

El español como lengua extranjera en Portugal III:

Retos de la enseñanza de lenguas cercanas



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

sede.educacion.gob.es/publiventa

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es

DIRECTOR:

MARIO BEDERA BRAVO. Consejero de Educación en Portugal

COORDINADORES:

MARÍA LUISA AZNAR JUAN. Universidade de Coimbra.

ELENA GAMAZO CARRETERO. Universidade de Coimbra.

ÁNGEL SÁNCHEZ MÁIQUEZ. Consejería de Educación en Portugal.



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: julio de 2023

NIPO: 847-23-158-2

ISBN: 978-989-98690-6-6

Diseño y maquetación:

Infinito Estudio. C/ Vegas Bajas, 14 - 06490 Puebla de la Calzada (Badajoz) • www.infinitoestudio.com

En aplicación de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (BOE 23/3/2007) en este libro, para las referencias a personas, colectivos, cargos, etc., se opta por el uso del masculino como género no marcado, aludiéndose, de este modo, a ambos géneros, tanto femenino como masculino.

Contenido

Prólogo	5
El modo en las oraciones subordinadas de relativo para lusófonos. Enfoque contrastivo Francisco José Fidalgo Enríquez	7
La pragmática en la clase de ELE: el estudio de estrategias intensificadoras a partir del cómic Noemí Pérez Pérez.....	24
Las rúbricas de evaluación: desafíos y oportunidades en torno a su construcción Marta Pazos Anido.....	36
“¿Voy o no voy?”: el reto de la asistencia a clase de ELE: un análisis desde el autoconcepto académico Mercedes Rabadán Zurita	52
Dificultades de los futuros docentes de español durante la práctica pedagógica supervisada en Portugal María Luisa Aznar Juan	63
Una aproximación al léxico disponible de futuros profesores portugueses de ELE en dominios pedagógico-didácticos Mirta Fernández dos Santos / Mónica Barros Lorenzo	81
La obra periodística y literaria de Elvira Lindo como hilo conductor de un curso de español como lengua extranjera Pilar Nicolás Martínez / Andrea Rodríguez Iglesias	99
La identidad de la golondrina y del gorrión en el ejemplo 39 de El Conde Lucanor y su implicación en la comprensión lectora Antonio Alejandro Olea Sánchez.....	111
Realización de un póster sobre Vicente Espinel, una propuesta pedagógica Raquel E. López Ruano	124

Prólogo

Mario Bedera Bravo
Consejero de Educación en Portugal

Retomamos con este número de *El español como lengua extranjera en Portugal: Retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, un proyecto que comenzamos en el año 2014 y que hoy sale de nuevo a la luz gracias a los investigadores que han querido contribuir con sus trabajos y experiencias didácticas desarrolladas en áreas de habla portuguesa, a la fundamentación teórica del español como lengua extranjera.

Quizá sea oportuno recordar que la enseñanza del español en el sistema educativo portugués es muy tardía. Mientras alguna lengua estaba presente en Portugal hacía más de un siglo (francés), en la Lisboa de 1986, año de la entrada de los dos países ibéricos en la entonces CEE, se podía estudiar casi cualquier idioma (alemán, polaco o griego moderno) pero no español, salvo que se estuviese matriculado en el Instituto Español de Lisboa que desde 1932 funciona como un centro internacional que desarrolla el currículo español. En ese momento no existía ningún centro cultural o academia donde se enseñase español para extranjeros. El cambio se produjo en el curso 1991-92 con un programa piloto, experimental, que afectó únicamente a tres escuelas, tres profesores y a 35 alumnos en todo Portugal. El curso 1994-95 el español entra en el currículo del *ensino secundário* portugués como segunda lengua extranjera y desde entonces el incremento ha sido exponencial hasta los cerca de cien mil alumnos en el actual sistema reglado portugués no universitario.

Esta tardía presencia del español en Portugal ha producido también un retraso en las investigaciones sobre la metodología y la didáctica del español como lengua extranjera al no darse las condiciones que lo hicieran posible, esto es, un volumen de alumnos suficiente y, consecuentemente, un profesorado bien formado. A esto debe añadirse una circunstancia específica, un obstáculo añadido, como es la percepción que se tiene en Portugal de que el español se entiende sin dificultad. Esta afinidad entre dos lenguas cercanas provoca la falsa creencia generalizada de que su estudio no es necesario.

Afortunadamente, esta difícil etapa está ya superada. Desde la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa se programan de modo regular cursos de formación del profesorado, se celebran bienalmente congresos internacionales sobre la enseñanza del español en Portugal, se mantiene un intenso contacto con los departamentos de español de las universidades y politécnicos portugueses, en especial a través del Consejo Asesor Interuniversitario, y se trabaja estrechamente con el Instituto Cervantes de Lisboa para la certificación de los aprendizajes.

En las dos últimas décadas, este complejo entramado en el que se ha convertido la enseñanza del español en Portugal ha dado sus frutos en forma de reflexión teórica sobre el modo más eficaz de aproximarse al proceso de enseñanza-aprendizaje del español para lusohablantes.

Los resultados de estas investigaciones tienen desde 2008 su cauce ordinario de publicación en *Azulejo para el aula de español*, la revista de la Consejería de Educación de Lisboa. Pero periódicamente, con tiempos más dilatados que los anuales de *Azulejo*, desde la Consejería se lanza también una mirada más global para percibir nuevas tendencias en la enseñanza del ELE, nuevas ideas que ya se perciben o que solo se apuntan en el horizonte. Estos son nuestros ***Retos de la enseñanza de lenguas cercanas*** de los que ahora presentamos una nueva entrega, un volumen con nueve trabajos que, a la vez que resumen el actual panorama de las investigaciones y enfoques metodológicos que en este campo de la enseñanza se están desarrollando en Portugal, nos sugieren por dónde se orienta el futuro.

Quiero agradecer a todos los que han participado en la edición de esta publicación, autores, coordinadores y evaluadores, su dedicación y esfuerzo, y a los lectores por la calurosa acogida que han tenido estos ***Retos*** en anteriores entregas y que esperamos merecer en la que ahora les ofrecemos.

El modo en las oraciones subordinadas de relativo para lusófonos. Enfoque contrastivo

Francisco José Fidalgo Enríquez

Universidade de Aveiro

0000-0002-3200-1636 / fffe@ua.pt

RESUMEN

Este trabajo propone un estudio del empleo de los modos verbales indicativo/subjuntivo en las oraciones de relativo para lusófonos conforme un enfoque contrastivo. Para tal fin, se adoptan los inductores modales y sintácticos como criterios de selección del modo verbal conforme lo propugnado por la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) y se justifica su empleo. Posteriormente, se desarrolla y explica de forma contrastiva el uso del modo en los diversos tipos de cláusulas relativas en español, con ejemplos ilustrativos en ambas lenguas. Para concluir, dedicamos un epígrafe particular a las características semántico-sintácticas que definen el futuro de conjuntivo en portugués y sus correlatos en castellano, dado que este tiempo no es funcional en el español actual y supone la mayor dificultad en el aprendizaje/enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y portugués como lengua extranjera (PLE) en la delimitación del modo en las oraciones de relativo.

Palabras clave: lingüística contrastiva, portugués/español, oraciones de relativo, modo, lusófonos.

ABSTRACT

This paper proposes a study on the use of indicative/subjunctive verb moods in relative clauses for Lusophones using a contrastive approach. To this end, modal and syntactic inducers are adopted as criteria for selecting the verb mood as advocated by the *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) and their use is justified. Subsequently, the usage of the mood in the distinct types of relative clauses in Spanish is developed and explained in a contrastive way, with illustrative examples in both languages. To conclude, we dedicate a particular section to the semantic-syntactic characteristics that define the future conjunctive in Portuguese and its correlates in Spanish, given that this tense is not functional in current Spanish and represents the greatest difficulty in the learning/teaching of Spanish as a foreign language (SFL) and Portuguese as a foreign language (PFL) in the delimitation of the mood in relative clauses.

Keywords: contrastive Linguistics, Portuguese/Spanish, relative clauses, mood, Lusophones.

