

# CUADERNOS DE RABAT

37/2021



**CUADERNOS DE RABAT 37/2021**

**CONSEJERIA DE EDUCACIÓN**

**Coordinación editorial**

Suárez Botas María Beatriz  
Alonso Lebrero Francisco Javier

**Colaboran**

Bouhaddou Fátima  
García García Anastasio  
Erouchdi Mhamed  
Valdivia Martín Isabel

**Consejo Editorial**

Alonso Lebrero Javier  
Baena Gallé Violeta  
Cerezo Jiménez Pablo  
Peña Borreguero Juan Antonio  
Pérez Sánchez María Dolores  
Santos Jiménez Vicente  
Suárez Botas María Beatriz

**Imágenes portada y contraportada**

Por cortesía de la autora, María A. Trujillo



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 2021

NIPO: 847-19-172-X (electrónico)

Cuadernos de Rabat

nº 37

2021

*Cuadernos de Rabat* es la revista de la Consejería de Educación dedicada a contenidos de didáctica y metodología en la enseñanza ELE.

En el presente número contamos con cuatro colaboraciones que plantean diversas vías para despertar el interés del alumnado en el proceso de aprendizaje de la lengua española.

La primera de ellas, propuesta por Fátima Bouhaddou, se centra en el planteamiento de las unidades fraseológicas en los manuales de enseñanza media marroquí.

En la colaboración aportada por Anastasio García, se parte del uso de leyendas de diferentes culturas como eje para trabajar en distintos aspectos de la enseñanza del idioma español.

Algirdas Julien Greimas nos presenta una colaboración sobre el modelo actancial que ofrece un nuevo enfoque para practicar la competencia de comprensión y redacción escrita, tan importante para nuestros alumnos y a la que la nueva ley educativa quiere darle un tratamiento especial

Por último, Isabel Valdivia, profesora del Instituto Español Lope de Vega de Nador nos da cuenta del desarrollo y las implicaciones del trabajo por el que alumnos del centro obtuvieron el Primer Premio en el concurso E-move Festival en la sección de videojuegos educativos, con su propuesta “El laberinto del Minotauro”, elaborado a partir de lecturas de mitos griegos realizadas en clase.

Como viene siendo habitual, *Cuadernos de Rabat* y el equipo de asesores permanecen abiertos a futuras sugerencias y propuestas de nuestros lectores.

Consejera de Educación

## CONTENIDO

### LA DIDÁCTICA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LOS MANUALES DE ENSEÑANZA MEDIA MARROQUÍ

Fátima Bouhaddou.....5

### EL USO DE LAS LEYENDAS EN CLASE DE ELE. UNA PROPUESTA DE TRABAJO CON LEYENDAS DE DIFERENTES CULTURAS.

Anastasio García García. ....25

### EL MODELO ACTANCIAL DE ALGIRDAS JULIEN GREIMAS: ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE ELE.

Mhamed Errouchdi. ....41

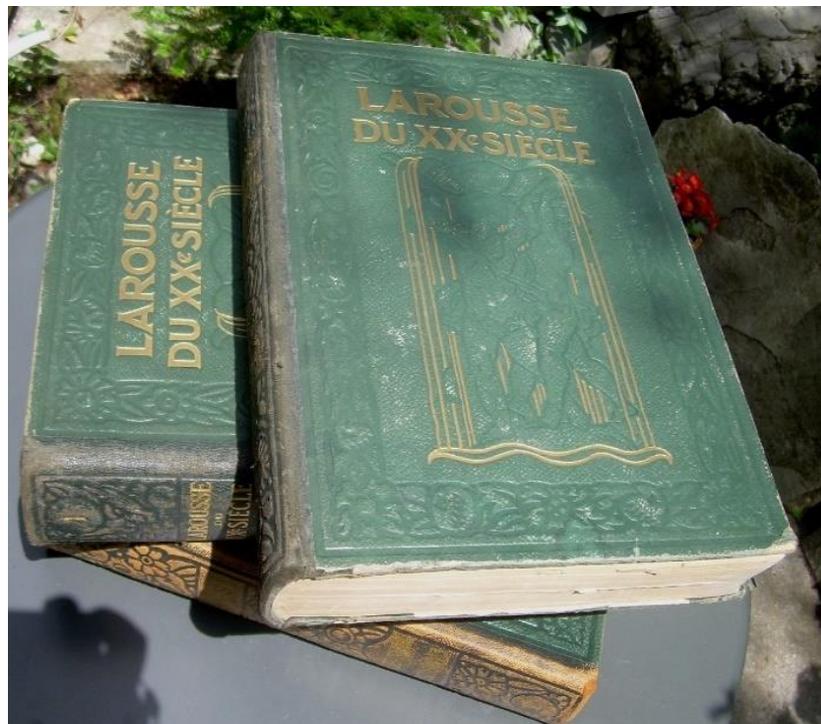
### TRES PREMIOS, TRES RECURSOS Y TRES ALIADOS:

Isabel Valdivia.....57

# LA DIDÁCTICA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LOS MANUALES DE ENSEÑANZA MEDIA MARROQUÍ

**Fatima BOUHADDOU, doctoranda en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas- Aïn Chock. Universidad Hassan II de Casablanca**

[fatima.hispanista@gmail.com](mailto:fatima.hispanista@gmail.com)



5

## **Introducción**

El estudio de la fraseología crece con la aparición de diccionarios generales durante el siglo XVII que tratan de estudiar las estructuras fraseológicas como: el *Tesoro de la lengua española*, de Sebastián de Covarrubias (1611) que incluye un número importante de refranes y locuciones, igual que colecciones especializadas, como *Refranes y proverbios en romance*

de Hernán Núñez (1621). En el siglo XIX el refrán se convierte en el elemento de investigación folclórico y popular y se publican numerosos diccionarios y colecciones de refranes (Ruiz Gurillo, 1997:18-19).

En cuanto al origen de la fraseología, la lingüista Leonor Ruiz Gurillo (1997) afirma que el fundador de la fraseología científica fue Charles Balley, un estructuralista suizo, porque en 1909 fue el pionero en usar el término “fraseología”. Los trabajos de Charles Balley se desarrollaron en tres obras fundamentales, *Précis du stylistique* (1905), *Traité de stylistique française* (1909) y *Linguistique générale et linguistique française* (1939). En estas se introduce por primera vez el concepto de “phrásaologie”.

La mayor contribución en el campo de la fraseología española en la temporada hasta medio siglo XX fue la *Introducción a la lexicografía moderna* de Julio Casares, el autor aborda en la tercera parte de su obra un estudio de las locuciones, las frases proverbiales, los refranes y los modismos. La obra de J. Casares se considera una de las importantes referencias para muchas investigaciones que tratan el sistema fraseológico.

Entre las figuras más destacadas de los años 60, hay que mencionar al rumano E. Coseriu y al alemán H. Thun. En los años 70 y 80 fueron realizadas investigaciones lexicográficas y fraseológicas por las autoras cubanas Z. V. Carneado Moré y A. M. Tristán Pérez, también publicaron trabajos en los cuales aplican las nociones de los estudios fraseológicos soviéticos al castellano.

Entre los lingüistas de las últimas décadas destacan el colombiano A. Zuluaga y las españolas G. Corpas Pastor y L. Ruiz Gurillo. Los tres publican trabajos de gran importancia en el campo de la fraseología y han propuesto clasificaciones frecuentemente aplicadas a posteriores trabajos de investigación sobre el sistema fraseológico.

En efecto, la fraseología se ha ido convirtiéndose progresivamente en una disciplina científica dotada de un corpus doctrinal propio, independientemente de que algunas escuelas la tienen como rama de la lexicología (Hausmann 1979; Corpas 1996), o de la sintaxis (Ruwet 1983; Mendivil 1998), como campo limítrofe entre el léxico y la gramática (M. Gross 1988; 1993; 1995; Mel'čuk 1981; 1995; 1998), o como disciplina autónoma

interdisciplinar (Gréciano 1983; Kurchátkina 1995, Ruiz Gurillo 1997; González Rey 2002).

## 1. DIDÁCTICA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

La didáctica de las unidades fraseológicas apareció mucho antes de que la didáctica de las lenguas (glotodidáctica)<sup>1</sup> y la fraseología se convirtieran, durante la segunda mitad del siglo XX, en disciplinas lingüísticas autónomas y reconocidas.

El origen de la didáctica de la fraseología se sitúa en el año 1900 cuando se publicaron las obras de Charles Bally<sup>2</sup>, el padre de la fraseología quien aplicó los principios teóricos de esta disciplina. Sus seguidores son los profesores Stefan Ettinger y Vilmos Bárdosi, docentes de lengua francesa como lengua extranjera en sus países respectivos, el primero en Alemania y el segundo en Hungría. Stefan Ettinger, a pesar de no empezar a publicar los resultados de sus investigaciones sobre el tema hasta principios de los 90, declara haberse dedicado a la enseñanza de la fraseología en sus clases de francés desde el inicio de su docencia en los años 80, inspirado en los trabajos de Charles Bally y Robert Galisson. En cuanto a Vilmos Bárdosi, se preocupó por iniciar una larga lista de diccionarios y manuales centrados particularmente en las expresiones fijas y su adquisición.

Mientras que en los años 80, la didáctica de la fraseología alcanza un nivel importante gracias a la aparición de investigadores interesados en relacionar la fraseología, disciplina que emerge en los años 70 en Europa y que se consolida en los años 90 con el concepto de la didáctica. Durante este período se destacan grandes trabajos en distintos países del mundo sobre el tema: Gertrud Gréciano,

---

<sup>1</sup> - “Desde un punto de vista etimológico, la glotodidáctica es el arte o la técnica de enseñar la lengua como sistema y medio de comunicación. Desde un punto de vista pedagógico y didáctico, es el estudio interdisciplinario que relaciona de manera coherente a la lingüística con la pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo los parámetros de la investigación acción participativa y aplicada en un idioma determinado”: CORDOBA AGUILAR, F. (2004): *La glotodidáctica, propuestas para lograr la excelencia académica en los futuros docentes de lengua española*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional, p. 84.

<sup>2</sup> - En 1900 fueron publicadas dos obras importantes de Charles BALLY : *Traité de Stylistique française I* y *Traité de Stylistique française II*.

presenta en Francia en 1984 su artículo “*Pour un apprentissage des unités phraséologiques*”.

Al año siguiente, el mundo de la didáctica relacionado con la fraseología se manifiesta en las primeras tesis rusas dedicadas a esta temática, como la de I. V. Kaznyshkina, sobre el enfoque comunicativo en la selección del material fraseológico para los cursos de lengua rusa en 1985.

Según M. Isabel González Rey (2012), la década de los 90 representa verdaderamente la explosión de los estudios científicos, teóricos y prácticos en el campo de la pre-fraseodidáctica con los trabajos en 1992 de importantes lingüistas como Regina Hessky, Stefan Ettinger y Jean-Pierre Colson; en 1993, apareció el estudio de Igor Mel'čuk; en 1996, el de Hussein Rehail; en 1998, el de Peter Howarth.

Por lo tanto, esta evolución de la didáctica de la fraseología no dejará de crecer en el siglo XXI con el desarrollo de nuevas aportaciones. Por otra parte, se nota una transformación al nivel de la especialización en la didáctica de las unidades fraseológicas; (por ejemplo, el paso de las locuciones a las colocaciones); un cambio de enfoque en la didáctica (por ejemplo, el paso de las pautas de enseñanza del docente al proceso de adquisición<sup>3</sup> del aprendiente), etc., en trabajos como los de John I. Liontas (2002), Marion Netzlaff (2005), Mojca Pecman (2005), Fanny Meunier y Silvian Granger (2008), Cristelle Cavalla (2009).

En términos generales, se puede decir que todos estos trabajos que hemos subrayado contribuyen no sólo a consolidar la fraseología como disciplina en la época de máxima expansión (concretamente a partir de 1993), sino también a favorecer el retraso y la marginación de la fraseodidáctica como rama aplicada a finales de la década.

---

<sup>3</sup>- El término *adquisición* consiste en la internalización de reglas y fórmulas utilizadas para comunicarse en la nueva lengua (Ellis: 1986). Krashen establece una oposición entre *Adquisición* y *Aprendizaje*. La adquisición es el proceso mediante el cual el alumno internaliza los diversos mecanismos de la L2 a través del uso natural de la lengua, en tanto que aprendizaje se refiere al desarrollo del conocimiento consciente de la L2 a través de un programa de estudio: FERNÁNDEZ, C. et alii. (1997): *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Historia de la metodología de Lenguas Extranjeras*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, p. 143.

En España, son muchos los autores que han dado lugar al término “fraseodidáctica”, entre ellos citamos a Pablo Zulategui (2001) y a Gloria Corpas Pastor (2003):

“El término específico de fraseodidáctica penetra en España a partir de 2001 con Pablo Larreta Zulategui, germanista en la Universidad de Murcia, que menciona por primera vez esta denominación, importada de sus lecturas alemanas, en su obra *Fraseología contrastiva del alemán y el español. Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*. Pocos años más tarde, Gloria Corpas Pastor (2003) también hace una ligera referencia a ella en el volumen *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. (González Rey, 2012: 75)”

En lo que se refiere a los trabajos elaborados dentro y fuera de España sobre la didáctica de la fraseología de la lengua española (ELE) señalamos algunos de los estudios realizados a finales de los años setenta. Entre ellos está el trabajo del eslovaco Josef Skultety (1980) titulado *El papel de los modismos en la enseñanza del español*; y el del húngaro Morvay, Károly (1980), *La fraseología en la enseñanza del español a nivel Universitario*, presentados ambos en 1978 en el *Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* en Budapest.

En España hasta 1988, apareció el primer manual de enseñanza exclusiva de expresiones del español realizado por docentes españoles, *El español idiomático: frases y modismos del español*, de P. Domínguez González, M. Morera Pérez y E. Yáñez Tortosa (1996), *Modismos en su salsa*, dedicada a estudiantes de español lengua extranjera, seguida poco después de la de C. Tabernero Sala (1997) *Pocas palabras no bastan*.



