer bien a la mayoría de la gente.
Didáctico	c. Educativo, que sirve para enseñar
Razón	a. Inteligencia, lo que hace pensar al hombre.
Colectividad	e. Comunidad, grupo o conjunto de personas
Armonía	d. Equilibrio, lo que resulta agradable y adecuado

	<b>Propuesta de antónimo</b>
Razón	Locura
Objetividad	Subjetividad
Normas	Anarquía, caos, desorden
Colectividad	Individualismo
Armonía	Estridencia, disonancia

## 6. De lo que hoy se llama Romanticismo (15 min. +30 min. +40 min.)



Antes de pedirles que lean un fragmento de *De lo que hoy se llama Romanticismo* de Alberto Lista para que respondan a unas preguntas sobre el texto, comenzaremos verificando si conocen a Alberto Lista. En caso negativo, se les pedirá que busquen información sobre él para compartirla con el resto de la clase (10-15 min.). Sobre Alberto Lista se puede consultar el siguiente enlace. Como respuesta a las preguntas formuladas: Lista hace una crítica de tipo moral que se recoge en el párrafo de inicio del texto; la advertencia que hace Lista a los jóvenes aparece en el último párrafo (15-20 min.).

Por último, les pediremos a los/las estudiantes que tengan en cuenta los antónimos anteriores y lo que expone Lista, así que atiendan a lo que se hizo en la primera sesión sobre las características del Romanticismo y amplíen con la temática y estilo general del periodo. Se realizará una puesta en común. A modo de resumen, se puede visitar el siguiente enlace (20-25 min.).



Una vez localizadas y consensuadas estas características, temáticas y estilo, se les pedirá a los/las estudiantes que las expresen mediante fotografías que subirán al *blog* que habían creado en la segunda sesión y, posteriormente, se les pedirá que la comparta en *Instagram*. Es posible que esta actividad requiera trabajo fuera del aula. (60 min.+60 min.)

## SESIÓN 5

En esta sesión nos vamos a centrar en los autores más relevantes de este periodo literario y lo haremos con perspectiva de género. El acercamiento al autor/ la autora le llevará al alumnado a conocer su estilo.

*Actividades comunicativas:* Expresión e interacción escrita y oral, comprensión oral, escrita y audiovisual.

*Finalidad comunicativa:* expresar y dar información, expresar y dar la opinión.

*Objetivo pedagógico:* conocer a los principales representantes del Romanticismo en los tres géneros (equidad de género). Buscar y seleccionar información.

*Materiales:* ordenador, tabletas o teléfonos *smartphones*; video proyector o pizarra digital. Cuaderno de trabajo del alumno.

*Agrupamiento:* grupos de cuatro, gran grupo.

*Lugar:* aula.

Tiempo: 60 min.+ 60 min. / 60min. + 60 min. [2 horas fuera del aula aprox.]

### 7. ¿Quién es quién?



Se le repartirá al alumnado el retrato de un autor o una autora para que busque información en Internet (o para que recurra a libros) (5-10 min.+45-50 min.). Se le pueden sugerir las siguientes páginas:

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Biblioteca Nacional de España



Con la información anterior, los/las estudiantes escribirán un informe en el que consten los siguientes datos (60 min.):

- Una descripción física en función de la foto que se les ha proporcionado.
- Los datos más relevantes de la vida del autor/la autora.
- Los datos sobre su producción literaria (se les puede pedir que indiquen aspectos del estilo).

## 8. 1, 2, 3 rodando.



Tras realizar las actividades anteriores, los/las estudiantes ya pueden preparar el vídeo como *booktubers* para presentar a ese/a autor/ autora romántico/a que “lo peta”. Subirán los vídeos al canal de *Youtube* de la clase habilitado para ello y a su *blog*, así como a las redes sociales que determinemos.

- La primera parte consistirá en la escritura del guion para el vídeo 1 (*booktuber*), para lo cual podrán tomar como referente el informe anterior -fase de planificación- antes de empezar a rodar. (60min.)
- La segunda parte se centrará en la grabación y el montaje del vídeo. Les mostraremos algunos programas y cómo funcionan, como puede ser el procesador de presentaciones de Microsoft (este ofrece las ventajas de poder hacer una presentación .ppt con imágenes fijas, pero también incrustar vídeo y grabar imagen y sonido; además, puede guardarse en formato vídeo) (60 min.).
- Una vez finalizado, podrán empezar la creación y el montaje del vídeo. La actividad comenzará en el aula. (60 min. +60 min.).

## SESIÓN 6

Esta sesión se centra en las obras del (la) autor/a y en la creación del *booktrailer*

*Actividades comunicativas:* Expresión e interacción escrita y oral, comprensión oral, escrita y audiovisual.

*Finalidad comunicativa:* expresar y dar información, expresar y dar la opinión.

*Objetivo pedagógico:* conocer Las obras más representativas de los/las autores/as anteriores.

*Materiales:* ordenador, tabletas o teléfonos *smartphones*; vídeo proyector o pizarra digital. Cuaderno de trabajo del estudiante.

*Agrupamiento:* grupos de cuatro.

*Lugar:* aula.

*Tiempo:* 60 min. + 60 min./ 60 min. +60 min. [2 horas fuera del aula aprox.]

## 9. Publicidad para una obra.



Los/las estudiantes seleccionarán una obra para leer. En el caso de que sea una novela o una obra de teatro, se les proporcionará ayuda con resúmenes o adaptaciones. Se les pedirá que lean la obra o fragmento elegido y que lo analicen pudiendo seguir este esquema (60 min. +60 min.):

- Localizar la obra dentro de la producción general del autor/la autora. En el caso de que sea un poema o artículo, estos dentro de la obra que los contiene.
- Reflexionar sobre el género literario ¿Es una obra lírica, narrativa o dramática?
- Tema y argumento: el contenido
- La forma: tópicos literarios, estructura, métrica, figuras literarias, etc.