1. INTRODUCCIÓN

Existe un conjunto de gran valía de trabajos en castellano en torno a las oraciones subordinadas de relativo, sea en obras conjuntas (Brucart, 1999, 2016; NGLE, 2009) o monográficas (Aletá, 1990; Porto Dapena, 1991; Osuna, 2006). El número más elevado en portugués se debe a la presencia abundante de estudios en torno a las relativas clivadas¹ (Brito, 1991; Brito y Duarte, 2003), y de las oraciones relativas reducidas (De Castilho, 2010; Veloso 2013; Perini, 2017). Escasean los trabajos con una perspectiva contrastiva (Czopek, 2012; Castaldo, 2019)². En Español Lengua Extranjera (ELE) se constata la ausencia de trabajos de fuste (Garrán, 2018). En el caso de la enseñanza de español a lusófonos no hemos podido cifrar ningún estudio para las variedades europeas del castellano y del portugués.

Esta ausencia nos incitó a que la *Lição* que defendimos en junio de 2020 para la obtención del grado de *Professor Auxiliar* en la *Universidade de Aveiro* fuese dedicada a las oraciones de relativo o adjetivas. En aquel trabajo, adoptamos una perspectiva holística, pues tenía como objetivo que los estudiantes a los que iba dirigida adquiriesen la competencia comunicativa correspondiente al nivel (C.1) del que formaba parte la mencionada *Lição* y no solo la competencia lingüística, que obviamente está incluida. Por esta razón, el citado estudio se compone de un cuaderno de gramática, de tres unidades didácticas, diversas actividades comunicativas de amplio y corto alcance y un cuaderno de ejercicios.

En este trabajo recogemos y adaptamos las contribuciones más relevantes del cuaderno de gramática de nuestra *Lição* que nos permiten explicar cuáles son los elementos gramaticales fundamentales para la enseñanza del empleo del modo en las oraciones de relativo para estudiantes lusófonos desde un enfoque contrastivo. Para tal objetivo, realizaremos una breve caracterización del modo verbal y señalaremos las especificidades del empleo de los modos y tiempos verbales en las cláusulas de relativo.

2. EL MODO. ENTRE LA SEMÁNTICA Y LA SINTAXIS

El modo es la expresión en el sistema verbal temporal del español y del portugués de un concepto más amplio: la modalidad. Esta no tiene como expresión única el modo. Así, la NGLE (2009) acepta como principio cardinal que “el modo constituye una de las manifestaciones de la modalidad” (p. 1866) y que “el concepto de modalidad es, ciertamente, mucho más amplio que el de modo, pero la conexión entre ambas nociones es muy estrecha” (p. 1866). El concepto de modalidad no es en absoluto unívoco. Se opera con él en varias disciplinas como en la lógica, las ciencias del lenguaje, la semiótica, la epistemología y en la lingüística. Dentro de la lingüística abundan concepciones diferentes, cuando no contradictorias, muchas de ellas herederas de conceptos lógicos. En una primera aproximación vaga y difusa, podríamos definir la modalidad como la manifestación lingüística

¹ Aunque también se constatan en diversas normas del castellano (Di Tullio, 2010; Dufter, 2010), pero no de forma integral en todo el español como en el portugués.

² Destacan, por el número y la calidad, los trabajos realizados en ELE para italófonos, entre ellos los de Bermejo Calleja (2009) y la excelsa GREIT (San Vicente, 2013-2015).

de la actitud del hablante o como la relación entre la actitud del hablante y lo que se dice (Moreno Cabrera, 1991, p. 314). En este mismo sentido es definida en la NGLÉ (2009) como “la manifestación lingüística de la actitud del hablante en relación con el contenido de los mensajes” (NGLÉ, 2009, p. 3113).

En virtud de una herencia gramatical grecolatina malinterpretada parcialmente se ha identificado el modo verbal con el *modus* latino por una similitud gráfica, si bien comprenden realidades de diversa índole y extensión. El *modus* se corresponde con bastante fidelidad al concepto de modalidad³ en la medida que refleja la actitud del hablante en un acto comunicativo y difiere del *dictum* que alude al contenido del mensaje. El modo es una categoría verbal, de naturaleza morfosintáctica eminentemente, que sirve para expresar modalidad y forma parte de ella. La modalidad es un concepto más vasto expresable mediante varias formas, entre ellas, la categoría verbal modo o de otros elementos morfológicos y sintácticos. Así, para expresar la modalidad deóntica podemos emplear:

Modo: Imperativo: Vete a tu casa. Indicativo: Irás a tu casa.

Adverbios: A casa. ¡Ya!

Perífrasis: Tienes que ir a casa.

Entonación: ¡A casa!

El modo se ha definido fundamentalmente en base a conceptos semánticos, excluyendo consideraciones sintácticas, que dada su naturaleza morfosintáctica son indispensables, y pragmáticas. En este último caso, conforme al diferente nivel de análisis lingüístico, oración en la sintaxis y enunciado en la pragmática, parece razonable que no sirvan para delimitar el concepto de modo. Muchas son las teorías que se han encargado y los gramáticos que han intentado caracterizar el modo. Algunas han atribuido al indicativo el valor de término no marcado, centrándose en definir el indicativo por lo que es el subjuntivo. En este sentido, el subjuntivo se ha definido como el modo de la no realidad: Gili Gaya (1971) o Alarcos (1994); de la incertidumbre: Badia Margarit (1953); de la subjetividad Hernández Alonso (1996). También se ha definido el indicativo por lo que no es subjuntivo, esto es, el modo de lo objetivo, de lo cierto, seguridad, de la realidad. Gili Gaya (1971), Alarcos (1994) o Hernández Alonso (1996) juzgan como elemento definitorio de los modos el contenido de modalidad que caracteriza a cada modo primordialmente; es decir, la posición que adopta el hablante frente al enunciado. Así, distinguen, básicamente, indicativo y subjuntivo debido a la oposición semántica: subjetividad/objetividad⁴. En esta línea semántica, podemos clasificar la siguiente definición de la *Gramática do Português* (GDP): “O modo realiza no sistema verbal valores do sistema de modalidade, entendida como a atitude que o enunciador ou (no caso de uma frase complexa) a entidade referida pelo sujeito da oração principal expressa relativamente ao estado de coisas descrito” (Marques, 2013, p. 673).

³ Palmer (1986) identifica la modalidad con la actitud subjetiva del hablante con relación a un mensaje. Así, define modalidad como: “the gramaticalization of the speaker’s subjective attitudes and opinions” (p. 16). Conforme este último planteamiento habría formas modalizadas y formas no modalizadas. Las primeras supondrían una intervención del hablante con relación al mensaje y las no modalizadas serían aquellas en las que no habría esa intervención.

⁴ Obviamente el imperativo es uno de los modos de ambas lenguas. Existen autores como Alarcos (1994) que consideran la existencia de un modo más el potencial, que incluye al futuro y al condicional.

Los contenidos modales no se pueden reducir a la diferencia clásica indicativo/subjuntivo, identificada tradicionalmente con una diferencia en la actitud objetiva o subjetiva del hablante en relación con una determinada acción. Las oposiciones semánticas que se han establecido para explicar la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo: certeza/incertidumbre, realidad/irrealidad, actualidad/no actualidad, compromiso del hablante con la veracidad de lo que afirma/ausencia de aserción pueden ser adecuadas en determinados contextos, pero pueden ser inútiles y no funcionales en otros o simplemente escasas y necesitar complementarse de otras consideraciones semánticas y sintácticas (pragmáticas, discursivas)⁵. Las nociones modales contenidas en el modo son variadas y solo un análisis funcional podrá mostrarnos cuáles de ellas son los contenidos funcionales que residen en la categoría modo. A nuestro entender, la propuesta de Rojo y Veiga (1999) con tres contenidos modales: indicativo/subjuntivo (IND0/SUBJ0), no irreal/irreal (IND0/IND2 y SUBJ0/SUBJ2) y no incierto/incierto (IND0/IND1), es la que mejor refleja los varios contenidos modales que se encuentran bajo las formas de indicativo/subjuntivo (Fidalgo, 2012, pp. 118-165).