En el siglo XXI, aparece en 2006 el manual de María Prieto, *Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales*, centrado también en estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Por ello, estos manuales elaborados por docentes, tienen en común su interés por un tipo determinado de unidades fraseológicas, los modismos, cuya importancia: “radica en su abundante utilización en conversaciones, en los medios de comunicación escritos y audiovisuales, y desde luego, en la dificultad que tienen los estudiantes de español como lengua extranjera de reconocer el sentido no literal de tales expresiones.” (González Rey, 2012: 72)

En cuanto a las investigaciones sobre el proceso didáctico que realizaron los fraseólogos españoles, se inician a partir de 1994, coincidiendo con la época de máxima explosión fuera de España. Se trata de estudios científicos de corte teórico-práctico acerca de estrategias enfocadas en el proceso de enseñanza, técnicas de traducción, niveles de lengua requeridos para acceder al aprendizaje de la fraseología.

Los estudios más relevantes sobre la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas (UF) son; en primer lugar, el trabajo que presenta L. Ruiz Gurillo (1994), *Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera*, que da el pistoletazo de salida a otros estudios e investigaciones como los de Mario García-Page (1995), *Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones*, M<sup>a</sup> del Mar Forment Fernández (1998), *La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas*, y por último, I. Penadés Martínez (1998), *Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión*.

A partir del siglo XXI, los estudios sobre fraseología proliferan incorporando propuestas de ejercicios y actividades, y se señalan por una mayor especialización en el objeto de aprendizaje (zoomorfismos, somatismos, fórmulas, colocaciones).

En este período sobresale además el interés que despierta la didáctica de la fraseología del español como lengua extranjera en detrimento del mismo como

lengua materna, doble aspecto que sí abordan, sin embargo, los trabajos de la autora Inmaculada Penadés Martínez (2001). Esta priorización del ELE en el campo de los fraseólogos puede explicarse por el impulso que toma la didáctica de la fraseología entre los docentes de ELE en centros diferentes como las Escuelas de Idiomas, los Institutos dedicados al español lengua extranjera como el Cervantes, o las Universidades extranjeras establecidas en España.

## **2. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS: *ESPAÑOL PARA PROGRESAR* (2013) Y *CONVIVENCIA* (2007)**

En este apartado nos ocupamos de destacar brevemente algunos componentes de tipo metodológico y formal en relación con la organización de las unidades didácticas, sobre los cuales se han basado los autores a lo largo de la elaboración de los manuales objeto de nuestro estudio.

Respecto a la metodología seguida en los manuales, se puede afirmar que tanto *Español para progresar* como *Convivencia* han sido elaborados de acuerdo con los objetivos previstos en el currículo y en las orientaciones pedagógicas.

Sin embargo, tratando de estudiar el corpus desde un punto de vista comparativo, notamos la presencia de algunas características comunes entre los manuales. También son varios los rasgos que se pueden plantear a la hora de distinguir entre los mismos.

A nivel formal, los dos manuales se componen de 8 unidades que presentan diferentes temas según los objetivos que se plantean en cada una. También, cabe mencionar que las actividades desarrollan las mismas competencias; pragmáticas, lingüísticas y socioculturales.

En cuanto al contenido de las unidades, hemos observado una repetición de ejes temáticos en algunas unidades como: “el medio ambiente”, “la juventud” y “el turismo”.

Figura 1: Unidades didácticas de los manuales: *Español para progresar* (2013) y *Convivencia* (2007)

<b><i>Español para progresar</i></b>	<b><i>Convivencia</i></b>
Unidad 1: <i>Así somos, ni más ni menos</i>	Unidad 1: <i>Educación</i>
Unidad 2: <i>Mundo laboral</i>	Unidad 2: <i>Medios de comunicación</i>
Unidad 3: <i>Campo y ciudad</i>	Unidad 3: <i>Mundo contemporáneo</i>
Unidad 4: <i>Protejamos el medio ambiente</i>	Unidad 4: <i>Medio ambiente</i>
Unidad 5: <i>El tráfico</i>	Unidad 5: <i>Carreras y profesiones</i>
Unidad 6: <i>Juventud divino tesoro</i>	Unidad 6: <i>Relaciones humanas</i>
Unidad 7: <i>El gusto está en la variedad</i>	Unidad 7: <i>Juventud actual</i>
Unidad 8: <i>¡Felices vacaciones!</i>	Unidad 8: <i>Viajes y turismo</i>

Fuente: Elaboración propia

A lo largo del estudio de los dos manuales, hemos destacado un número importante de aspectos que nos sirve para establecer las diferencias entre los mismos. El primer elemento consiste en las partes de las unidades: en *Español para progresar* notamos una estructura tajante en todas las unidades, o sea, cada una se compone de 3 lecciones que engloban una serie de actividades tituladas: *Para empezar, Observa, ¿Lo sabías?, A ver si te acuerdas*. En cambio, en las unidades del manual *Convivencia* observamos que el número de las lecciones es muy distinto en cada unidad, y se determina según el contenido temático de las unidades y los objetivos propuestos en dicho manual.

El componente léxico se explica en *Español para progresar* en un apartado titulado *Aprende más* o debajo de los textos cuando se trata de

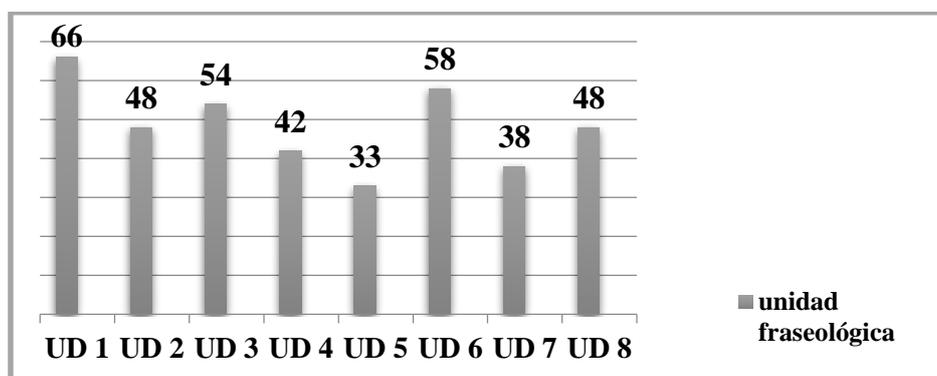
palabras difíciles de entender para los alumnos. Mientras que en *Convivencia* encontramos una lista del glosario ordenada alfabéticamente al final del libro.

### 3.1. Las unidades fraseológicas en los manuales: Español para progresar (2013) y Convivencia (2007)

El presente aspecto dedicado a las representaciones gráficas describe las unidades fraseológicas en los manuales *Español para progresar* y *Convivencia* desde dos ángulos enfocados precisamente en el número global de las UF a partir de las unidades del corpus, y la tipología fraseológica.

#### 3.1.1. El manual Español para progresar

Figura 2: Distribución de las unidades fraseológicas por UD



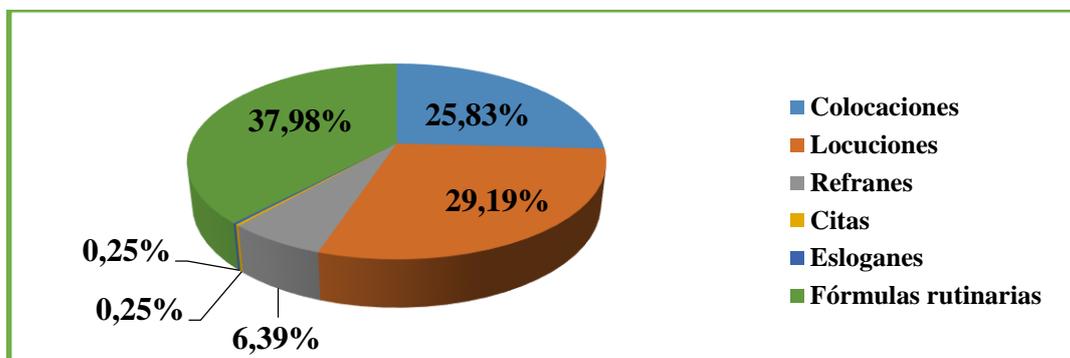
Fuente: Elaboración propia

El manual *Español para progresar* contiene un número importante de las unidades fraseológicas que se diferencia de una unidad a otra. Las primeras unidades describen un desarrollo progresivo de estas UF, también en la UD 6 las frases hechas alcanzan un grado muy alto que va decreciendo en las últimas unidades de este manual. Esto significa que los contenidos temáticos y gramaticales de las unidades mencionadas en el gráfico enfocan una base considerable de las UF. La UD 1 es la que mayor UF recibe, mientras que la UD 5 incluye el menor número de las mismas.

Por otro lado, también notamos una repartición equilibrada de las UF en la mayoría de las unidades de este nivel de primero de bachillerato, sobre todo en las UD 2, 3, 6 y 8. Esto explica que el manual ofrece a los alumnos un

importante glosario de las UF para crear un acercamiento o aproximación al mundo de la fraseología, desarrollando la competencia comunicativa.

Figura 3: Distribución por tipología fraseológica



Fuente: Elaboración propia

Las fórmulas rutinarias son las UF que sobresalen por excelencia ya que constituyen el 37,98 % en este manual. Estas expresiones forman el conjunto de frases hechas que se señalan en la mayoría de las actividades sobre todo en los diálogos, y describen las características de la lengua hablada en general. Dichas fórmulas rutinarias son expresiones espontáneas que transmiten los hablantes para expresar las distintas actitudes, reacciones, opiniones y sentimientos dependiendo, en gran medida de aspectos comunicativos.

Las locuciones forman el 29,19 % de las UF que contiene el manual *Español para progresar*, la mayoría de ellas son locuciones adverbiales, conjuntivas y prepositivas que desempeñan una función gramatical, y son conectores que permiten el buen uso de la lengua por parte de los alumnos de este nivel. Luego, están las locuciones con funciones léxicas como las verbales, nominales y adjetivales como base del conjunto de esta tipología fraseológica.

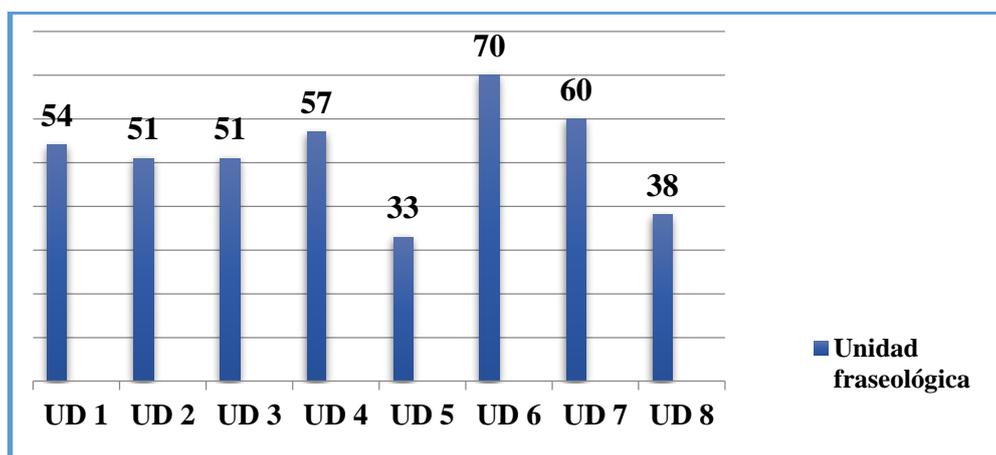
En cuanto a las colocaciones, se sitúan en el tercer grado con un total de 25,83% destacadas mayoritariamente de ejes temáticos relacionados con la unidad del "medio ambiente". En las paremias sobresalen los refranes con un 6,39 %, esta unidad fraseológica no juega un rol importante en este nivel en comparación con los demás tipos paremiológicos. Los refranes están planteados en actividades de léxico que permiten a los alumnos conocer el significado de

las mismas, luego se encuentran incluidas en actividades donde los alumnos practican el uso de esta UF señalando el significado exacto y la moraleja que quiere transmitir mediante el rasgo de musicalidad que facilita la memorización de los refranes. Dicho esto, se puede afirmar que el conocimiento de los refranes es un primer paso para entrar al mundo de la fraseología a través del carácter divertido de esta tipología fraseológica.

Las citas y los eslóganes son poco mencionados en este manual debido al nivel de los alumnos, y a los contenidos y objetivos propuestos en el programa.

### 2.1.2. El manual Convivencia

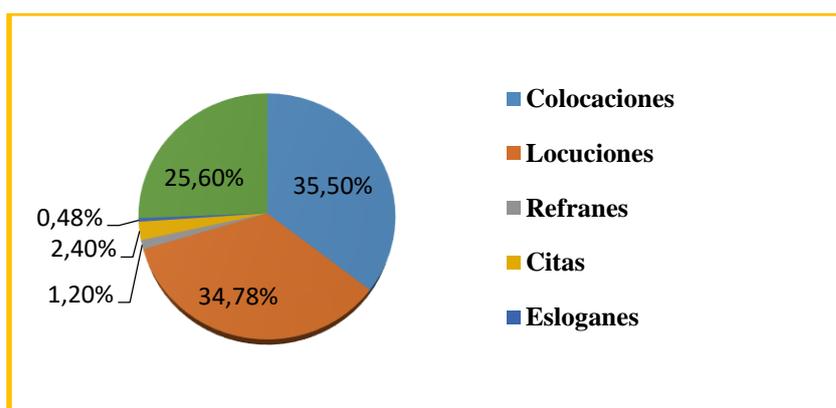
Figura 4: Distribución de las unidades fraseológicas por UD



Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a las unidades fraseológicas y su tratamiento en *Convivencia*, notamos, a partir del gráfico anterior, que las UF se encuentran repartidas de una forma diferente pero progresiva correspondiendo a los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos desarrollados en las unidades. Por ello, la repartición de las unidades fraseológicas en este manual es gradual en la primera parte del libro que va desde la UD 1 hasta la UD 4. En cuanto a las unidades que dan más importancia al rasgo fraseológico, se destaca la UD 6, mientras que la UD 5 es la que menos UF incluye.