Por último, se les indicará que hagan un guion de rodaje y de montaje teniendo en cuenta lo visto sobre publicidad. (50 min. + 60 min.). Para la realización del *booktrailer* sería conveniente recordarles qué es y remitirles al enlace de muestra visto al inicio de la UD en el que aparecen consejos para su creación; también es conveniente explicarles algunas cuestiones importantes sobre la publicidad y el lenguaje publicitario (podemos poner el siguiente vídeo). (15-20 min.)

## SESIÓN 7

### 10. Y el Goya es para...

Se trata de la sesión de evaluación. Una vez montados los trabajos, se dedicará una sesión íntegra al visionado de los mismos y a la evaluación de estos por parte del alumnado y la/el docente. Para ello, se optará por una rúbrica, que es la que aparece en el material del alumnado (la misma para docentes/estudiantes). No obstante, pasada una semana, podríamos analizar el impacto que estén teniendo los trabajos en las redes sociales.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carmona García, J. P. (2019). Los marcadores discursivos para la comprensión lectora de textos académicos en el aula de español LE. En M. I. Asensio Pastor (Coord.). *La comprensión lectora en el ámbito académico: propuestas didácticas para el aula universitaria* (pp. 40-50). Almería: Universidad de Almería.

Vilosa Sánchez, M. (2019). La comprensión de textos periodísticos en el aula e/le: el artículo. En M. I. Asensio Pastor (Coord.). *La comprensión lectora en el ámbito académico: propuestas didácticas para el aula universitaria* (pp. 79- 84). Almería: Universidad de Almería.

## WEBGRAFÍA

Amigos del Libro Infantil y Juvenil (2002). Baek Heena gana el Premio Astrid Lindgren 2020. Consultado 4 de mayo 2020, en <https://www.amigosdellibro.com/noticias>

Asensio Pastor, M. I. (2010). El Romanticismo. Consultado 4 de mayo 2020, en <https://www.scribd.com/doc/30839273/El-Romanticismo>

Biblioteca Nacional de España (en línea). Escritores. Consultado 4 de mayo 2020, en <http://escritores.bne.es/web/authors/>

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (en línea). Vida y obra de Alberto Lista y Aragón. Consultado 4 de mayo 2020, en [http://www.cervantesvirtual.com/portales/alberto\\_lista/autor\\_biografia/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/alberto_lista/autor_biografia/)

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (en línea). Autores fundamentales de la Literatura castellana. Consultado 4 de mayo 2020, en [http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/autores\\_fundamentales/#siglo\\_19](http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/autores_fundamentales/#siglo_19)

Ferrando Castro, F. (Ed.) (en línea). Red Historia. Consultado 5 de mayo 2020, en <https://redhistoria.com/>

Gómez Barrera, M. (2018). Elementos y técnicas de la publicidad. Consultado 31 de octubre de 2020, en <https://www.youtube.com/watch?v=gUqZhQK1AYs>

González Duque, A. (2019). Booktrailers: megaguía para escritores con poco presupuesto. Consultado 4 de mayo 2020, en <https://marketingonlineparaescritores.com/booktrailers/>

Marquina, J. (2016). Los 10 booktubers españoles con mayor número de seguidores. Consultado 4 de mayo 2020, en <https://cutt.ly/1yztLpN>

Ministerio de Educación y Formación del Profesorado (en línea). El Romanticismo. Consultado 4 de mayo 2020, en <http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/2romanti.htm#m3>

Ministerio de Cultura y Deporte. Museo del Romanticismo del Madrid. Consultado 22 de septiembre 2020, en <http://www.culturaydeporte.gob.es/mromanticismo/inicio.htm>

Real Academia de la Lengua (en línea) s. v. tertulia. Consultado 5 de mayo de 2020, en <https://dle.rae.es/tertulia>

Real Academia de la Lengua (en línea) s. v. flor. Consultado 5 de mayo de 2020, en <https://dle.rae.es/flor?m=form>

Real Academia de la Lengua (en línea) s. v. folletín. Consultado 5 de mayo de 2020, en (<https://dle.rae.es/folletin?m=form>)

## FUENTE DE LOS GRÁFICOS Y DE LAS IMÁGENES

Gráfico	Fuente	Título	Autor
Iconos	Word. Microsoft	Iconos previos a las actividades	Microsoft
Imagen 1	Wikipedia	Fachada principal del Museo del Romanticismo en Madrid	Pablo Linés
Imagen 2	<a href="https://tinyurl.com/y3kewnrh">https://tinyurl.com/y3kewnrh</a>	Hoja de libreta a rayas	Imagen wixmp
Imagen 3	Wikipedia	Teclado (informática)	
Imagen 4	<a href="https://www.amigosdellibro.com/noticias">https://www.amigosdellibro.com/noticias</a>	Baek Heena	
Imagen 5	Wikipedia	Carolina Coronado	Federico de Madrazo
Imagen 6	Wikipedia	José de Espronceda	
Imagen 7	Wikipedia	José Zorrilla	
Imagen 8	Museo Nacional del Romanticismo de Madrid	Mariano José de Larra	Wikipedia
Imagen 9	Wikipedia	Gertrudis Gómez de Avellaneda	
Imagen 10	Wikipedia	Gustavo Adolfo Bécquer	Valeriano Bécquer
Imagen 11	Wikipedia	Rosalía de Castro	Luis Sellier
Imagen 12	Wikipedia	Ángel de Saavedra Duque de Rivas	Federico de Madrazo
Imagen 13	Wikipedia	Juan Nicolás Böhl de Faber	