El modo no es siempre funcional, puede no ser una categoría informativa, siempre que no distinga significados independientemente del contexto. Así, no posee contenido funcional relevante si se emplea en virtud de restricciones sintácticas contextuales. En los siguientes ejemplos, el contenido semántico de verbo de opinión⁶, actitud subjetiva, por tanto, del verbo principal ‘creer/*crer*’ induce el uso de un verbo en indicativo en ambas lenguas: *Creo que viene/*venga-Creio que vem/*venha*. No parece que la restricción tenga una base semántica dado que se trata de un verbo con un contenido semántico valorativo, ‘subjetivo’. Sin embargo, con los verbos de opinión *acreditar, julgar, pensar* en portugués, sí se acepta el uso del indicativo y del subjuntivo con base en una diferencia semántica en torno al grado de compromiso del hablante con lo aseverado en la oración subordinada: *Acredito/julgo/pienso que vem/venha*⁷. El castellano no permite estas variaciones semánticas y restringe sintácticamente el empleo de los modos: *Creo/juzgo/pienso que viene/*que venga*⁸.

Para una mejor delimitación es necesario tener en cuenta elementos sintácticos, también pragmáticos en algunos casos y no solo consideraciones semánticas, sobre todo si pretendemos dilucidar cuestiones sintácticas en torno al empleo del modo en las oraciones de relativo. Nos parece muy apropiada y ajustada la denominación inductores se-

⁵ “El modo constituye una de las manifestaciones de la modalidad [...]. De acuerdo con la tradición, el modo revela la actitud del hablante ante la información suministrada, es decir, su punto de vista sobre el contenido de lo que se presenta o se describe. Se suele reconocer hoy, sin embargo, que aun siendo útil el concepto de ‘actitud’ es impreciso. También son útiles -se piensa-, pero tal vez demasiado abarcadoras si se han de aplicar a todos los contextos sintácticos (Manual, 2010, p. 473).

⁶ Para evitar esta aparente contradicción, se le ha venido incluyendo en diversas obras gramaticales dentro de los verbos de lengua, como decir, hablar, comentar, expresar y también, curiosamente, como pensar, juzgar, opinar.

⁷ Cf. Prada (2005).

⁸ Sin tener en cuenta los condicionamientos sintácticos no se podría explicar por qué en castellano en las oraciones condicionales posibles solo se pueden emplear el indicativo en la prótasis en ‘si tiene tiempo’ y por qué en portugués se puede emplear el indicativo y el *conjuntivo* ‘*se tem tempo/se tiver tempo*,’ aunque la funcionalidad de la diferencia sea dudosa (Fidalgo, 2012, pp. 386-395). De igual manera, no se podría explicar el empleo del indicativo en la prótasis de las oraciones improbables con orientación temporal de pasado y alto grado de certeza como ‘si vino ayer, no lo vi’ y el uso del *imperfeito de conjuntivo* en la oración subordinante condicional en portugués ‘*se viesse ontem, não o vi*’.

mánticos y sintácticos de modo que emplea la NGLE (2009, pp. 1870-75), ya que contempla que contenidos semánticos y elementos sintácticos, externos e internos (2009, pp. 1874, 1919, 1933, 1938) a la oración subordinada relativa, que inducen, no obligan, el empleo de un determinado modo teniendo en cuenta ciertas restricciones sintácticas contextuales (p. 1920). En este trabajo, emplearemos los inductores semánticos y sintácticos modales recogidos en el Manual (2010) y desarrollados con mayor amplitud en la NGLE (2009, pp. 1929-1941), por ser más apropiados para el público objeto de nuestro estudio.

3. EMPLEO DE LOS MODOS

En las relativas explicativas siempre se emplea el indicativo con la excepción de las oraciones modalizadas que ya emplean el subjuntivo intrínsecamente, “Cuando ya desesperaba de encontrar partenaire y había entrado de lleno en crisis económica, mi madre, que en paz descansa, acudió en mi auxilio”, o con inductores de modales como ‘quizás, ojalá, tal vez, puede que’ (Manual, 2010, p. 484).

En las relativas especificativas se puede emplear el indicativo o el subjuntivo, excepto si el antecedente contiene los indefinidos negativos como ‘nadie, ninguno o nada’, que escogen el subjuntivo únicamente. El indicativo suele estar relacionado con las oraciones asertivas, mientras que el subjuntivo aparece en “contextos virtuales, prospectivos, irreales o, en general, modales” (Manual, 2010, p. 485) inducido por diversos factores semánticos y sintácticos:

- Antecedente negado, indefinido o inespecífico (3.1,3.2).
- Verbo principal que indica prospectividad (3.3.).
- Verbo principal intensional (volitivo, dubitativo) (3.4).
- Grado de compromiso del hablante (3.5).
- Relativas libres y semilibres (3.6).

La alternancia entre el modo indicativo/subjuntivo en la cláusula de relativo se relaciona con la noción de definitud/indefinitud⁹ del antecedente. En este sentido, “El indicativo suele favorecer la interpretación específica del grupo nominal, mientras que el subjuntivo introduce la inespecífica” (Manual, 2010, p. 483). Como podemos ver en (1), el empleo del indicativo se suele asociar a grupos nominales con artículo determinado, lo que permite una interpretación específica (1a). La presencia de un artículo indeterminado favorece asimismo la interpretación inespecífica (1b).

(1a) Busco el reloj que mide las pulsaciones cardíacas.

Procuró o relógio que mede as batidas cardíacas.

(1b) Busco un reloj que mida las pulsaciones cardíacas.

Procuró um relógio que meça as batidas cardíacas.

No obstante, los conceptos definitud e inespecificidad o indefinitud y especificidad no son antitéticos, existen contextos en los que se pueden combinar.

⁹ También denominados determinado/indeterminado.

Veré la película que estén dando a esa hora, sea la que sea (definido e inespecífico¹⁰). (Manual, 2010, p. 485)

Vou ver o filme que passarem a essa hora, seja qual (a que) for.

Veré una película que me gusta mucho y que darán a las ocho (indefinido y específico¹¹). (Manual, 2010, p. 485)

Vou ver um filme (de) que gosto muito e que vão passar pelas oito.

Podemos comprobar que la referencia específica o inespecífica de un grupo nominal definido o indefinido está ligada a la capacidad del interlocutor de identificar a su referente. La identificación puede basarse en el conocimiento explícito de las personas, animales o cosas designadas (2), pero también en la presunción de que esa persona, animal o cosa ha de existir, aunque lo desconozcamos (3).

(2) Tengo que encontrar al profesor de Español V que ha perdido su ordenador.

Tenho de encontrar o professor de Espanhol V que perdeu o seu computador.

(3) Tengo que encontrar al profesor de Español que ha perdido su ordenador.

Tenho de encontrar o professor de Espanhol que perdeu o seu computador.

La determinación del antecedente como definido o indefinido se basa en ciertas características: número (singular o plural) y la determinación por artículos, por cuantificadores y por indefinidos. El antecedente definido puede hacer una referencia genérica mediante un artículo determinado (4), mientras que el indefinido admite dos interpretaciones, específica (5) o inespecífica (6), según el contexto de enunciación.

(4) El español medio siempre está enfadado.

O espanhol médio sempre está zangado.

(5) Un español que conozco siempre está enfadado.

Um espanhol que conheço sempre está zangado.

(6) Un español siempre está enfadado.

Um espanhol sempre está zangado.

La dicotomía especificidad/inespecificidad se fundamenta en la capacidad de identificar el referente y en la certidumbre de su existencia. Cuanto mayor sea el grado de identificación y de certificación de la existencia del referente, más posibilidades habrá de que la interpretación sea específica¹². En todo caso, son condicionantes contextuales y extralingüísticos los que propician una u otra interpretación en numerosos casos, porque, como indica la RAE y la ASELE, “la especificidad es un fenómeno relativamente independiente de la definitud. Esta última concierne a la información que el hablante atribuye al oyente, mientras que la primera depende en gran parte del conocimiento del hablante y del modo en que este lo presenta” (Manual, 2010, p. 268).