Figura 5: Distribución por tipología fraseológica



Fuente: Elaboración propia

Las UF que gozan de gran importancia en este gráfico son las colocaciones y las locuciones que forman el 35 %. Esto explica que el nivel de segundo de bachillerato da más valor a estas unidades fraseológicas como aspectos fundamentales tanto en el discurso para una completa función comunicativa como en las actividades escritas para la recta corrección gramatical.

Las colocaciones más representativas en este manual son las relacionadas con el “medio ambiente”. También aparecen colocaciones enfocadas con otras unidades léxicas simples en la mayoría de las unidades. La taxonomía más resaltada es (V+S (sujeto)) que describe las acciones expresadas en las actividades.

En lo que concierne a las locuciones, reciben el mismo porcentaje que las colocaciones, son fundamentales para la organización de los actos comunicativos, por lo que tienen una función discursiva por excelencia. De ellas se destacan las locuciones conjuntivas, adverbiales y prepositivas que sirven como conectores que completan la conversación creando una coherencia de las ideas planteadas, también las locuciones verbales, nominales y adjetivales están mencionadas mayoritariamente en las lecciones de este nivel.

Las fórmulas rutinarias constituyen el 25,60 % son las UF emblemáticas en muchas unidades, sobre todo en los textos conversacionales (diálogos, entrevistas,) donde cumplen distintas funciones comunicativas. La presencia de estas UF explica la importancia que tiene la comunicación en el nivel de segundo

de bachillerato en que los alumnos deben interactuar y comunicarse en clase para una mejor expresión de sus ideas.

Las paremias (refranes, citas y eslóganes) son las UF que tienen menor importancia en este nivel. Hemos notado que la mayoría de ellas sirve como título de las lecciones, introducen el tema general de una manera divertida para preparar a los alumnos a tener una visión panorámica sobre el contenido de la unidad.



### 3.2. Resultados generales

Como hemos mencionado en el apartado anterior, los manuales pertenecen a distintos niveles, pero no han marcado una gran diferencia en cuanto al tratamiento de las unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje por ser una formación continuativa de los conocimientos para los alumnos de primero y segundo de bachillerato.

Por consiguiente, se puede decir que las UF que gozan de gran importancia en los dos manuales son las fórmulas rutinarias como expresiones habituales y repetitivas en las conversaciones tanto reales como irreales; “*es verdad*”, “*claro*”, “*¡buenos días!*”, “*muchas gracias*”. Esta tipología fraseológica está muy presente en la enseñanza de español como lengua extranjera, sobre todo en el nivel inicial e intermedio, en este caso tomamos como ejemplo el manual *Español para progresar*, a partir de estas UF el alumno empieza a aprender un número importante de expresiones que le facilita producir correctamente las ideas y elaborar diálogos donde reacciona y expresa

pensamientos y sentimientos gracias a estas UF de la lengua hablada de una manera espontánea.

Las colocaciones son UF que alcanzan un grado alto en los dos niveles tanto en *Español para progresar* como en *Convivencia* puesto que se centran en presentar una terminología propia del “medioambiente”: “*Efecto invernadero*”, “*contaminación atmosférica*”, “*cambios climáticos*”, etc. Por ello, su función principal es ofrecer un mayor número de palabras que forman el glosario para que el alumno almacene un bagaje que le servirá para comunicar, por un lado, y por otro, para saber cómo manejar particularmente estas unidades fraseológicas en su producción escrita.

La tipología de las locuciones también ocupa un lugar especial en los dos manuales. En la mayoría de los casos son conectores; “*a pesar de*”, “*por eso*”, “*sin embargo*”, “*porque*”, que relacionan los párrafos y las ideas del texto para llevar a cabo una coherencia de los mensajes orales y escritos transmitidos. Además de otros tipos de locuciones que tienen una función léxica por excelencia; “*ser el empollón*”, “*echar de menos*”, “*ponerse al corriente*”, etc.

En efecto, podemos señalar que la tipología fraseológica que recibe menos importancia en los dos manuales son las paremias (refranes, citas y eslóganes). Por lo tanto, en *Español para progresar* se ve que los refranes están presentes en algunas unidades, forman parte del léxico que encuentra el alumno en los diferentes textos dándole el significado general; “*Tanto tienes, tanto vales*”, “*La letra con sangre entra, pero con dulzura y amor, se enseña mejor*”, “*mente sana en cuerpo sano*”. Las citas y los eslóganes son muy pocos debido al nivel y a los contenidos temáticos preestablecidos.

Sin embargo, en *Convivencia* los refranes no desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza de las unidades fraseológicas, lo que se ofrece a los alumnos son algunas citas de figuras emblemáticas con el propósito de desarrollar el aspecto cognitivo de los alumnos; “*La aconsejo que se case, si lo hace, será un hombre feliz. Si no lo hace, será un filósofo*” (Sócrates), “*¿Qué es un amigo? es una única alma que vive en dos cuerpos*” (Aristóteles).



### **3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE LOS PROFESORES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA MARROQUÍ**

19

El presente cuestionario ha sido realizado con el objetivo de conocer la percepción que tienen los profesores marroquíes de español como segunda lengua extranjera sobre el mundo fraseológico en general, y sobre el proceso didáctico de las unidades fraseológicas en particular, partiendo de sus experiencias como docentes de dicho idioma.

El cuestionario ha sido dirigido a 50 profesores que trabajan en los institutos públicos, y que cursan los niveles de primero y segundo de bachillerato. Dicho cuestionario consta de 22 preguntas que enfocan distintos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. En otras preguntas hemos intentado establecer una aproximación a la didáctica del sistema fraseológico en las clases de ELE.

Desde un punto de vista estructural, nuestro cuestionario engloba una serie de preguntas o ítems que corresponden a un grupo de variables. El análisis del cuestionario nos lleva a concluir lo siguiente:

En primer lugar, hemos notado mediante la variable “manuales seleccionados” que *español para progresar* y *español para profundizar* son los manuales que predominan en las clases de español como lengua extranjera para los niveles de primero y segundo de bachillerato. El cuaderno de ejercicios no lo emplea la mayoría de los docentes por no abarcar actividades prácticas suficientemente adecuadas al nivel de los alumnos. Por ello, se recurre a otros manuales extranjeros donde aparecen diferentes tipos de ejercicios, sobre todo los que se centran en desarrollar la destreza auditiva (canciones, poemas, conversaciones,) de las que carecen completamente los manuales de español programados en la enseñanza secundaria marroquí. Además, gran mayoría de los profesores afirma que seleccionan dichos manuales porque son programados por el ministerio.

En relación con la variable “Adecuación de los manuales”, podemos decir que los profesores asumen, en su mayoría, que no están de acuerdo con el programa establecido en dichos manuales puesto que no satisface las necesidades de los aprendientes de ELE.

Respecto a la variable “conocimiento de la cultura hispánica”, los profesores afirman que los alumnos tienen un conocimiento cultural regular de lo hispánico. El 28% de los informantes indica el caso contrario. Por lo tanto, se puede decir que el nivel de conocimiento del componente cultural se diferencia según las zonas geográficas donde viven los alumnos; por ejemplo, algunos profesores de ELE que trabajan en el norte de Marruecos admiten que los alumnos de esta zona tienen un buen conocimiento y están muy en contacto con la cultura hispánica.

En cuanto a la variable “planteamiento de las UF”, podemos demostrar que los cuestionarios distribuidos a los profesores coinciden perfectamente con lo visto en el tratamiento de los manuales *Español para progresar* y *Convivencia*. Existe un paralelismo entre lo derivado del análisis de los manuales mencionados llevados a cabo y lo afirmado por los profesores en el cuestionario objeto de estudio. Los docentes admiten que los manuales de español programados no contienen un número suficiente de actividades enfocadas sobre las UF de español. Por otra parte, la mayoría de los profesores señala que el planteamiento de las expresiones fraseológicas es regular. En contraste, 68% de

los profesores encuestados admite que las frases hechas no se han tenido en cuenta en la planificación de la enseñanza de ELE. Este hecho subraya la importancia de proporcionar materiales adecuados a los alumnos que reflejen de manera clara, el aprendizaje y uso de estas expresiones en el aula de ELE.

Dentro de la variable “Didáctica de las UF”, los docentes, en su mayoría, ponen de relieve que la didáctica del sistema fraseológico desempeña un papel primordial en la adquisición de una competencia comunicativa en lengua extranjera. Luego, sostienen que el aspecto fundamental en la didáctica de las UF son dos componentes: el significado y el valor cultural de las mismas.

En lo que se refiere a la variable “Enseñanza de las UF”, los resultados obtenidos manifiestan que la mayoría absoluta de los docentes no utiliza ningún material específico para la enseñanza de las UF. Así que se debe prestar mayor atención al desarrollo de la enseñanza de esta parcela lingüística a través del empleo de otros materiales didácticos que animan y motivan a los alumnos para el mejor aprendizaje y enseñanza de las UF. Además, las estrategias más utilizadas en el proceso didáctico de estas expresiones consisten en dar el significado general y ofrecer a los alumnos el equivalente en árabe o francés.

En cuanto a las dificultades encontradas en este proceso, debemos señalar el componente cultural como aspecto esencial que presenta mayor dificultad para los profesores. También, hay que mencionar otros problemas como la falta de ejercicios prácticos en los manuales programados. Por ello, este dato debe ser tomado en consideración para elaborar las propuestas y configurar nuevos manuales.

En la variable “Aprendizaje de las UF”, notamos que a los alumnos, en su mayoría, les interesa el aprendizaje de las frases hechas aunque se enfrentan a algunas dificultades de aprendizaje de las mismas como: la carga cultural, la morfología y el significado fijos. En cuanto a las estrategias, los alumnos usan la lengua materna para la deducción del sentido de estas expresiones y la recurrencia al contexto donde aparecen estas UF. Esto demuestra la importancia de incluir explicaciones claras de las UF en la parte del vocabulario o de expresiones que permiten a los alumnos entender fácilmente el sistema

fraseológico español. Además, se debe prestar mayor atención al desarrollo de otras estrategias de aprendizaje.

En lo que concierne a la variable “Importancia de las UF”, los profesores consideran importantes las UF en la enseñanza de español para los niveles de primero y segundo de bachillerato. Por el contrario, contra todo pronóstico, el 16% de los docentes señala que es muy escasa la importancia de la didáctica de estas expresiones en las clases de ELE. Por otra parte, cabe señalar que las actividades en que se da mayor importancia a la fraseología son la comunicación y la comprensión de textos. Mientras que en el componente léxico, gramatical y en la expresión escrita las UF desempeñan un papel secundario.

Por último, en la variable “Terminología fraseológica”, los profesores asumen que el término “frase hecha” es el que más utilizan para referirse a las UF lo que refleja una coincidencia en las respuestas de la mayoría de los docentes de la enseñanza secundaria marroquí.

## **Conclusión**

En resumidas cuentas, podemos afirmar que, desde un punto de vista cuantitativo, el análisis de los manuales aclara que tanto *español para progresar* (2013) como *Convivencia* (2007) engloban un número posiblemente adecuado de las diferentes categorías fraseológicas (colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos: paremias y fórmulas rutinarias).

Por otro lado, debemos señalar que, cualitativamente, se destacan ambigüedades en cuanto a la terminología fraseológica, y otras lagunas que consisten en la falta de explicación de las UF que son difíciles de entender para los alumnos de ambos niveles y una contextualización inadecuada de las mismas. Además, estos manuales carecen de una secuenciación didáctica de las actividades que tratan las UF y un interés por el valor cultural de estas expresiones.

Finalmente, cabe señalar que la didáctica de las UF en la enseñanza media marroquí sigue dominada por una serie de confusiones, problemas y dificultades relacionados tanto con los manuales programados como con la

didáctica de las lenguas extranjeras en general. Este hecho demuestra que se debe tener en cuenta la importancia de la fraseología en las clases de ELE para el desarrollo de nuevas propuestas y materiales didácticos que permiten a los aprendientes un conocimiento y uso adecuados de esta imprescindible parcela lingüística.

## BIBLIOGRAFÍA

- CORDOBA AGUILAR, F. (2004): *La glotodidáctica, propuestas para lograr la excelencia académica en los futuros docentes de lengua española*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- EL KARMOUDI, L. et alii. (2007): *Convivencia*. Casablanca: SOGELIV, SOMADIL.
- FERNÁNDEZ, C. et alii. (1997): *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Historia de la metodología de Lenguas Extranjeras*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- GÓMEZ ASENCIO, J. et alii. (2003): *Forma: Formación de formadores nº6: Léxico; fraseología y falsos amigos*. Madrid: Sociedad General de Librería, S. A.
- GONZÁLEZ REY, M. (2012): *De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- IÑESTA MENA, E. et alii. (2002): *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Granada Lingvistica.
- JARIF, S. et alii. (2013): *Español para progresar*. Rabat: EL maarif El Jadida.
- PENADÉS MARTÍNES, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arcos/libros.
- RUIZ GURILLO, L. (1997): *Aspectos de la fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia.

- ZULUAGA OSPINA, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter de lang.

#### **Artículos en línea**

- GARCÍA MURUAIS, María. (1997): “Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/ LE. Universidad de Santiago de Compostela. Actas del VIII congreso. Disponible en: (Consulta: 9/03/2016)
- OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. (2003): “Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera”. Red ELE vol. V. Disponible en: (Consulta: 10/03/2016)

## EL USO DE LAS LEYENDAS EN CLASE DE ELE. UNA PROPUESTA DE TRABAJO CON LEYENDAS DE DIFERENTES CULTURAS.

**Anastasio García García, Profesor colaborador del Instituto Cervantes de Rabat. Profesor de español en el Lycée Français International André Malraux en Rabat.**



Actualmente sabemos que aprender una lengua no se reduce simplemente a aprender unas reglas gramaticales, un sinfín de verbos conjugados y unas listas interminables de vocabulario, sino que aprender una lengua está ligado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas que desembocarán en lo que se ha denominado la *competencia comunicativa*.