Así, la interpretación como específica o inespecífica de una oración de relativo solo se consustancia en la opción modal que el hablante ha seleccionado, dado que el contexto no proporciona siempre elementos que nos pueda indicar cuál es la interpretación adecuada. En

¹⁰ Consideraciones nuestras.

¹¹ Consideraciones nuestras.

¹² Porto Dapena (1991) afirma que “el uso del indicativo y subjuntivo depende, respectivamente, del carácter específico o inespecífico del antecedente, así como si bien ello sea consecuencia de lo primero- de la existencia o inexistencia de un compromiso por parte del hablante en la verdad de lo expresado en la oración subordinada” (p. 159).

las siguientes frases, la interpretación específica deviene del empleo del indicativo (7a) o del subjuntivo (7b), ya que el grupo nominal al que se hace referencia es siempre indefinido.

(7a) Nos quedaremos en un hotel que tiene aparcamiento.

Ficaremos num hotel que tem parking.

(7b) Nos quedaremos en un hotel que tenga aparcamiento.

Ficaremos num hotel que tenha parking.

Pero, puede haber, como indicábamos, antecedentes determinados con referentes inespecíficos como en (8). Véase que no cabe la interpretación indeterminada con el subjuntivo.

(8) El profesor buscará la/*una pregunta que sea más difícil para el próximo examen.

*O docente vai procurar a/*uma questão que for mais difícil para o próximo exame.*

Los antecedentes escuetos, sin determinante ni cuantificador, tienden a interpretarse como inespecíficos y no admiten indicativo en el singular (8), aunque en plural el indicativo o el subjuntivo son posibles porque la referencia deja de ser claramente inespecífica.

(8a) No hay agua que sepa bien en las fuentes de Aveiro.

Não há/existe água que saiba bem nas fontes de Aveiro.

(8b) Necesitamos profesores que trabajen más.

Precisamos de professores que trabalhem mais.

(8c) Solo se beneficiarán de las ayudas empresas que tienen/tengan las cuentas al día.

Apenas irão usufruir das ajudas empresas que tem/tiverem as contas ao dia.

3.1. Antecedente negado

Se emplea el subjuntivo cuando en el antecedente aparece la negación¹³, sea por el adverbio negativo ‘no’, o sea por indefinidos negativos como ‘nadie, nada, ningún, ninguno, ninguna’. Según Borrego et al. (1992) “las menciones que se realizan con antecedentes y oraciones de relativo de valores negativos son necesariamente inespecíficas y nunca pueden servir para expresar el compromiso del hablante con la afirmación de que lo señalado existe” (p. 45). Tanto en español como en portugués su empleo (9) es sistemático. No cabe en este contexto (10) emplear el *Futuro de Conjuntivo* (FC) en portugués.

(9a) No hay nadie que quiera saber la verdad.

Não há ninguém que queira saber a verdade.

(9b) No tenían ninguna razón que pudiera convencerme.

Não tinham nenhuma (qualquer) razão que pudesse convencer-me.

(10) Nadie que conozca la verdad, puede afirmar eso.

*Ninguém que conheça/*conhecer a verdade, pode afirmar isso.*

¹³ También es inducido, aunque no de forma obligatoria, por “los predicados que expresan negación u oposición, como en *Se oponen radicalmente a una modificación de la ley que recorte sus prerrogativas* o en *Le había aconsejado que [...] evitara proponer una legislación que fuera a producir unos resultados no auténticos* (Tusell, *Historia*). También lo inducen las preposiciones y locuciones preposicionales que transmiten esos mismos significados: *No puede uno ir de España a Inglaterra sin llevar a los amigos alguna chuchería que tenga color local* (Galdós, *Fortunata*); *No crea usted que me voy a llevar esto sin formalizar un documento que autorice los derechos de usted* (Ortega Munilla, *Cleopatra*)” (Manual, 2010, p. 484).

La construcción ‘(no) hay quien’, que se puede incluir con ‘nadie’ por su contenido semántico, emplea en portugués, tanto en su forma negativa como en la afirmativa, el subjuntivo, al contrario de lo que sucede en castellano (11):

(11) *Há quem diga que a Nossa Senhora não desceu dos céus.*
Hay quien dice que Nuestra Señora no bajó de los cielos.

Con el cuantificador ‘poco’ (y sus variantes) sin determinante, cuando equivale a ‘casi nadie’ y ‘a casi nada’, ya que se trata de un inductor negativo, admite la alternancia indicativo/subjuntivo. Con el subjuntivo se acrecienta la idea de la escasez y con el indicativo solo se informa de ella. Como podemos apreciar, es una diferencia de interpretación pragmática de un mismo referente (12).

(12) En la actualidad, hay pocas personas que no tienen/tengan móvil.
Na atualidade, há (existem) poucas pessoas que não têm/tenham telemóvel.

También se emplea el subjuntivo (13), (14) y (15) “en las oraciones interrogativas que cuentan con alguien, algo, alguna cosa” (Manual, 2010, p. 485).

(13) ¿Habrá alguien que sepa la verdad sobre el caso Ronaldo?
Haverá alguém que saiba a verdade sobre o caso Ronaldo?
(14) ¿No hay alguna cosa que pueda hacer?
Não há alguma coisa que possa fazer?
(15) Hay alguna casa desocupada en agosto?
Há alguma casa vaga em agosto?

3.2. Especificidad/inespecificidad

3.2.1. Antecedente definido

Suelen ser antecedentes específicos los nombres propios (16a), los sustantivos con determinante posesivo (16b) y los pronombres personales (16c). Con estos antecedentes, propios de las relativas explicativas, se usa solo el indicativo.

(16a) Lorca, que antes de comenzar a Guerra Civil Española falleció, fue un poeta excepcional.
Lorca, que antes de começar a Guerra Civil Espanhola faleceu, foi um poeta excepcional.
(16b) Tu ordenador, que ya está viejo, no admite el programa.
O teu computador, que já é velho, não admite o programa.
(16c) Él, que está cansado de ser español, va a pedir la nacionalidad andorrana.
Ele, que está cansado de ser espanhol, vai solicitar a nacionalidade andorrana.

En las oraciones relativas explicativas y especificativas con antecedente definido demostrativo (pronombres o determinantes) (17a-b) o sustantivos con artículo determinado (17c), si es una explicativa se emplea el indicativo. Si se trata de una especificativa, se utiliza también el indicativo porque el referente se puede identificar o es posible deducir que puede existir con mucha certeza.

(17a) Esas verdes, que están de rebaja, son las que más me gustan> Esas verdes que están de rebaja son las que más me gustan.
Essas verdes, que estão em saldos, são as que mais gosto > Essas verdes que estão em saldos são as que mais gosto.
(17b) Esta bicicleta, que me regaló mi hermano, es mi mejor recuerdo> Esta bicicleta, que me regaló mi hermano, es mi mejor recuerdo.

Esta bicicleta, que me deu o meu irmão, é a minha melhor recordação. Esta bicicleta que me deu o meu irmão é a minha melhor recordação.

(17c) El virus, que ha matado a tantas personas, no tiene un origen claro.> El virus que ha matado a tantas personas no tiene un origen claro.

O vírus, que tem matado tantas pessoas, não tem uma origem clara. O vírus que tem matado tantas pessoas não tem uma origem clara.

Si el antecedente es un superlativo relativo, puede usarse el indicativo o el subjuntivo dependiendo de la especificidad (18a) o no (18b).

(18a) Es el mejor regalo que me hayan dado en mi vida.

É o melhor presente que me tenham dado na minha vida.

(18b) Conocerte fue lo mejor que me ha pasado en la vida.

Conhecer-te foi a melhor coisa que já me aconteceu na vida.

La colocación pospuesta o antepuesta de los ciertos adjetivos, por ejemplo ‘conocido’ puede seleccionar también el empleo del indicativo o el subjuntivo conforme la especificidad o inespecificidad.

Has de citar en tu trabajo un conocido libro en el que se {habla ~*hable} de esas cuestiones.

Has de citar en tu trabajo un libro conocido en el que se {habla~hable} de esas cuestiones. (NGLE, 2009, pp. 1922-23)

3.2.2. Antecedente indefinido

Está constituido por pronombres indefinidos y sustantivos precedidos por artículo indeterminado o adjetivo indefinido o numeral. Con un antecedente indefinido se puede producir ambigüedad, posibilitando dos interpretaciones, una específica (19a) y otra inespecífica (19b), que dependen del contexto en el que se formula la oración de relativo.

(19a) Busco un medicamento que cura la viruela.

Procuro um medicamento que cura a varíola.

(19b) Busco un medicamento que cure la viruela.

Procuro um medicamento que cure a varíola.

Los relativos inespecíficos cualquiera/s (que), quienquiera/s (que), dondequiera (que) y comoquiera (que) (20) seleccionan el subjuntivo en la subordinada, porque no identifican en ningún caso al referente. También en portugués optan por el subjuntivo, si bien se usan las formas analíticas *onde quer que+conjuntivo/ como quer que+conjuntivo, quem quer que+conjuntivo*.

(20a) Cualquiera que piense eso está muy equivocado.

Qualquer um que pense nisso está muito enganado.

(20b) Dondequiera que *estéis*, siempre estaremos con vosotros.

Onde quer que estejam, sempre iremos estar convosco (com vocês).

(20c) Quienquiera que venga, será bienvenido.

Quem quer que venha, será bem-vindo.

3.3. Verbo principal que indica prospectividad

Cuando el verbo de la oración principal está en un tiempo o una forma verbal que indica prospectividad (tiempos verbales futuro y condicional, perífrasis de futuro ‘deber, tener que, poder+infinitivo’ e imperativo), el verbo subordinado de la oración relativa se

suele conjugar en subjuntivo (NGLE, 2009, pp. 1932-1933) porque expresa generalmente contenidos virtuales o no experimentados, relacionados con el contenido léxico de los verbos intensionales.

Aunque la tendencia es a emplear el subjuntivo (21a) podemos encontrar también casos en los que cabe el indicativo cuando se refiere a un estado de cosas existente (21b) o ya cumplido o terminado.

(21a) Haría lo que fuera/*fue necesario para aprobar la asignatura.

*Faria o que fosse/*foi necessário para passar na disciplina.*

(21b) El profesor le entregará los ejercicios que harán/*hagan después.

*O professor vai-lhe entregar (entregar-lhe-á) os exercícios que vão fazer (farão/irão fazer)/*façam depois.*

3.4. Verbo principal intensional

Se denominan verbos intensionales a aquellos verbos, a menudo prospectivos como señalábamos, que no permiten hacer ninguna inferencia sobre la realización o la existencia de situaciones u objetos referidos en algunos de los argumentos de la predicación y dejan en suspenso la referencia a los grupos nominales (NGLE, 2009, p. 1140). Pertenecen a este conjunto: “*buscar (...)* *demandar, desear, necesitar, pedir, perseguir, preferir, pretender, proponerse, querer, requerir, solicitar*; los sustantivos y adjetivos que se relacionan morfológica y semánticamente con estos verbos (*necesidad, preferible...*); las locuciones que expresan significados parecidos, como *en demanda de*, y también la preposición *para*” (Manual, 2010, p. 488). Véase la diferencia entre (22a) y (22b).

(22a) Busco una tableta en la que *puedo/pueda corregir las pruebas de español.

*Procuro um tablet em que (no qual) *posso/possa corrigir as provas de espanhol.*

(22b) Tengo una tableta en la que puedo/*pueda corregir las pruebas de español.

*Tenho um tablet em que (no qual) posso/*possa corrigir as provas de espanhol.*

Estos verbos, sustantivos y adjetivos, también incluidos en los verbos volitivos señalados por Pérez Saldanya (1999, pp.3260-3261) o en los verbos voluntativos y de necesidad de Sastre Ruano (2004, pp.135-136), si el antecedente es indeterminado emplean, de forma general, el subjuntivo (23a-b).

(23a) Mi hermano quiere comprar un coche que sea grande, barato y azul.

O meu irmão quer comprar um carro que seja grande, barato e azul.

(23b) Estoy buscando libros que hablen de la historia de España.

Estou a procurar livros que falem da história de Espanha.

También es posible emplear el subjuntivo cuando el antecedente es determinado, pero sigue teniendo una interpretación inespecífica¹⁴ (23c).

(23c) Prefería las películas que tuviesen un final feliz.

Preferia filmes que tivessem um final feliz.

¹⁴ Ya veremos que esta interpretación determina el empleo del FC (cf. 3.7.).

3.5. Grado de compromiso del hablante

La alternancia entre los modos indicativo/subjuntivo, vinculada a la oposición especificidad/inespecificidad, se debe relacionar con el grado de compromiso del hablante respecto al contenido de la subordinada relativa. Con la utilización del subjuntivo, “el hablante no se compromete con la existencia de lo mencionado, es decir, no puede o no desea dar a entender explícitamente, con el uso de la construcción relativa, que lo mencionado existe: *Iremos a una ciudad donde haga calor*” (Borrego et al., 1992, p. 115).

Por el contrario, con el empleo del indicativo, el hablante “desea comprometerse en la expresión de que existe algo concreto, aunque resulte indetectable, que se ajusta a lo expresado con el antecedente y la oración de relativo; escogerá el subjuntivo -si quiere o necesita eludir ese compromiso” (Borrego et al., 1992, p. 115) como en (24):

(24) Andrés conoce un bar donde hacen tortillas. (Borrego et al., 1992, p. 119)
Andrés conhece um bar onde fazem tortilhas.

En la misma línea exegética de conceder relevancia funcional al grado de compromiso del hablante, se manifiesta Porto Dapena (1991) “el uso del indicativo y subjuntivo depende, respectivamente, del carácter específico o inespecífico del antecedente, así como – si bien ello sea consecuencia de lo primero – de la existencia o inexistencia de un compromiso por parte del hablante en la verdad de lo expresado en la oración subordinada” (p. 159).

Pérez Saldanya (1999, pp. 3258-3264) designa “creadores de opacidad” a los elementos capaces de establecer opacidad referencial, es decir, anular el carácter referencial del antecedente, como los verbos intensionales que antes citábamos. El contexto opaco¹⁵ propicia la elección del subjuntivo en la adjetiva porque mantiene la inespecificidad del antecedente. Este gramático relaciona, asimismo, el subjuntivo a un valor no informativo del contenido de la cláusula de relativo.

3.6. Relativas sin antecedente expreso

Las relativas encabezadas por ‘quien/quienes’ y en las semilibres encabezadas por ‘lo/el/la/los/las+que’, emplean indicativo o subjuntivo conforme el grado de veracidad expresado en la oración subordinada de relativo.

El empleo del subjuntivo muestra la falta de compromiso con lo expresado en la cláusula relativa por el hablante con relación a la existencia del referente o a alguna de sus propiedades (Borrego et al, 1992, p. 129; Pérez Saldanya, 1999, p. 3270) Así podemos verlo en (25a, b).

¹⁵ “De manera general, se puede afirmar que un enunciado es opaco cuando suspende el carácter referencial de los SSNN. En la oración *Busco un libro en el que se {analiza/analice} el modo en las oraciones de relativo*, la posibilidad de utilizar el subjuntivo en la relativa está directamente relacionada con la aparición en la oración principal del verbo *buscar*, el elemento creador de opacidad. Este hecho se puede constatar fácilmente si se sustituye este verbo por otro como *leer*: *Leo un libro en el que {analiza/*analice} el modo en las oraciones de relativo*. En este nuevo contexto el SN tiene un carácter necesariamente existencial y el subjuntivo, el modo no existencial, queda automáticamente excluido” (Pérez Saldanya, 1999, p. 3260).

(25a) El que dijera eso, no tiene ni idea.

O que/Quem (a pessoa que) dissesse isso, não faz ideia.

(25b) Quien sea capaz de hacer algo así no tiene perdón.

Quem for (quem quer que seja) capaz de fazer algo assim não tem perdão.