Según el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, la competencia comunicativa es

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica), como las reglas de uso de la lengua, relacionadas

con el contexto sociolingüístico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. A partir de esta definición se puede deducir que no hay que aprender una lengua sin más, sino que se debe aprender una lengua y saber utilizarla, es decir, se ha de aprender vocabulario, gramática, conjugación... con un fin específico: el saber utilizar esos elementos de la lengua en una situación determinada y real pues no sirve para nada el saber todas las reglas de conjugación o todo el vocabulario del mundo si no se sabe aplicar.

Ante este escenario, se deduce que, el aprendiente, para poder lograr dicha competencia comunicativa ha de adquirir una serie de competencias. M. Canale (1983) argumenta que la competencia comunicativa es la mezcla de cuatro competencias interrelacionadas: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. J. Van. Ek (1986) añade la competencia sociocultural para poder adquirir una competencia comunicativa plena.

Es en esta competencia sociocultural en la que se puede encuadrar el siguiente trabajo, así como en la competencia pluricultural que si bien, esta última, no forma parte de las competencias precisas para adquirir la competencia comunicativa, es una de las competencias que nos pueden dar una visión bastante amplia del mundo. Esta competencia pluricultural hace referencia a la interrelación de los conocimientos y experiencias que una persona posee en diversas lenguas y culturas. Al trabajar esta competencia, dichos conocimientos y experiencias dejan de tratarse como conocimientos aislados para cada lengua y pasan a formar un todo integrado que va a permitir al aprendiente relacionarse de forma efectiva y eficaz en diferentes contextos socioculturales.

A lo largo de toda la secuencia, se abordarán y trabajarán diferentes leyendas de diversas culturas. Al final se llegará a la conclusión de que existe una cierta universalidad en las leyendas por lo que la competencia pluricultural va a estar muy presente en todo el desarrollo de este trabajo.

Las leyendas, los cuentos..., sobre todo los de tradición oral, pueden romper fronteras espacio-temporales pudiendo encontrar que una leyenda oída en un lugar la podamos volver a escuchar en otro lugar y otra cultura diferente. De ahí el carácter universal de las leyendas y de los valores y moralejas que transmiten.

Nos damos cuenta, con este hecho, que en todas las culturas existen los mismos valores y principios como la fuerza, la valentía, el coraje, el amor... y que se sirven de los mismos vehículos desde el inicio de los tiempos para poder transmitirlos.

Antes de continuar cabe preguntarse, ¿qué es una leyenda? ¿Qué elementos la caracterizan?

El diccionario de la Real Academia Española nos presenta varios significados. El que más nos interesa en el siguiente trabajo es el segundo: *relato basado en un hecho o un personaje real, deformado o magnificado por la fantasía o la admiración.*

Aunque últimamente encontramos leyendas escritas, que tienen un carácter literario, en un principio las leyendas se transmitían oralmente de generación en generación formando parte de la cultura más popular. Según la definición que acabamos de ver, la leyenda se basa en un hecho o personaje real que, posiblemente, con el tiempo y con esa transmisión oral se ha ido deformando y cambiando para dar el resultado y la historia que hoy conocemos. Por lo tanto, los principales elementos que caracterizan a una leyenda son que en ella podemos encontrar acontecimientos o personajes reales como no tan reales debido, como se ha comentado anteriormente, a la deformación que han podido sufrir en esa transmisión oral y al paso del tiempo.

Las leyendas, los cuentos, así como la literatura en general, son una fuente importante de conocimiento de una cultura pues nos pueden servir para transmitir a nuestros alumnos conocimientos geográficos, históricos, mitológicos, culturales...A través del uso de estas leyendas en el aula, el aprendiente no solo llega a conocer hábitos, costumbres, tradiciones...sino que también adquiere conocimientos lingüísticos. Todos estos conocimientos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, van a permitir que el alumno pueda ir construyendo su aprendizaje para poder ir adquiriendo poco a poco dicha competencia comunicativa.

Como se ha comentado anteriormente, en un principio el modo de transmisión de las leyendas era el oral, aunque con el paso del tiempo se fueron plasmando

estas leyendas por escrito para así asegurar su supervivencia y poder transmitir las de una manera más fidedigna de generación en generación.

Actualmente podemos encontrar la leyenda de *Los amantes de Teruel* de Juan Eugenio Harzenbousch en diferentes ediciones como la de Carmen Iranzo (Cátedra. Letras Hispánicas) o la de Ricardo Navas Ruiz (Colección austral).

De todos es conocido el *Romeo y Julieta* de William Shakespeare. En el caso de la leyenda de *Kais y Leila* o Layla y Majnun podemos encontrarla en un libro escrito por Gangui Nezami (ediciones Fayard).

Pero no solo estas leyendas se han plasmado en la literatura escrita, sino que se han llevado al cine o incluso al teatro como un medio de salvaguardar y dar a conocer este patrimonio inmaterial.

Una vez enmarcada la actividad dentro de un marco teórico, vamos a proceder a presentar y explicar dicha actividad cuyo título podría ser:

28

### **UNA HISTORIA DE AMOR... ¿COMO TODAS?**

#### **Objetivos:**

- a. Sistematización del uso y contraste de los pasados (pretérito indefinido e imperfecto)
- b. Contar una historia en pasado.
- c. Conocer varias leyendas, de diferentes culturas, sobre un mismo tema.
- d. Escribir una mini obra de teatro para escenificar una de las leyendas.
- e. Hacer reflexionar a los alumnos que las diferentes leyendas y cuentos tradicionales se asemejan o tienen puntos en común en todas las culturas.

**Nivel recomendado:** a partir de B1 del MCER. Esta actividad está dirigida a adolescentes de entre 16-17 años, así como a adultos. Sería interesante poder trabajarla con grupos de alumnos de diferentes edades pues el resultado final puede ser diferente debido a la diferencia de experiencia y de conocimiento del mundo que pueden poseer los alumnos.

**Tiempo necesario para realizar la actividad en el aula:** el tiempo necesario para su desarrollo puede oscilar entre 5 y 6 horas.

**Materiales necesarios:** fotocopias, internet, ordenadores, dispositivos móviles...

**Dinámica:** Parejas y grupos. Esta actividad se puede realizar tanto en la modalidad presencial como a distancia. Para trabajar a distancia se ha de usar cualquier plataforma que permita un contacto entre profesores y alumnos. La plataforma más recomendada puede ser *Zoom* ya que permite dividir a los participantes en grupos y estos pueden trabajar en las diferentes salas.

A continuación, vamos a presentar la secuencia de actividades. Las instrucciones para el desarrollo de la misma se encontrarán al final.

**1.-** Vamos a escribir una historia de amor muy particular. Intenta responder a estas cuestiones

- \* ¿Cómo definirías una historia de amor?
- \* ¿Te has enamorado alguna vez? ¿Cómo fue la historia?
- \* ¿Todas las historias de amor tienen las mismas características?
- \* ¿Todas tienen el mismo final?
- \* ¿Son todas las historias de amor posibles o hay algunas que son imposibles?  
¿Por qué?

Como hemos dicho anteriormente, vais a escribir una historia de amor, una historia en pasado.

Antes de empezar, ¿recuerdas el uso de los pasados? Completa el siguiente cuadro gramatical:

El pretérito \_\_\_\_\_ se usa para hablar de acciones principales y acabadas, mientras que el pretérito \_\_\_\_\_ se utiliza para la descripción de las acciones principales o para hablar de acciones repetidas en el pasado.

Para facilitar la organización de la historia y el uso de los pasados, completad la siguiente tabla. El profesor os dirá qué tenéis que hacer.

### UN AMOR IMPOSIBLE

#### Acción

Conocer en verano

#### Descripción

Estar en la playa, hacer mucho viento

30

2.- Ahora, con la información de las tablas anteriores, escribe la historia utilizando los conectores y organizadores textuales que aparecen en la tabla. ¿Qué título le pondrías?

*Pero   Así que   En consecuencia   Como   Además   Mientras*  
*De repente   Luego   Al final   Después   Primero*

3.- Ahora nos vamos a adentrar en el mundo de las leyendas. ¿Conocéis qué es una leyenda? ¿Cuáles son sus elementos característicos? ¿Conoces alguna leyenda? ¿Y alguna relacionada con el amor?

4.- Por grupos, buscad información sobre una de estas leyendas o historias de amor imposible. Después haced una breve exposición a vuestros compañeros. En cada historia tenéis unos enlaces donde podréis encontrar esa información.

#### **GRUPO 1**

##### **LOS AMANTES DE TERUEL**

<https://elretohistorico.com/amantes-teruel/>

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

31

#### **GRUPO 2**

##### **ROMEO Y JULIETA**

<https://www.culturagenial.com/es/romeo-y-julieta-shakespeare/>

<https://www.youtube.com/watch?v=NtmKgYHIB98>

## GRUPO 3

### KAIS Y LEILA

[https://es.wikipedia.org/wiki/Layla\\_y\\_Majn%C3%BA](https://es.wikipedia.org/wiki/Layla_y_Majn%C3%BA)

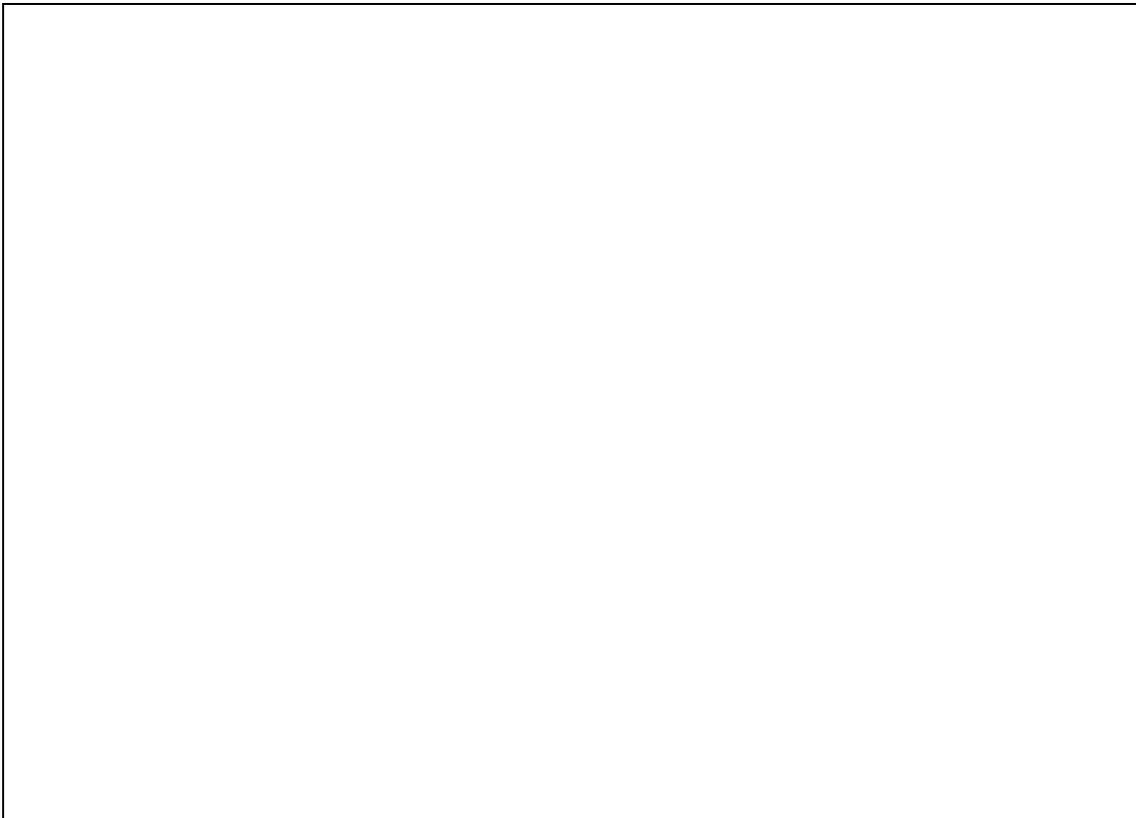
<https://www.welovebuzz.com/parce-que-lamour-existait-lincroyable-histoire-damour-de-quais-et-leila/>

<http://www.teheran.ir/spip.php?article443#gsc.tab=0>

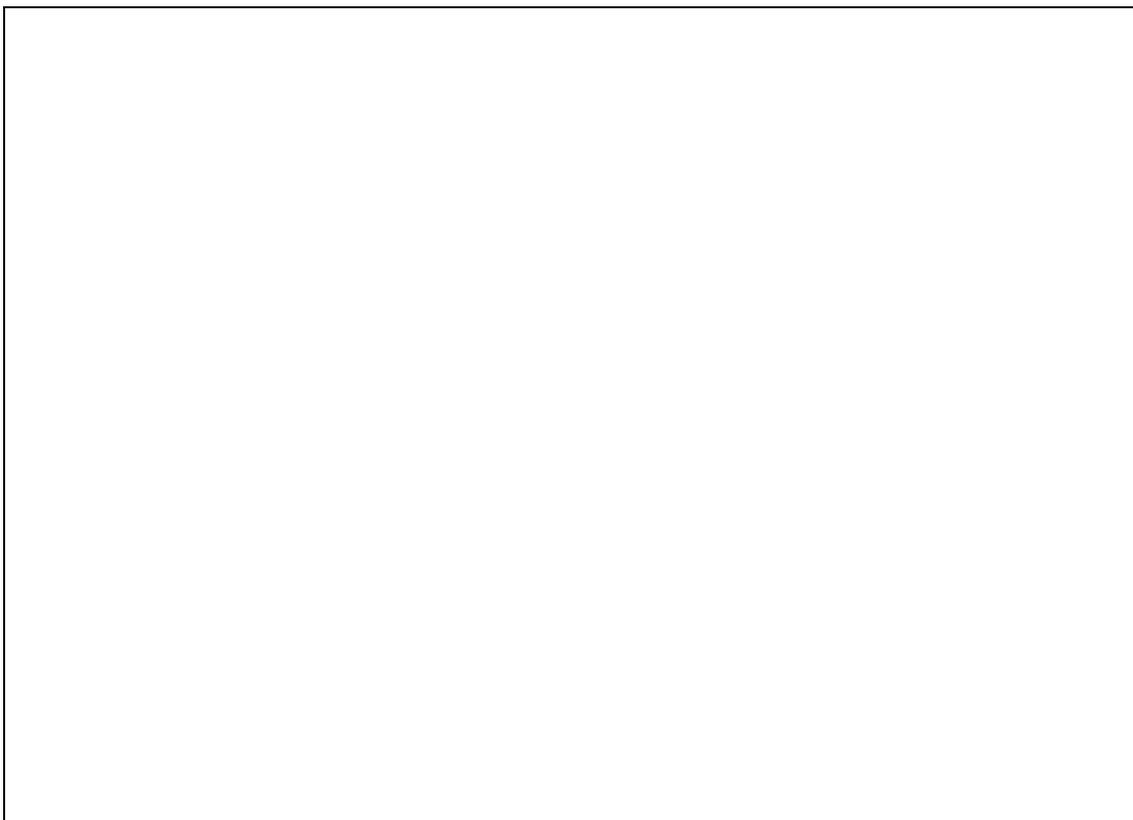
5.- Escucha a tus compañeros y toma nota de los aspectos más importantes de cada historia.

### LOS AMANTES DE TERUEL

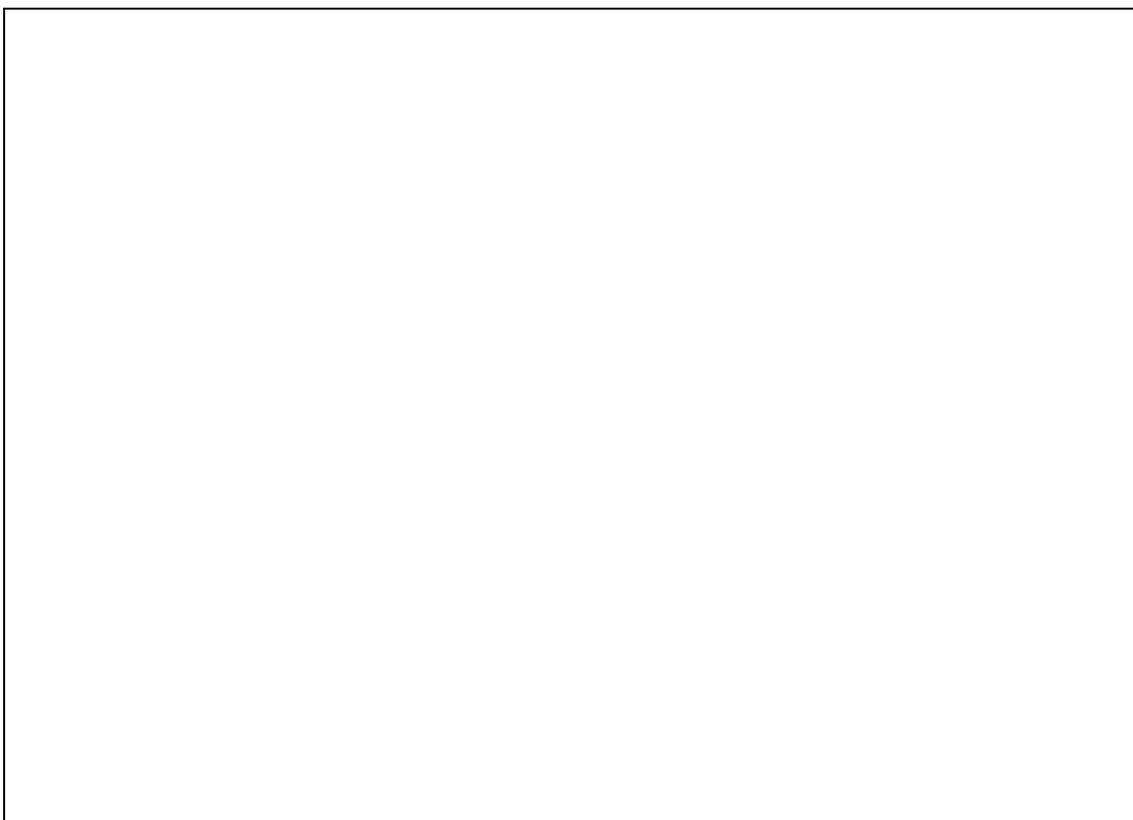
32



**ROMEO Y JULIETA**



**KAIS Y LEILA**



6.- ¿Encuentras elementos en común las tres historias? ¿Cuáles? Anótalos y luego ponlos en común con tus compañeros.

7.- La principal característica de las leyendas es que en ellas se entremezclan elementos reales y ficticios. En las leyendas que habéis escuchado anteriormente, ¿existen elementos ficticios y reales? Intenta completar el cuadro junto con tus compañeros.

Leyenda	Elementos reales	Elementos de ficción
<b>Los amantes de Teruel</b>		
<b>Romeo y Julieta</b>		
<b>Kais y Leila</b>		

8.- Como sabes y has podido deducir completando el cuadro de la actividad anterior, cada una de las historias tiene un origen diferente o proviene de un país distinto. Ante este hecho, ¿qué conclusión puedes sacar? ¿Qué puede significar que estas leyendas que provienen de diferentes áreas geográficas tengan muchos elementos en común?

9.- ¿Crees que en Marruecos existe una historia de amor imposible parecida a las que hemos estudiado?

Aquí tienes una serie de fragmentos de una historia. Intenta ordenarlos y conocerás un relato parecido a los anteriores.

**“El moussem de Imichil, una perpetuación de la historia de amor entre Isli y Tislit”**

\_\_\_1\_\_\_

Imilchil es un pequeño pueblo ubicado en el Alto Atlas central, en el valle de Asif Melloul, a 2.200 metros de altitud. En su paisaje predominan las mesetas que en invierno se cubren de nieve y en verano son bañadas por el sol. Cada año, en el mes de septiembre se celebra el *moussem* o festival de las bodas inspirado en una historia legendaria entre dos tribus enemigas de la región.

En algún momento de la tregua el hijo de una de las familias, que pertenecía a la tribu de los Ait Brahim y la hija de la otra, la tribu de los Ait Hadiddou coincidieron en la fuente y como era de esperar se enamoraron perdidamente al más puro estilo de Romeo y Julieta.

---

De esta forma se alternarían en el abastecimiento del agua. Por la mañana, sería la familia **Ait Hadiddou** la que podría recoger agua y, por la tarde, serían los **Ait Brahim** y **Ait Yazza**.

---

Cuenta la leyenda que hubo una época en la que se secaron las fuentes de toda la región excepto las de **Imilchil**, por lo que dos grupos de los **Ait Hadiddou** enfrentados desde hacía tiempo con la familia de los **Ait Yazza** y los **Ait Brahim**, decidieron concertar una tregua mientras durara esta situación.

---

Las familias, ante este despliegue de dolor, finalmente accedieron a la unión. Sin embargo, existe otro final mucho más dramático, que cuenta que, ante la desesperación por no poder estar juntos, decidieron lanzarse cada uno a un lago diferente. Arrepentidas y llenas de culpa, las familias permitieron a partir de ese momento la unión entre parejas de ambas tribus.

---

La oposición de las familias a aquella unión provocó una gran tristeza a los jóvenes amantes que decidieron huir a las montañas. La leyenda cuenta que allí lloraron con tanta intensidad que formaron **los lagos de Isli** (el novio) y el **lago de Tislit** (la novia).

Desde entonces, cada año todas las familias de la región del Alto Atlas Central se reúnen en Halt Hammar para celebrar el gran *Moussem* que concluye con una gran boda colectiva. Se reúnen hasta treinta parejas vestidos con sus mejores galas, ellos vestidos de blanco y ellas con coloridos vestidos y sus manos adornadas con dibujos de henna.

\_\_8\_\_

Este moussem constituye una buena ocasión para potenciar el comercio y el turismo en la región, poniendo también de manifiesto la cultura y el arte bereber.

Texto extraído de varias fuentes de internet

37

10.- ¿Qué te ha parecido? ¿Conocías esta historia? ¿Te gustaría visitar la región y conocer el moussem?

11.- Ahora que conoces la historia, ¿os apetece hacer una pequeña representación teatral? Por grupos haced un reparto de papeles (los jefes de las tribus, las familias, Isli, Tislit...) e intentad escribir una pequeña obra de teatro para representar esta historia ante vuestros compañeros.

¡¡¡¡Ánimo, seguro que lo haréis muy bien!!!!

## INSTRUCCIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad se puede dividir en tres partes:

**Primera parte:** Actividades 1 y 2. En grupo clase el profesor explica que van a escribir una historia de amor imposible. Se hace una lluvia de ideas sobre los factores que pueden impedir una historia de amor.

Posteriormente los alumnos, por parejas o en pequeños grupos, rellenarán la tabla de la actividad 1 para poder escribir la historia de amor. Primero diferenciarán las acciones y las descripciones para luego poder escribir dicha historia usando el contraste de pasados. Una vez rellena la tabla, los alumnos procederán, por grupos, a escribir la historia de amor.

**Segunda parte:** Actividades de la 3 a la 8. El profesor preguntará a los alumnos si conocen alguna historia de amor imposible ya sea en la actualidad o en el pasado. El profesor guiará a los alumnos hasta las historias de amor imposible en el pasado. Concretamente a la historia de “Romeo y Julieta”, “Los amantes de Teruel” o “Kais y Leila o (Majnoun y Leila)” en el mundo árabe.

Como seguramente no conocerán bien la historia, los alumnos en grupos buscarán en internet información sobre una de las historias y al final harán una pequeña exposición y presentación al resto de los compañeros que tomarán anotaciones y harán un pequeño resumen de las historias.

Posteriormente se debatirá en clase qué elementos de esas historias son o pueden ser reales o de ficción y se completará la tabla.

**Tercera parte:** Actividades 9 y 10. El profesor preguntará a los alumnos si en Marruecos existe una historia similar. Como probablemente no la conozcan les dirá que en el Atlas Marroquí hay una historia parecida. Es la historia de amor entre Isli y Tislit y que, en honor a esa historia, en esa zona se celebra el *moussen* de Imichil o festival de las bodas.

El profesor para dar a conocer esta historia dará una ficha con la historia que los alumnos tendrán que ordenar.

Como tarea final tendrán que ponerse en la piel de los protagonistas y escribir una especie de obra de teatro para poder representarla.

## BIBLIOGRAFÍA

KOSLA-SZYMANSKA MALGORZATA. *Las leyendas como material de apoyo en la enseñanza de la lengua española*. Academia de Finanzas y Negocios Vístula, Varsovia. pp 319-333

CRESPO SASTRE, MARÍA TERESA, GONZÁLEZ VILLÁN CARLOS (2007). *El cuento en la enseñanza de español como lengua extranjera: una propuesta didáctica*. En: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La didáctica de la enseñanza para extranjeros*. pp 169-183.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe

MOROTE MAGÁN, PASCUALA (2010). *Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento la fantasía y las creencias*. Valencia: Periferic Editions

MERINO JOSE MARÍA (2000). *Leyendas españolas de todos los tiempos. La memoria soñada*. Madrid. Espasa.

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. CENTRO VIRTUAL CERVANTES.

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

BIBLIOTECA VIRTUAL CERVANTES.

<http://www.cervantesvirtual.com/>

OTRAS DIRECCIONES DE INTERÉS

<https://www.lespetitesjambes.com/a-fleur-de-plume/legende-isli-et-tislit/>

<http://www.diariocalledeagua.com/es/reportajes/mousse-de-imilchil-la-fiesta-del-matrimonio>

<https://www.welovebuzz.com/parce-que-lamour-existait-isli-tisli-lhistoire-dun-amour-impossible-mais-pur/>

<https://www.viajesylugares.com/texto-diario/mostrar/1495015/tradicionales-bodas-imilchil>

# EL MODELO ACTANCIAL DE ALGIRDAS JULIEN GREIMAS: ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE ELE

Mhamed Errouchdi, Profesor ELE en Liceo “Ali Ibn Abi Talib”

## Introducción



El ejercicio llamado “expresión escrita” suele ser una tarea complicada, por lo que requiere una preparación seria por parte de los alumnos y del docente. Dicha preparación se articula en dos grandes ejes:

41

1) El eje morfosintáctico limitado a la oración donde se establecen relaciones de concordancia de tiempo, modo y género, de orden, de referencias catafóricas y anafóricas, etc. Se trata del estudio de la lengua

en sí con vistas de formar frases gramaticalmente correctas y semánticamente aceptadas. Claro que simultáneamente se considera el uso apropiado del léxico.

2) El eje de la sintaxis supraoracional con todo lo que incluye en cuanto a relaciones de referencia, coherencia y cohesión. Es el eje que ata

directamente a la construcción de textos enlazando oraciones mediante nexos o simplemente por la lógica de las ideas.

Además de estos ejes básicos, es importante concienciar a los aprendices acerca de la existencia de varias herramientas usadas para la creación de textos, aparte de la narración, como la descripción de personajes, de sentimientos, de procesos o cambios de estado y de las tensiones... Una vez familiarizados con

Funciones	
Implicaciones	
Distribucional	Integracional
Indicios	Informantes
Metonimia	Metáfora
Hacer	Ser
Sintagma	Paradigma
Nudos	Catálisis
Lógico	Cronológico
Consecuente	Consecutivo
Significativo	Ornamental
<i>Dispatchers</i>	Expansiones
Subrogación	Recuperación
Actante	Personaje
Signo apersonal	Signo personal
Forma	Sentido
Distensión	Inserción
Isotopía fónica	Isotopía léxica
Monólogo	Diálogo

estas variantes del discurso, los alumnos estarán dotados de herramientas conceptuales que les facilitan, junto al conocimiento de los dos ejes susodichos, la comprensión lectora y, por ende, la producción escrita.

En estas líneas, nos centramos en el segundo eje, o sea en la visión global del texto que se desea redactar. Para ello, pensamos que el esquema actancial de Greimas puede ser introducido en la enseñanza de la expresión escrita por su utilidad y flexibilidad. Pues, trazar el armazón global del texto, es un paso facilitador para la construcción de sus partes.