Tienen valor concesivo las estructuras relativas que duplican el verbo conjugado en modo subjuntivo, las llamadas oraciones reduplicativas. Según Borrego et al. (1992, p.47), el significado propio de estas expresiones es aproximadamente el de ‘no importa qué’ (quién, cómo, dónde, etc.) más verbo en subjuntivo (26), (27).

(26) Diga lo que diga, no le hagas caso.

Diga o que disser, não lhe dê ouvidos.

(27) Vayas donde vayas, iré contigo.

Vás onde fores, irei(vou) contigo.

En los proverbios se puede cifrar el empleo de las relativas libres donde se realiza una mención genérica, indeterminada e inespecífica, y por ello se emplea el indicativo (28), (29):

(28) El que mucho habla, no dice nada.

Quem muito fala, pouco faz.

(29) A quien madruga, Dios le ayuda.

Deus ajuda quem cedo madruga.

3.7. El Futuro de conjuntivo en las oraciones relativas

El *Futuro de conjuntivo* (FC) del portugués (Fidalgo, 2012), al contrario de lo que sucede con el Futuro de Subjuntivo (FS) del castellano (Veiga, 1989), es una forma vital en la actualidad. Solo se emplea en oraciones subordinadas o dependientes y no en todas. Los contextos de empleo más habituales son las cláusulas temporales, las condicionales, las adjetivas o de relativo (Mateus et al., 2003, p. 669) y, en menor medida, las modales. No se usa en las completivas, ni en las consecutivas, ni en las comparativas, ni en las concesivas, ni en las finales. En español, este tiempo, utilizado de forma habitual hasta el siglo XVIII¹⁶, hoy ha caído en desuso en el lenguaje hablado (con la excepción de su empleo en algunas zonas reducidas o en algunos modismos como ‘sea lo que fuere’, ‘venga de donde viniere’ o refranes como ‘adonde fueres haz lo que vieres’), mientras que en el lenguaje escrito su empleo queda reservado a documentos solemnes, frecuentemente disposiciones legislativas o administrativas.

Dentro de las oraciones de relativo, solo puede usarse en portugués en las oraciones especificativas o en relativas libres y semilibres (Mateus et al., 2003, p. 670). En principio, tanto las primeras como las segundas pueden combinarse con el indicativo o el subjuntivo dependiendo de los inductores modales y sintácticos correspondientes.

En portugués se puede usar el *Presente de Conjuntivo* (PC) (30) o el *Futuro de conjuntivo* (31) para caracterizar como inespecífico un antecedente, mientras que en castellano solo cabe en los dos casos el presente de subjuntivo.

¹⁶ El último contexto de empleo vital fue el de las oraciones de relativo en el siglo XVIII en español (Veiga, 1989).

(30) *Um leão que tenha fome é perigoso.* (Mateus et al., 2003, p. 670)

Un león que tenga hambre es peligroso.

(31) *Por cada artigo que escrever, ganharei 750 escudos.* (Mateus et al., 2003, p. 670)

Por cada artículo que escriba, ganaré 750 escudos.

En portugués, la relativa con *FC* puede tener un antecedente inespecífico con el artículo indeterminado (32), o sin determinación, escueto (33), pero no parece que acepte el *FC* con un antecedente con artículo indeterminado (34) y que el artículo definido sea compatible con el *PC* (35):

(32) *Direi/diga uma palavra amiga aos que me ajudarem.* (Cunha y Cintra, 1984, p. 234)

Diré/diga una palabra amiga a los que me ayuden.

(33) *Receberei quem me recomendas* (Mateus et al., 2003, p.681).

Recibiré a quien me recomiendes.

(34) *Procuro um secretário que fale/*falar coreano.*

Busco un secretario que hable coreano.

(35) *A mulher que casar/*case[?] com o Paulo tem de ter muita paciência.* (Marques, 2013, p. 684)

La mujer que se case con Paulo tiene que tener mucha paciencia.

En muchos casos, la diferencia temporal que enuncian las denominaciones *presente* y *futuro de conjuntivo* no parece que sea funcional y relevante, neutralizándose en un único vector de \pm *presente/futuro* de actualización contextual (36a-b).

(36a) *Decidi comprar o computador que for mais barato! - ¿Futuro?¹⁸* (Marques, 2013, p. 684)

(36b) *Haverá poucas pessoas que consigam decifrar esse enigma. - ¿Presente?¹⁹* (Marques, 2013, p. 684)

Incluso, si existe la diferencia temporal en los contextos en los que ambas formas sean elegibles parece que se le sobrepone otra diferencia modal más relevante y que se cifra en el grado de compromiso con la existencia de la persona, animal o cosa referidas en el antecedente, mucho mayor con el *PC* y menor con el *FC*. Es decir, en la siguiente frase, con el *PC*, el emisor considera que es muy posible que existan las empresas que ya tengan los impuestos al día y usando el *FC* el hablante no se compromete con el hecho de que existan claramente empresas que ya tengan los impuestos al día (37):

(37) *Podem concorrer as empresas que tiverem/tenham[?] os impostos em dia.* (Marques, 2013, p. 485)

No obstante, esta diferencia temporal entre presente y futuro de *conjuntivo* no parece nítida ni que pueda extrapolarse más allá de cada contexto, siempre que ambas formas verbales sean posibles. A falta de estudios amplios y concluyentes, pensamos que quizás haya que tener en cuenta eminentemente dos valores semánticos ya señalados del antece-

¹⁷ Interrogación nuestra.

¹⁸ Consideración nuestra.

¹⁹ Consideración nuestra.

²⁰ Interrogación nuestra, pero se puede confirmar su existencia en <https://risema.pt/lay-off-o-que-muda-para-as-em-presas-e-trabalhadores/> (consultado 22-05-2022).

dente: definitud/indefinitud (\pm definido) y especificidad/inespecificidad (específico) y sumarlos a la diferencia temporal entre simultaneidad al Momento de la Enunciación (ME), expresada por el *PC*, y posterioridad al ME, expresada por el *FC*.

Con todo, no se puede obviar otros casos en los que la diferencia entre los tiempos del subjuntivo no parece depender del antecedente sino del grado de certeza que el hablante concede a la acción enunciada en la oración adjetiva. El trazo diferenciador radicaría, por tanto, en una diferencia modal, basada en el mayor compromiso con lo dicho al emplear el *PC*, relacionado con el hecho de que las acciones más próximas al ME son más ciertas, y en un menor compromiso del hablante con la acción expresada en la oración adjetiva expresado por el *FC*, hecho consustancial con la expresión de la futuridad, dado que las acciones más distantes del *nunc* suelen ser más inciertas (Fidalgo, 2012). En la siguiente frase (38), parece que no cabe la posibilidad de usar el *FC* y sí el *PC* porque el antecedente es definido, pero no identificable con personas concretas, aunque el hablante se compromete con su existencia:

(38) *DGS apela às pessoas que venham/çvierem? de áreas afetadas para não irem às urgências*²¹. (TVI. Iol.pt. recuperado. 04-06-2021)

Pese a lo enunciado anteriormente, se puede considerar, en términos generales y a falta de estudios concluyentes variacionistas²², que el principio determinante para el empleo del *presente* o el *futuro de conjuntivo* es el de distribución contextual cifrada en la relación con el antecedente. En este sentido, el *FC* se emplearía con un antecedente determinado (*o/a(s)*) (39) y con antecedentes escuetos sin determinación (40), pero nunca con antecedente indeterminado como señalábamos.

(39) *Um bom amigo deve ser a pessoa com quem puderes partilhar o tempo e passá-lo bem.* (Marques, 2020)

(40) *Quem tiver tempo, faça os exercícios.* (Veloso, 2015)

El *PC*, por su parte, se emplearía con antecedentes indeterminados (41) preferencialmente.

(41) *Um bom amigo deve ser uma pessoa com quem possas/*puderes partilhar o tempo e passá-lo bem.* (Marques, 2020)

4. CONCLUSIÓN

El empleo del modo en las oraciones de relativo en ambas lenguas debe basarse en una conjunción de inductores semánticos y sintácticos. La alternancia en el uso entre indicativo/subjuntivo se basa en parámetros similares, salvo en el caso de la utilización del *FC* en portugués, tiempo desusado en castellano actual y que tiene como correlato funcional en español el presente de subjuntivo.