Cabe señalar que, si bien este modelo actancial fue ideado sobre textos narrativos, puede “ser aplicado en cualquier género de descripción, incluso si sus objetos no contuvieran las figuras típicas del lenguaje verbal y del mundo natural”. (Luiz Tatit y Waldir Beividas, 2017, p.54)

## 1) El modelo actancial de Greimas

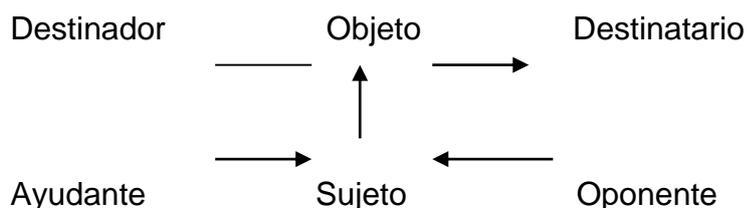
Un momento interesante en la historia del pensamiento teórico-literario europeo es el de los formalistas, que conciben la obra de arte como “construcción” o “artificio”. Es decir, como un conjunto dispuesto según un orden interior con finalidad estética. Este orden interior puede ser la matriz que da a cada conjunto de producciones literarias su identidad genérica. De ahí que a cada género subyace una matriz genérica común a las obras de un mismo género, pese a las variaciones aparentes.

El folklorista V. Propp, siguiendo la línea de otros formalistas como Tomachevski, señala que, por debajo de la diversidad y pintoresquismo de unos casos concretos, hay una armazón bien definida. Desde esta perspectiva, Propp llevó a cabo el análisis del género cuentístico mediante el reconocimiento de sus “funciones”, esto es: lo que hacen los personajes. Estos son extremadamente numerosos, pero el número de funciones es enormemente reducido. La función que desempeñan los personajes es, entonces, la acción de un actor definida desde el punto de vista de su papel en el desarrollo del cuento.

Greimas ha tomado la hipótesis de Propp para mostrar cómo los personajes o actores se definen por las esferas de acción en las cuales participan; si se definen las funciones F1, F2, F3 como constituyentes de la esfera de actividad de un actante (clase de actor) A1, la invariancia de esta esfera de actividad de un cuento a otro permite considerar a los actores a1, a2, a3 como expresiones occurrenceales de un solo y mismo actante A1. Un actante es, pues, una clase de actores; una articulación de actores, un cuento particular; una estructura de actantes, un género literario. Por ejemplo, en el caso de la picaresca española, el pícaro como actante manifiesto en los actores Lázaro, Pablos..., se caracteriza por ser ladrón, por su aspiración de ascenso social, etc.

Este modelo es aplicable a otros géneros; así, E. Souriau (1970) hizo una aplicación de los principios del mismo sobre el género dramático. Elaboró un inventario de las funciones dramáticas demostrando la aplicabilidad de la interpretación actancial a un género bastante diferente. En este sentido, nuestro

propósito es demostrar partiendo de nuestra práctica profesional concreta la aplicabilidad de este modelo al dominio de la enseñanza de ELE y su utilidad para la comprensión esquemática de una gran variedad de textos y su posible explotación para llevar a cabo satisfactoriamente las tareas encomendadas de expresión escrita. Para ello, previamente, vamos a describir someramente los componentes del esquema actancial de Greimas:



La relación entre los dos actantes “sujeto” y “objeto” aparece con el investimento semántico del “deseo”. De modo más simple, el “sujeto” desea alcanzar “el objeto” elaborando una búsqueda. En cuanto a la categoría “destinador” vs “destinatario” y dejando aparte ciertas complicaciones, queda claro que el primero es quien proporciona el bien directa o indirectamente mientras que el segundo es el que goza de este bien. En cambio, en la categoría “ayudante” vs “oponente” se pueden reconocer dos tipos de funciones bastante distintas. La primera consiste en aportar ayuda en el sentido del deseo y, la segunda, en crear obstáculos.

De esta manera, el sistema actancial puede ser una herramienta muy eficaz para la explicación de los textos narrativos u otros que contienen funciones representadas en el esquema actancial. Sin embargo, se dan casos donde no aparece ninguna actividad que podría corresponder, por ejemplo, al actante “oponente”. En este caso el esquema nos ofrece la posibilidad de anularlo. También se pueden omitir los actantes “destinador” y “destinatario” para simplificar el esquema y hacerlo más operativo, por lo menos, en las primeras tareas donde se intenta familiarizar a los alumnos con este modelo.

Por lo que se refiere al nivel de las clases con las que se puede trabajar con este modelo, pensamos que sería útil introducirlo desde el primer año de bachillerato y mantenerlo en el nivel siguiente.

## 2)Presentación del modelo actancial a los alumnos

En este apartado proponemos pautas que se pueden seguir, a modo indicativo, para presentar este sistema de modo esquemático a los alumnos partiendo de una situación real en la que están involucrados, lo que les facilitará su asimilación.

- Proponerles a los alumnos el tema de los estudios y trazar en la pizarra central la casilla correspondiente al sujeto con una flecha:

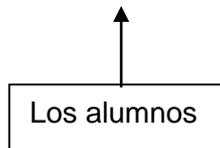
Elegimos el tema de los estudios para implicar y motivar a todos los alumnos.

*¿Para qué estudiáis?*

*---Para saber cosas; aprender español; sacar el bachillerato...*

*---Para trabajar, para satisfacer necesidades emocionales....*

45



*-Vamos a tomar el objetivo: sacar el bachillerato.*

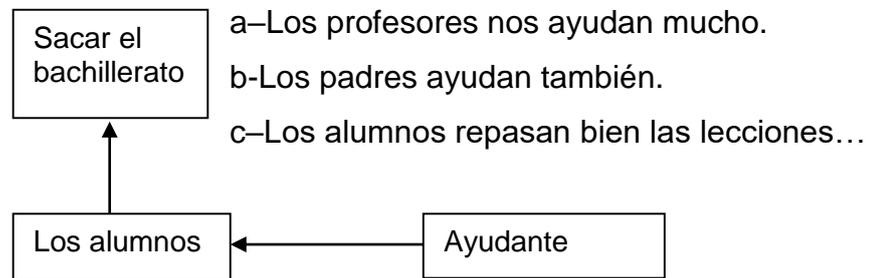
- **Recapitular:** los alumnos tienen el objetivo de / quieren sacar el bachillerato.

Añadimos la casilla correspondiente al objetivo:



*-Ahora bien, ¿qué personas, cosas o factores ayudan a los alumnos para estudiar bien y sacar el bachillerato?*

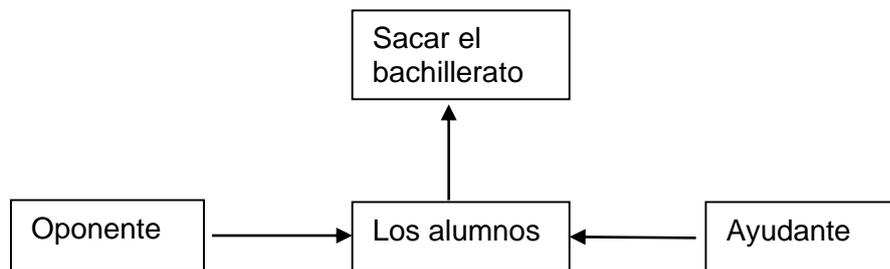
- Recoger las respuestas “acertadas” de los alumnos y ponerlas al lado de la casilla correspondiente a “ayudante”:



- Se repite el mismo paso con los problemas o dificultades:

¿Qué dificultades encuentran los alumnos en sus estudios?

- Recoger unos problemas relativos a la vida estudiantil y ponerlos al lado de la casilla “oponente”.



a'-Algunas asignaturas son difíciles.

b'-Algunos profesores no explican bien la lección.

c'- Tener problemas familiares...

- Así pues, se les pide a los alumnos formar frases emanadas de los constituyentes del esquema y partiendo de los ejes siguientes:

**El eje sujeto → objeto:**

-Los alumnos desean / quieren / tienen como objetivo sacar el bachillerato.

Los alumnos tienen ahora una idea simplificada sobre el modelo actancial en tanto que soporte creativo de ideas y también como esquema organizador de las mismas.

**Ayudante → alumnos:**

-Los padres les ayudan facilitándoles/dándoles todo lo que necesitan. Les animan y les apoyan...

-Sus profesores les ayudan ¿cómo? (explicándoles; animándoles...). Este punto puede desarrollarse por los mismos alumnos dando ejemplos personales y concretos como un día no comprendí / tenía una confusión/ no sabía cómo conjugar, cuándo utilizar...

-En cuanto a los alumnos, ellos mismos repasan sus lecciones, hacen los ejercicios, no se ausentan (hacer novillos).

**Oponente → alumnos:**

-**SIN EMBARGO**, algunas asignaturas son difíciles, no las entiendo muy bien, me cuesta seguir las explicaciones del profesor...

-Algunos profesores no explican muy bien las lecciones o explican de prisa, no insisten en algunos puntos, no explican y/o no repiten a los que no siguen...

-**ADEMÁS**, tengo problemas (no me llevo bien) con mi padre y/o mi madre... no puedo repasar en casa, no hay ambiente de estudio... nadie me ayuda...

➤ **Recapitulación global:**

A continuación, el profesor hace preguntas a los alumnos mediante las cuales canaliza con flexibilidad la creación de una recapitulación enriquecida:

La recapitulación se puede hacer en dos etapas: la primera es esquemática sin añadir ideas ni ejemplos; la segunda se puede hacer añadiendo ejemplos, descripciones, detalles que aumentan y enriquecen el texto principal.

“Todos los alumnos quieren sacar el bachillerato y hacen todo lo posible para ello. Siempre repasan sus lecciones, hacen los ejercicios y no se ausentan.

**EN CUANTO A** sus padres, les ayudan facilitándoles todo lo que necesitan, además de animarlos. Sus profesores les ayudan apoyándoles y explicándoles lo que no entienden. Un día no comprendí bien un texto que nos explicó el profesor de filosofía y cuando terminó la clase me acerqué a él

y le pedí que me lo explicara y así fue. Le agradecí mucho su simpatía y salí contento.

**SIN EMBARGO**, algunas asignaturas son tan difíciles que no las entiendo a pesar de las explicaciones de los profesores. Además, algunos de estos no explican muy bien o explican de prisa.

**AL MISMO TIEMPO**, tengo problemas en casa porque no me llevo bien con mi padre. Por eso, no puedo repasar en casa”.

Igualmente, se les puede pedir a los aprendices redactar escuetamente una conclusión y una introducción para rematar el texto. Y con esta etapa, tendrán una idea bastante clara de lo que es el modelo actancial, lo que les ayudará a utilizarlo no solo para escribir sino también para comprender textos.

### 3) Aplicación a la comprensión lectora

Una vez asimilado el funcionamiento del sistema actancial, se les puede invitar a los alumnos a usarlo como herramienta de comprensión lectora, esta etapa es el trampolín para su aplicación a la expresión escrita. En este sentido, proponemos un texto (La fuga) del manual Convivencia<sup>4</sup>, página 14:

#### Texto:

##### La fuga

El señor y la señora Sánchez y el señor y la señora Albareda encontraron, al llegar a casa, una carta de sus respectivos hijos que decía:

Queridos padres:

Ya somos mayores y nos queremos; por eso, hemos decidido irnos a vivir juntos. No intentéis buscarnos, porque nuestro propósito es serio y no pensamos cambiar de opinión. Los jóvenes tenemos que vivir nuestra propia vida y formar nuestra propia familia. Además, queremos tener libertad; en casa, no nos dejáis vivir con tantas órdenes y tantas imposiciones. Ahora, podemos hacer lo que queremos.

**Pepita Sánchez y Pepe Albareda.**

Luque Durán, J. D. (2001): Nuevas narraciones españolas.  
Madrid: SGEL, 3, p: 117.

<sup>4</sup> AAVV (2007). *Convivencia (segundo de bachillerato)*. Casablanca: SOMADIL & SOGELIV.

Las pautas que se pueden seguir son las siguientes:

➤ Introducción al tema del texto:

-*Cómo es tu relación con tus padres?*

-Te dejan hacer todo lo que quieres? ¿Tienes libertad total?

¿Te dan órdenes o consejos?

➤ Lectura del profesor (los alumnos cierran los libros y escuchan).

➤ Control auditivo:

-De qué trata el texto?...

Si las respuestas de los alumnos indican que han entendido muy poco o nada; entonces, se puede repetir la lectura.

➤ Lectura silenciosa de los alumnos.

➤ Explicación del texto:

**Sujeto y objeto:**

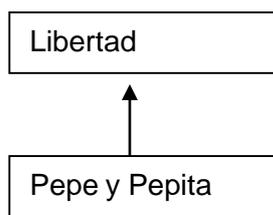
-*Qué buscan/quieren Pepe y Pepita?*

---*La libertad.*

Se podrán dar otras respuestas aceptables y detallistas y el profesor moderará.

Dejamos aparte varios detalles técnicos de dirección de la clase como el orden que se debe respetar a la hora de corregir: la autocorrección, la corrección de los compañeros y del profesor; la interacción vertical, etc. En definitiva, lo que nos importa es dar las pautas más significativas en el desarrollo de la clase.

El profesor dibuja las casillas correspondientes al “sujeto” y al “objeto”:



En la pizarra, se escribe la frase que expresa la relación sujeto-objeto:

Pepe y Pepita desean /quieren/buscan libertad (vivir libremente...)

**Ayudante:**

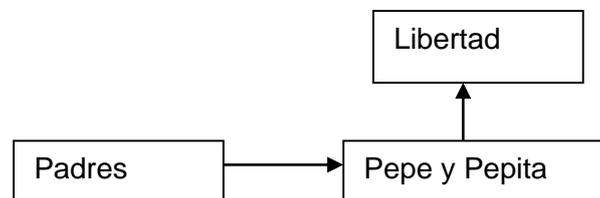
Los alumnos observarán que no se menciona explícitamente a ningún actante “ayudante” y se darán cuenta de la flexibilidad de este modelo.

**Oponente:**

¿Por qué no pueden vivir libremente en casa?

---Sus padres les dan muchas órdenes, no les dejan tranquilos...

Se dibuja la casilla correspondiente al actante “opponente”:



50

➤ **Recapitulación:**

Pepe y pepita quieren vivir libremente, pero sus padres no les dejan.

Se puede hacer una pregunta a los alumnos por si se quiere abrir un breve debate sobre el posible “ayudante”: La sociedad moderna, otros familiares, unos amigos, etc.

Cabe señalar que este modelo puede aplicarse a otros textos del mismo manual como los que figuran en las páginas 42 y 72.

**4)Aplicación del modelo actancial a la expresión escrita.**

Bien sabido es que, en las clases de la enseñanza reglada marroquí, los alumnos de ELE encuentran dificultades múltiples a la hora de redactar textos de cualquier tipo. Como preparación a las pruebas del examen nacional del segundo año del bachillerato, se puede decir que es extremadamente útil para contestar preguntas de este tipo: “Cuenta cómo has pasado el fin de semana o las últimas

vacaciones”, o sea en textos de índole narrativa<sup>5</sup>. Una de las ventajas obvias del manejo de este sistema, es darle coherencia al texto. Además, es una propiedad cuya ausencia aqueja a muchas producciones textuales del alumnado. A modo de aplicación, tomemos el ejemplo de la pregunta de la expresión escrita del examen nacional normalizado del bachillerato (segunda sesión de 2009, opción: letras modernas).

La pregunta dice:

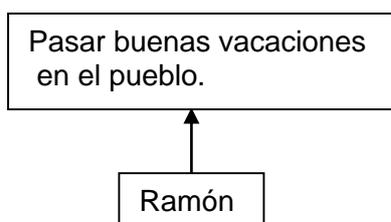
Ramón vuelve a la ciudad y habla con Paciano de sus vacaciones en el pueblo. Escribe el diálogo<sup>6</sup>. (Descripción del pueblo, descripción física y de carácter de los abuelos, actividades diarias, lo que más le ha gustado y lo que menos...).

La aplicación del sistema actancial para contestar esta pregunta se realiza, en una primera etapa, de modo esquemático. Después se pasa al enriquecimiento del texto obtenido con elementos circunstanciales y descriptivos.

➤ **El esquema actancial basado en los elementos de la pregunta:**

**Sujeto y objeto:**

- ¿Adónde se fue Ramón? ¿Para qué se fue allí?
- Ramón se fue al pueblo de sus abuelos para pasar buenas vacaciones.



Una de las técnicas que los alumnos deben manejar a la hora de trabajar la expresión escrita es tomar en consideración las palabras clave de la pregunta como punto de partida para crear y desarrollar las ideas principales del tema.

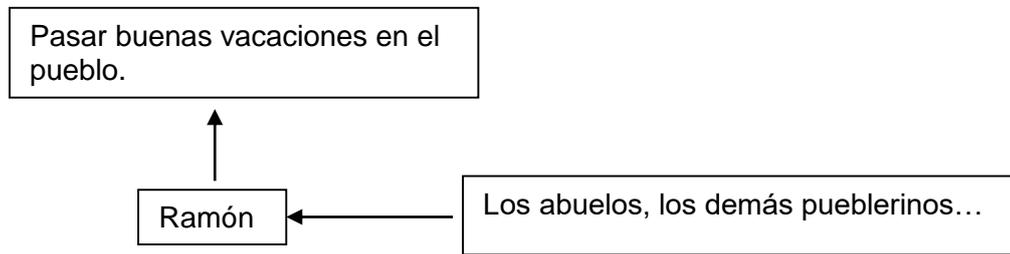
**Ayudante:**

- ¿Quién le ayudaba para pasar buenas vacaciones?

<sup>5</sup> Como se ha señalado más arriba, aunque algunas preguntas no piden expresamente contar historias o sucesos, se puede aprovechar este modelo como instrumento de ayuda, en la medida de lo posible, para redactar cualquier tipo de textos, incluso los diálogos.

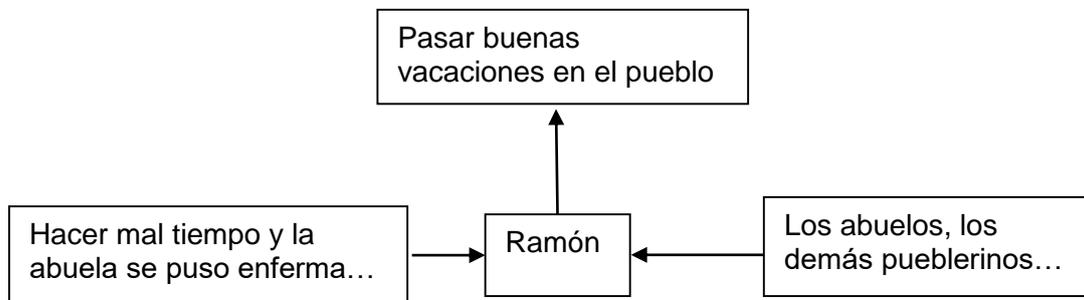
<sup>6</sup> Ver nota 2.

- Sus abuelos
- Los demás pueblerinos.



**Posibles oponentes (personas u otros):**

¿Tuvo Ramón algún problema? ¿Hizo mal tiempo algún día? ¿Alguien se puso enfermo?...



➤ **Recapitulación:**

La recapitulación nos sirve para darle coherencia al diálogo que se quiere elaborar.

“Ramón se fue / al pueblo/ a casa de sus abuelos/ para pasar buenas vacaciones. Sus abuelos y los demás vecinos le ofrecían todo lo que necesitaba y cuidaban de él. Sin embargo, pasó unos momentos de tristeza porque, un día, su abuela se puso enferma”.

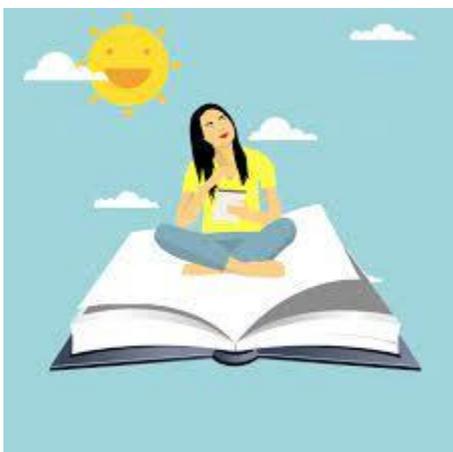
➤ **Enriquecimiento de la recapitulación:**

Esta recapitulación puede enriquecerse contestando los alumnos a preguntas como las que vienen a continuación:

**Sujeto y objeto:**

-Ramón se fue: ¿Con quién? ¿Cuándo? ¿Cómo?

-Al pueblo: ¿Dónde se sitúa? ¿Cómo es?



### **Ayudante:**

-Sus abuelos: ¿Cómo eran física y moralmente? ¿Cómo lo trataban?

-Actividades de los abuelos: Algunas faenas del campo, cuidar de los animales...

-Los demás vecinos: ¿cómo eran? (Se puede hablar de un vecino o dos y de modo concreto)  
¿Cómo lo trataban?

### **Oponente:**

¿Por qué su abuela se puso enferma? ¿Cuándo? ¿Cómo se recuperó?

### ➤ **Elaboración del diálogo:**

A partir de las preguntas hechas para cada elemento ya vistos, se pueden poner en boca de Ramón estas mismas preguntas y dirigirlas a Paciano que, normalmente, está entablando conversación con Ramón. Veamos cómo:

“ ...

**Ramón:** Las últimas vacaciones, estuve en el pueblo de mis abuelos para pasar bonitas vacaciones.

**Paciano:** ¿Con quién viajaste?

**Ramón:** Me fui solo en tren.

**Paciano:** ¿Y dónde se sitúa el pueblo? ¿Y Cómo es? ¡Cuéntame!

**Ramón:** Pues, en Asturias cerca de Oviedo. Es un bonito pueblo perdido entre las montañas. Las casas son muy antiguas y están hechas de piedra.

**Paciano:** ¿Y encontraste a tus abuelos? ¿Cómo son? ¡Me los imagino con mucha edad!

**Ramón:** Sí, los dos tiene más de 70 años. Mi abuelo es robusto todavía, alto y con el pelo canoso. Mi abuela es un poco delgada. Los dos son muy simpáticos y cariñosos.

**Paciano:** ¿Y cómo pasas el día?

**Ramón:** me levanto muy temprano para ayudarles en las tareas como cuidar de los animales y ordeñar las tres vacas que tienen. Después desayunamos y luego salgo a

pasear por el pueblo o a dar una vuelta por la montaña. Las tardes disfruto asistiendo a las tertulias de los vecinos en casa de mi abuelo o en el molino de agua.

**Paciano:** ¿Y los vecinos ¿cómo son?

**Ramón:** Pues igual de majos. La última semana de mis vacaciones, vino Mario que vive en Barcelona y que también se fue allí para ver a sus abuelos. Menos mal, porque empecé a aburrirme un poco. Después de conocer a Mario, me entraron ganas de vivir para siempre allí. Lo pasamos fenomenal.

**Paciano:** ¡Quién como tú! Me has dado ganas de visitar tu pueblo.

**Ramón:** No es para tanto. He pasado un día de miedo por mi abuela porque la pobre cogió un resfriado, ¡No sé cómo!

## Conclusión



Con estas propuestas didácticas, procuramos contribuir a la mejora de la enseñanza de ELE con la introducción del modelo actancial de A. J. Greimas en la comprensión de textos y en la producción escrita

de los alumnos marroquíes. Desde esta óptica, claro está que no todos los textos ni todos los temas de expresión escrita aceptan una aplicación completa de este modelo, pero si los usuarios están familiarizados con él, les puede ser de gran utilidad cada vez que lo necesiten.

En definitiva, se puede afirmar que este modelo tiene tres puntos fuertes que le dan valor en el terreno de la didáctica del español como lengua extranjera:

- Es un utensilio generador de ideas.
- Es un esquema que dota de coherencia las producciones escritas de los aprendices.
- Es un instrumento sintetizador muy útil para la comprensión de ciertos textos.

Para terminar, es de suma importancia señalar que hay manuales escolares con varios temas a los que se puede aplicar el modelo actancial. A continuación, citamos algunos ejemplos ilustrativos:

- En el manual: *Español para profundizar*<sup>7</sup>:
  - Página 55: “Cuenta el caso de alguna persona en tu entorno que ha sufrido alguna discriminación”.
  - Página 71: “¿Cómo quieres que sean tu instituto y tus compañeros/as, tu ciudad y tu país?”.
- En el manual: *Convivencia*<sup>8</sup>:
  - Página 73: “Un emigrante ilegal cuenta su vida clandestina (condiciones de vida, miedo a la policía, los problemas de racimo...)”.
  - Página 43: “Actividad (2-9): Maite escribe una carta a su familia; le habla de su vida en París, de sus problemas y de la nostalgia que siente por su país”.

Como añadidura, proponemos por nuestra parte estos dos temas susceptibles de ser tratados en clase:

“Quieres aprender español. Habla de cómo lo haces, de quién te ayuda y de los problemas que encuentras”.

“Tus compañeros y tú queréis organizar una campaña contra la contaminación de vuestra ciudad. ¿Quién os ayuda y que dificultades encontráis?”.

---

<sup>7</sup> AA.VV. (2007). *Español para profundizar (segundo de bachillerato)*. Rabat: El Maarif Al Jadida.

<sup>8</sup> Ver nota 1.

## BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2007): *Convivencia (segundo de bachillerato)* Casablanca : SOMADIL & SOGELIV.

AA.VV. (2007): *Español para Profundizar (segundo de bachillerato)*. Rabat: El Maarif Al Jadida.

GREIMAS, A. J. (1966) : *Sémantique structurale : recherche et méthode*. Paris: Larousse.

PROPP, Vladimir. (1981): *Morfología del cuento. Seguida de Las transformaciones de los cuentos maravillosos y de: El estudio estructural y tipológico del cuento (De: E. Mélétski)*: Madrid: Editorial Fundamentos.

Souriau, E. (1970) : *Les deux cents mille situations dramatiques*. Paris: Flammanon.

TATIT, LUIZ Y BEVIDAS, Waldir. (Enero junio 2017). "*Potencialidades de la narrativa greimasiana. El principio de narratividad*. (Marilene Marques de Oliveira, trad.) en Tópicos del Seminario n.º 37, pp. 49-72.

TRES PREMIOS, TRES RECURSOS Y TRES ALIADOS.

**Isabel Valdivia Martín. Profesora de Lengua castellana y Literatura.**

**Instituto Español Lope de Vega, Nador, Marruecos.**

**isabel.valdivia@educacion.gob.es**

**Dos alumnos y una alumna del Instituto Español Lope de Vega de Nador ganan tres concursos gracias a la alianza entre las TIC, la enseñanza de Lengua Española y Literatura, la pandemia y los recursos del INTEF.**

En marzo de 2020, a raíz del confinamiento forzado por la pandemia COVID-19, las clases dejaron de ser presenciales en Marruecos y el proceso de enseñanza-aprendizaje hubo de adaptarse a las nuevas circunstancias.

La primera semana fue difícil pero el alumnado del Instituto Español Lope de Vega se adaptó rápidamente a la nueva situación de enseñanza no presencial

gracias a su experiencia previa en el uso de plataformas como Edmodo y Moodle o a su conocimiento de tecnologías y herramientas de presentaciones digitales, murales virtuales, gamificaciones, cómics digitales y editores audiovisuales. En concreto, en la materia de Lengua Española y Literatura, ya usaban herramientas



de este tipo para realizar narrativas digitales, curación de contenidos y exposiciones orales.

El uso de estas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) fue indispensable para continuar con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en situación de confinamiento, no solo como medio de comunicación a través de videoconferencias, sino también como soporte de contenidos mediante herramientas creativas y motivadoras.

Otro factor que propició la rápida adaptación de alumnado, docentes y familias a la nueva situación de enseñanza no presencial fue la rápida movilización del INTEF mediante su organización de recursos, la Acción Educativa del Exterior a través de sus foros para docentes y la ampliación de recursos de la biblioteca digital ELEO.