El empleo modal en ambas lenguas gira en torno a dos valores semánticos que definen el antecedente: definitud/indefinitud (\pm definido) y especificidad/inespecificidad (\pm es-

²¹ <https://tvi24.iol.pt/aominuto/5e56645d0cf2071930699ff6/dgs-apela-as-pessoas-que-venham-de-areas-afetadas-para-nao-irem-as-urgencias/5e57d68d0cf207193069a6ac>

²² Verá la luz en breve un estudio donde intentamos cuantificar estas afirmaciones en base a estudio de *corpora*.

pecífico). Los antecedentes menos definidos y menos específicos suelen inducir el uso del subjuntivo en las relativas especificativas. Este es el comportamiento general excepto en las cláusulas restrictivas que emplean el *FC*. Aquí, su empleo viene determinado, en la mayoría de las ocasiones, por una distribución contextual que establece que el *FC* se emplea en portugués con antecedentes definidos y no específicos. En español, la caracterización semántica de antecedente mediante los rasgos definido y específico, que también se constata en portugués, no conlleva el empleo de otro tiempo verbal diferente, por lo menos en la actualidad, aunque lo fue en el pasado, ya que el *FC* es un tiempo desusado, sustituyéndose por el *PS* en los contextos pertinentes.

Finalmente, cabe señalar en portugués la funcionalidad de un rasgo diferenciador semántico observable en pocos contextos que radicaría en \pm mayor compromiso con lo dicho al emplear el *PC*, relacionado con el hecho de que las acciones más próximas al ME son más ciertas, y en un menor compromiso del hablante con la acción expresada en la oración adjetiva expresado por el *FC*.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aletá, E. (1990). *Estudios sobre las oraciones de relativo*. Universidad de Zaragoza.
- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Espasa-Calpe.
- Badía Margarit, A. M. (1953). El subjuntivo de la subordinación en las lenguas romances y especialmente en iberorromance. *Revista de Filología española*, 37, 95-129.
- Bermejo Calleja, F. (2009). *Le relative spagnole e italiane*. Celid.
- Borrego, J., Gómez Asencio, J. J. y Prieto de los Mozos, E. (4ª ed. 1992). *El subjuntivo. Valores y usos*. SGEL.
- Brito, A. M. (1991). *A sintaxe das orações relativas em português. Estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos*. INIC.
- Brito, A. M. y Duarte, I. (2003). Orações relativas e construções aparentadas. En M. H. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte e I. Faria. *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 653-694). Caminho.
- Brucart, J. M. (1999). La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. I, pp. 395-522.). Espasa-Calpe.
- Brucart, J. M. (2016). Las oraciones de relativo. En J. M. Brucart y J. Gutiérrez-Rexach (Eds.) (2016). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, (Vol. 2, pp. 722-735). Routledge.
- Castaldo, I. C. (2019). *Las relativas especificativas en el español y en el portugués brasileño: Al fin y al cabo, ¿qué estrategias de relativización prefieren los hablantes nativos del español y no nativos aprendices de español como lengua extranjera*. [Tesis de doctorado. Universidade de São Paulo].
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-27022020-135733/pt-br.php>
- Cunha, C. y Cintra, L. F. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. Sá da Costa.
- Czopek, N. (2012). As formas do subjuntivo/conjuntivo na expressão de relatividade nas línguas espanhola e portuguesa. *Acta Philologica*, 42, 122-133.
- De Castilho, A. (2010). *Nova Gramática do português brasileiro*. Contexto.
- Di Tullio, A. (2010). Preguntas hendidas y preguntas segmentadas. *Cuadernos de la ALFAL* (nueva serie), 1, 70-82.

- Dufter, A. (2010). El *que* galicado: distribución y descripción gramatical. En A. Zamorano Aguilar y C. Sinner (Eds.). *La excepción en la gramática española. Perspectivas de análisis* (pp. 255-280). Iberoamerica-Vervuert.
- Fidalgo, F. J. (2012). *La expresión de la futuridad en portugués y su contraste con el español. Tiempos 'futuros' y formas perifrásticas*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Salamanca.].
https://gredos.usal.es/handle/10366/110664?locale-attribute=pt_BR.
- Garrán, A. (2018). *Oraciones de relativo en el aula de ELE*. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Salamanca].
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/139084/TGGarr%El%nRodr%ED-guez,A_Oracionesderelativo.pdf;jsessionid=
- (GDP). Raposo, E. P., Nascimento, M. F. B, Mota, M. A. C., Segura, L. y Mendes, A. (Orgs.) (2013). *Gramática do Português (GDP)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gili Gaya, S. (1971). *Curso superior de sintaxis española*. Vox.
- Hernández Alonso, C. (1996 [1984]). *Gramática funcional del español*. Edición aumentada. Gredos.
- (Manual) RAE y ASELE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I. y Faria, I. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª edição. Caminho.
- Marques, R. (2013). O modo. En E. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura y A. Mendes (Orgs.). *Gramática do Português (GDP)* (Vol. I, pp. 673-696). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, C. (6 de mayo de 2020). *O conjuntivo na oração relativa «uma pessoa com quem possas partilhar o tempo»*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-conjuntivo-numa-construcao-relativa-uma-pessoa-com-quem-possas-partilhar-o-tempo/35848> [recuperado en 22-05-2022].
- Moreno Cabrera, J. C. (1991). *Curso Universitario de Lingüística General. Tomo I: Teoría de la Gramática y Sintaxis General*. Síntesis.
- (NGLE) RAE y ASELE (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. I y II). Espasa Calpe España y Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Osuna, F. (2006). *Las construcciones de relativo*. Universidad de Córdoba.
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge University.
- Pérez Saldanya, M. (1999). El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (Vol. II, pp.3253-3322). Espasa-Calpe.
- Perini, M. (2017). *Gramática descritiva do português brasileiro*. Vozes.
- Porto Dapena, J. A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Arco Libros.
- Prada, E. (4 de noviembre de 2005). *Uso do conjuntivo com a expressão «é lógico»*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/uso-do-conjuntivo-com-a-expressao-e-logico/16272> [recuperado en 21-05-2022].
- Risema, (S.F.) *Lay-off: O que muda para as empresas e trabalhadores*. <https://risema.pt/lay-off-o-que-muda-para-as-empresas-e-trabalhadores/> [recuperado en 22-05-2022].

- Rojo, G. y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (Vol. II, pp. 2867-2934). Espasa-Calpe.
- San Vicente, F. (Dir. y Coord.). GREIT (2013-2015). *Gramática de Referencia de español para itálofonos*. CLUEB, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sastre Ruano, M. A. (2004 [1997]). *El subjuntivo en español*. Ediciones Colegio de España.
- Veiga, A. (1989). La sustitución del *futuro de subjuntivo* en la diacronía del verbo español, *Verba*, 16, 257-338.
- Veloso, R. (2013). Subordinação relativa. En E. P. Raposo, M. F. B, Nascimento, M. A. C, Mota, L. Segura y A. Mendes (Orgs.). *Gramática do Português* (GDP) (Vol II, pp. 2063-2133). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veloso, R. (19 de enero de 2015). *Futuro do conjuntivo e presente do conjuntivo em oração relativa*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/futuro-do-conjuntivo-e-presente-do-conjuntivo-em-oracao-relativa/33264> [recuperado en 21-05-2022].