Cada semana organizábamos la enseñanza a través de una guía de actividades y miniproyectos de lengua y literatura para trabajar de forma individual, cooperativa y colaborativa llevando a cabo miniproyectos como la creación de un cómic digital, habitaciones de escape digitales (*scape room* con Genial.ly y Pear Deck). De esta forma, repasábamos o evaluábamos los conocimientos con vídeos y podcasts como soporte de actividades de lectura, expresión oral y expresión escrita. Se utilizaron también presentaciones con diferentes herramientas, fichas interactivas con aplicaciones como Liveworksheets, aplicaciones para trabajar la sintaxis, la morfología y la ortografía (EdAs o editor de análisis sintáctico, Syntagma Digital, que además permite el trabajo cooperativo de sintaxis y plataformas de gramática interactiva).

Tres herramientas estuvieron presentes en las tareas de cada semana: *edpuzzle*, que permite editar vídeos propios o de otros autores con incrustación de test, de notas de voz y anotaciones, con su propio libro de calificaciones para valorar la puntuación de los test o incluso el tiempo de visionado del vídeo; *flipgrid*, que permite la grabación de podcasts cortos colaborativos con posibilidad de grabar vídeos con complementos que permiten ocultar la imagen real del alumno o la alumna; y los foros de Moodle, muy interesantes para interactuar en debates o análisis de ideas, desarrollando así el pensamiento crítico.

El equipo directivo organizó una planificación horaria de videoconferencias de las diferentes materias y con la ayuda de videotutoriales realizados con herramientas como *Loom*, *screencast o'matic* y *ExplainEdu Everithing* se pudieron resolver las dudas o transmitir los contenidos previstos antes del confinamiento. Muchas de las herramientas fueron dadas a conocer por el INTEF, Procomún, Leer.es, Aulacorto, el banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ELEO y los foros de aprendizaje de la Coordinación de Centros y Programas (Acción Educativa Exterior, Aula Exterior), que actualmente se han ampliado con la creación de una web específica para esta difusión y con la colaboración de instituciones como el Museo del Prado, la Filmoteca y Centro de Estudios Dramáticos Nacional, la Teatroteca del INAEM y la Zarzuela.

Las rúbricas del INTEF guiaron la realización y evaluación de las tareas. Cada guía semanal recopilaba las rúbricas de las actividades y artefactos digitales utilizados. También se usaron los test, formularios, correcciones con notas de voz (*Talk and comment*, *Paint tool*) y la evaluación externa del jurado o del público en los concursos en que participaron los alumnos y alumnas de la materia, en concreto, “Bibliotráileeres” (Leer.es) y la 5ª y 6ª edición del eMove Festival (Festival escolar de las artes escénicas).

59



Colegio español Lope de Vega de Nador.

La idea de participar en el concurso de “Bibliotráileeres”, proyecto de Leer.es (MEFP), surgió a partir del club de lectura que realizamos en ELEO con la novela de Jordi Sierra i Fabra, *Sonidos del corazón*, durante el confinamiento por la

COVID-19. Se trata de una emotiva novela en la que dos personajes que se conocen en un conservatorio inician una bonita relación mediatizada por la música y los problemas familiares. El trabajo previo al bibliotrailer de Anis, ganador del primer premio de Bibliotrailereres 2020 en la categoría de secundaria, se inició con la lectura de la novela y las actividades del club de lectura de ELEO en el que insertamos un vídeo para conocer un poco más al autor de la novela; unas actividades tipo test como guía de los capítulos; dos foros para crear y compartir un videopoema de Gabriela Mistral con *Primavera* de Beethoven y otro para debatir sobre si el genio nace siéndolo o se convierte en genio mediante el esfuerzo; un cuento colectivo a partir de la novela y la inclusión de preguntas sobre la novela en una gamificación que realizamos con Genial.ly. Finalmente, tras practicar animaciones con *Stop Motion*, se editaron los bibliotrailereres para promocionar la novela.

En el proyecto de *Bibliotrailereres* se aporta mucha información sobre cómo realizar un bibliotrailer con *stop motion* a través de videotutoriales, ejemplos y vídeos ganadores de otras ediciones. Ya habíamos utilizado la aplicación de *Stop Motion* y el editor de vídeos en uno de los miniproyectos semanales y nos pareció la mejor manera de finalizar el trimestre y el club de lectura. Anis, alumno en aquel momento de 4º de ESO, dibujó y recortó las figuras de los dos protagonistas, fotografió los movimientos con mucha paciencia utilizando la citada herramienta y finalmente editó el vídeo con los textos de su sinopsis y la música. Según las bases del concurso, el vídeo no podía superar los 90 segundos, pero es increíble la cantidad de fotografías que se necesitan para animar las figuras y dar vida a los personajes en tan solo un minuto y medio. El vídeo se entregó el 25 de mayo y el 26 de junio nos comunicaron que Anis había resultado el ganador de la convocatoria 2020. Fue una experiencia muy enriquecedora para todos y vivimos la comunicación del resultado del concurso como si nos hubiera tocado al grupo entero el primer premio. En el siguiente enlace se puede visionar el [vídeo ganador](#)

El 24 de junio entregamos al eMove Festival el corto de animación creado por una alumna del mismo grupo de 4º de ESO, Dalia. En esta ocasión, el artefacto digital se realizó con la herramienta *Toontastic*. A partir de un cuento tradicional leído y analizado en una de las sesiones del confinamiento, los alumnos y

alumnas de Lengua Castellana y Literatura de 2º y 4º de ESO crearon un guion para realizar un corto de animación y participar así en este festival de las artes escénicas, dirigido cada año a centros escolares y universidades españolas e internacionales, en secciones tan motivadoras como las de videoclips, cortometrajes de animación cortos de ficción, documentales, interpretación y composición musical, vídeo danza, videojuegos, reportajes, cómic, cartelería y fotografía, en ocho categorías distintas según edad y tipo de estudios. En octubre de 2020 nos comunicaron que Dalia había ganado el primer premio de su categoría en la sección de cortometrajes de animación y fue otra alegría muy necesaria tras los meses de trabajo durante el primer confinamiento. Se puede visionar su vídeo en el [enlace](#) y en la página web del [eMove Festival](#), .

El ciclo del confinamiento se cerraba: de la tradición y la lectura se pasaba a la escritura y de ahí a la “creación”, pues como dice José Antonio Marina, “leemos para crear” (Marina:2007).

El curso 2020-2021 se inició con menos restricciones derivadas de la pandemia, pero el protocolo sanitario establecía un límite en el número de alumnos por aula para mantener la distancia de seguridad y por ello en la mayoría de los cursos tuvimos que recurrir a la enseñanza híbrida. Afortunadamente ya teníamos experiencia en la enseñanza a distancia y el hecho de poder asistir de forma presencial unos días de la semana facilitaba más el proceso de enseñanza aprendizaje. La motivación que supuso ganar los concursos el curso anterior, nos llevó al interés por conocer qué otras aplicaciones podríamos utilizar para que el aprendizaje de la lengua y la literatura se enriqueciera y fuera más creativo. Tras explorar de nuevo las secciones del eMove Festival, nos decidimos por el uso de herramientas para crear videojuegos educativos y descubrimos algunas muy interesantes como *scratch* y *rpg playground*. Utilizamos ambas para trabajar las lecturas, la mitología y las adaptaciones de películas. Creamos dos trabajos colectivos con *scratch*, redactamos un cuento de forma cooperativa y lo convertimos en un videojuego con *rpg playground*, participamos en el visionado de películas del Festival de Cine Africano Tarifa-Tánger y adaptamos la película *Vanille* del director Guillaume Lorin para convertirla también en un videojuego que incluía retos con preguntas sobre el cortometraje y sobre la isla de Guadalupe (escenario de gran parte de la creación). Descubrimos que entre los

retos podíamos incluir contenidos, escenarios maravillosos, personajes muy variados e incluso imágenes propias. Antes de usar *rpg playground*, investigamos entre los recursos del INTEF y descubrimos los videotutoriales del profesor Víctor G. Muñiz, el artífice de los famosos *Cuadernos de Heródoto*. Se puede consultar su artículo nº56 publicado en el **Observatorio de Tecnología Educativa del INTEF**: “RPG Playground: crea tu propio videojuego educativo. “ por Víctor Gómez Muñiz para [INTEF](#) bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Licencia Internacional Estos videotutoriales y las lecturas de los mitos a través de ELEO nos animaron a crear distintos videojuegos que enviamos a la sexta edición del eMove Festival. Anis, nuestro ganador de Bibliotráileres, y Reda (alumnos de 1º de Bachillerato en junio de 2021) ganaron esta vez en la categoría de secundaria en la sección de videojuegos con el titulado “El laberinto del Minotauro”, con retos sobre el mito que se deben superar para escapar del laberinto y llegar al escenario final en el que nuestro protagonista, Teseo, se une por fin a Ariadna. Entre los retos figuran preguntas sobre el mito y sus personajes principales que podeis ver en [el link del videojuego ganador](#) Se puede jugar desde la aplicación móvil o desde el ordenador. Las flechas permiten al héroe moverse en distintas direcciones; en el primer nivel se entabla un diálogo entre Dédalo y Teseo, que debe vencer al Minotauro en su recorrido por el laberinto. En las gemas se encuentran los retos que le permiten avanzar. Para pasar de nivel, encontraréis unas puertas blancas y con la letra “M” conseguiréis la espada que permitirá a Teseo vencer al Minotauro y llegar hasta Ariadna.

Con mucho pesar, no hemos podido asistir a la entrega de premios en Valencia el 23 de octubre ya que aún resulta difícil viajar por la situación derivada de la pandemia, pero nos han animado a presentar los vídeos de agradecimiento de Dalia, Anis y Reda, así hemos podido felicitar también al resto de participantes y ganadores que nos han dejado maravillados con sus creaciones difundidas por el eMove Festival desde sus redes sociales. En estos vídeos hemos podido explicar cómo los recursos del INTEF y el festival nos han ayudado a superar la crisis de la pandemia y a sacar más partido de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo de la lengua española, sino también de otras disciplinas y de valores como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Nuestras metas en la enseñanza de la lengua española no son los concursos, pero siempre es motivador que reconozcan el trabajo de los alumnos y alumnas, que a menudo no son conscientes de su propia creatividad y su capacidad de aprendizaje. Retomando las palabras de José Antonio Marina (2007, Plaza & Janés), “Tomamos posesión del mundo mediante el lenguaje. Nuestro interés por el momento elocutivo, por la creación no supone un descrédito del aprendizaje, que es su condición indispensable.”

Educación Secundaria

*Sonidos del corazón*

IES Lope de Vega (Nador)

Leer.es  
SGO 2019

Bibliotrailer 2020- Sonidos del cor...

Copiar enla...



MÁS VÍDEOS

0:20 / 0:50

YouTube

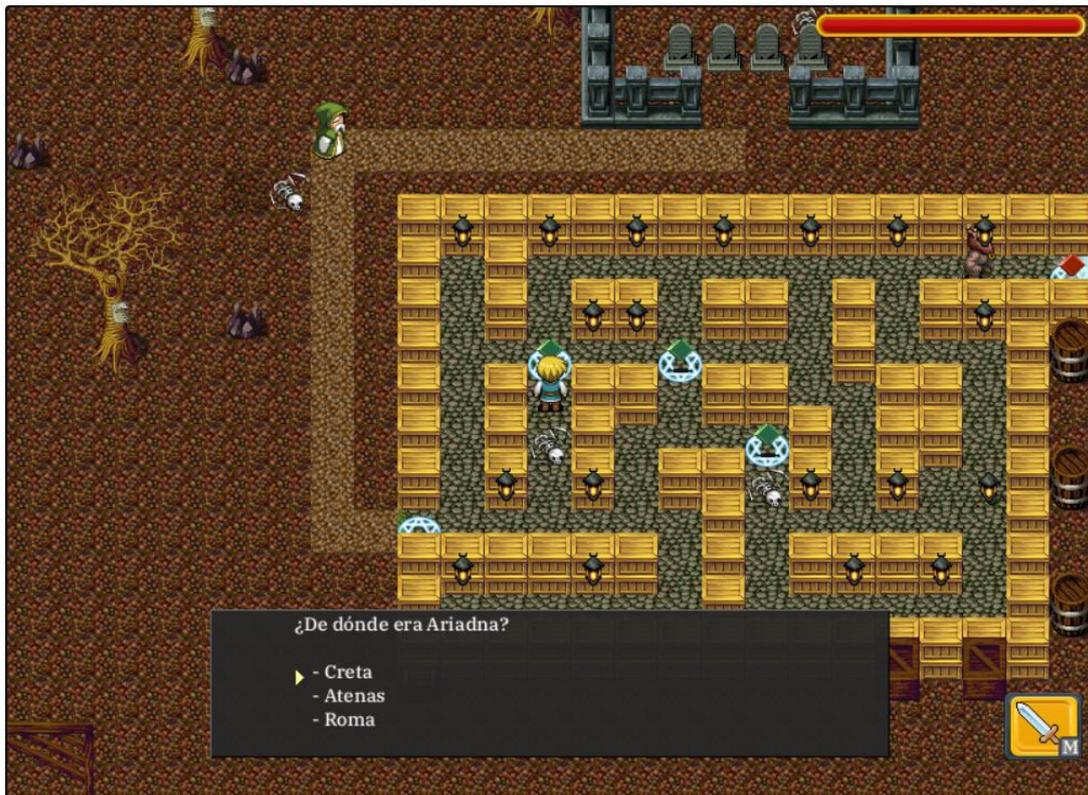
Bibliotrailer ganador de la modalidad de Secundaria basado en la obra *Sonidos del corazón* de Jordi Sierra i Fabra.

63

Fuente propia: Bibliotrailer de la novela de Jordi Sierra i Fabra, *Sonidos del corazón*, Anis Ahmed Benchellal. Primer premio Bibliotrailer 2020, secundaria



Fuente propia: *El pájaro de oro*, Dalia Chilah. Primer premio 5ª edición eMove Festival en cortos de animación, categoría 14-16 años.



Fuente propia: *El laberinto del Minotauro*, videojuego de Reda Kabou y Anis Ahmed Benchellal. Primer premio 6ª edición eMove Festival, sección videojuegos educativos, secundaria y bachillerato.

## BIBLIOGRAFÍA

- MARINA, J. A. et alii (2007): *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza & Janés.
- MUÑIZ, V. G. (2021): "RPG Playground: crea tu propio videojuego educativo",