La pragmática en la clase de ELE: el estudio de estrategias intensificadoras a partir del cómic

Noemí Pérez Pérez
Centro de Línguas, Literaturas e Culturas
Universidade de Aveiro
0000-0002-2649-5828 / npp@ua.pt

RESUMEN

El propósito de este trabajo es abordar el estudio de una estrategia pragmática como la intensificación que es utilizada por los hablantes para transmitir eficazmente el mensaje y alcanzar, de este modo, los objetivos propuestos en una determinada situación comunicativa. Además de su caracterización inicial, se comentará la importancia de su inclusión en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) debido al uso frecuente de mecanismos intensificadores en conversaciones espontáneas, las cuales constituyen un contexto adecuado para introducir en las clases rasgos de este tipo de discurso tan frecuente en el día a día. Se propone, asimismo, trabajar este fenómeno pragmático a partir de un tipo de obra como el cómic donde se imita la lengua oral, al incluir características propias de la inmediatez comunicativa de las interacciones coloquiales cotidianas. Se ofrecerán algunos ejemplos de diversos elementos y estructuras intensificadoras, así como de sus funciones y valores, a modo de posible aplicación práctica para acercar esta clase de contenido pragmático a los alumnos.

Palabras clave: pragmática, estrategias de expresión, conversación, ELE.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to address the study of a pragmatic strategy such as intensification, which is used by speakers to effectively convey the message and thus achieve the objectives proposed in a given communicative situation. In addition to its initial characterisation, the importance of its inclusion in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL) will be discussed due to the frequent use of intensifiers in spontaneous conversations, which constitute a suitable context for introducing features of this type of discourse, so common in everyday life, into the classroom. It is also proposed to work on this pragmatic phenomenon using a type of work such as the comic, which imitates oral language by including characteristics of the communicative immediacy of everyday colloquial interactions. Some examples of various intensifying elements and structures, as well as their functions and values, will be given as a possible practical application to bring this kind of pragmatic content closer to learners.

Keywords: pragmatics, production/expression strategies, conversation, SFL.

1. INTRODUCCIÓN

La intensificación ha sido objeto de estudio desde diversos enfoques por parte de autores como Briz Gómez (1996, 1998, 2017), Meyer-Hermann (1988), Portero Muñoz (1997), Albelda (2005, 2007), Mancera Rueda (2009), Palacios Martínez y Núñez Pertejo (2012), Cabedo Nebot (2016), Enghels y Roels (2017) o Albelda Marco y Estellés Arguedas (2021), por mencionar algunos. Se pueden encontrar, igualmente, trabajos en los que se revisa la literatura relacionada con este tema, como es el caso de Schneider (2017), quien hace un recorrido por investigaciones que analizan tanto este fenómeno pragmático dentro y fuera del ámbito español, como el de la atenuación.

Es una estrategia conversacional, pragmática y retórica empleada con el propósito de resaltar de forma intencional algún elemento del discurso o de la enunciación para buscar mayor efectividad en relación con el objetivo que se pretende alcanzar. Por medio de este procedimiento se deja entrever no solo el punto de vista particular del hablante y su actitud ante una determinada situación, sino también se dan pistas para que el oyente pueda interpretar e inferir adecuadamente el mensaje y las intenciones del interlocutor. La intensificación lleva implícito un proceso de escalaridad, por el que “se eligen términos o expresiones escalares que entrañan la existencia de elementos más débiles, los cuales funcionan como puntos de referencia” (Albelda, 2005, p. 198), y de evaluación que sería un “juicio del hablante que está implícito en la expresión de lo dicho [...]. Implica una intencionalidad en el hablante, quien pretende que esta sea advertida por el oyente [...]; es la actitud del hablante que se infiere del modo de expresión elegido” (Albelda, 2005, p. 267).

Como ya apuntaba Beinhauer (1991), el uso de intensificadores es propio del registro coloquial, por lo que su presencia es frecuente en interacciones orales caracterizadas por la inmediatez y espontaneidad. En la enseñanza de lenguas extranjeras, se busca que el alumno adquiera una competencia comunicativa adecuada, es decir, que adecue su discurso a las características de la situación concreta y sea eficaz a la hora de transmitir el mensaje. Para ello, autores como Fernández Colomer y Albelda Marco (2008) proponen introducir aspectos propios del registro informal a través de las conversaciones coloquiales con las que trabajar en la clase de español como lengua extranjera (ELE).

En la primera parte de este trabajo, se hablará brevemente acerca del concepto de intensificación y de sus características, siguiendo los fundamentales trabajos de Briz Gómez y de Albelda Marco. A continuación, se mencionarán algunos estudios centrados en la inclusión de esta estrategia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera y se comentará y se propondrá su introducción en las clases a partir de un producto de oralidad fingida o prefabricada como es el cómic, pues en este tipo de obra se evoca la lengua hablada. Concretamente, centraremos el estudio en *Coñodramas*, de la autoría de Moderna de Pueblo (2020), dado que se trata de una obra actual que ofrece la posibilidad de acercarse a la cultura meta, de desarrollar habilidades de interpretación tanto lingüísticas como visuales, de estudiar la lengua en contexto o de analizar aspectos pragmáticos que tan importantes son para la eficacia y el éxito comunicativo en las interacciones interpersonales. A través del análisis del discurso de los personajes, se señalarán algunos recursos intensificadores, que actúan tanto a nivel del enunciado como de la enunciación, a modo de ejemplo de elementos que pueden ser trabajados en las clases de ELE a partir de su identificación y análisis en diálogos concretos retirados del cómic escogido. Nos gustaría señalar que no es nuestra intención hacer un examen exhaustivo de todos los mecanismos intensificadores, puesto que esto excedería los límites de este trabajo, sino la de realizar un breve abordaje de esta estrategia pragmática y proponer su estudio a partir de un recurso que puede resultar ameno y motivador como es el cómic.

2. BREVE APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INTENSIFICACIÓN

Briz Gómez (2018) afirma que “intensificar es hacer que una cosa adquiriera mayor intensidad, en sentido figurado, vehemencia, a través del énfasis o fuerza de la expresión, de la entonación o de los gestos” (p. 79). La intensificación es una categoría pragmática que permite al hablante resaltar su discurso, o parte de él, e incrementar la fuerza argumentativa para conseguir un objetivo determinado y, para el autor, las categorías pragmáticas serían

capacidades funcionales que tienen que ver con la producción e interpretación del texto, es decir, una categoría pragmática lo es porque manifiesta una relación del enunciado con el proceso de enunciación. [...] Se definen como estrategias vinculadas a las funciones generales del acto de hablar: la producción, la recepción, la conexión de lo que se produce con lo que se recibe y la interacción, todo ello en un marco situacional determinado. Y quedan delimitadas por el realce de alguno de los elementos que intervienen en dicho proceso de comunicación. (Briz Gómez, 2001, p. 106)

Albelda Marco (2005, 2007) también considera que la intensificación, que afectaría tanto a lo expresado como a la propia enunciación, es una categoría pragmática que es empleada por los hablantes en determinados contextos y obedece a unas funciones comunicativas, a una intención y a un fin concreto.

Ambos autores realizan propuestas de clasificación de las diversas herramientas empleadas para lograr la intensificación. Así, para el contenido proposicional, Albelda Marco (2005, 2007) menciona el uso de la derivación morfológica, de recursos léxicos (fraseología, unidades simples), sintácticos, semánticos (ironía, metáforas, comparaciones, etc.) y fónicos (entonación, onomatopeyas, alargamientos fonéticos, etc.). Por su parte, Briz Gómez (1996, 2001, 2018) señala el uso de prefijos o sufijos, de cuantificadores y sintagmas (‘menudo’, ‘mogollón’, ‘de muerte’, etc.) o el uso enfático de ‘pero’ y ‘hasta’. A nivel sintáctico, destacan las estructuras comparativas, los enunciados exclamativos o las enumeraciones, mientras que a nivel léxico se incluye el uso de la repetición, de términos que poseen un rasgo de mayor intensidad, de locuciones o de palabras malsonantes. La ironía, las metáforas y las comparaciones hiperbólicas formarían parte de los recursos semánticos mientras que el tono, el alargamiento vocálico o la pronunciación silabeada, de los suprasegmentales. En cuanto a la enunciación, se emplean procedimientos como el uso de verbos performativos, de construcciones suspendidas junto a una entonación marcada, de interrogaciones o exclamaciones retóricas, de los pronombres personales de primera y segunda persona de singular o de fórmulas de control conversacional por parte del hablante.

Asimismo, Albelda Marco (2005, 2021) recoge diversos elementos utilizados para la intensificación de las modalidades oracional, lógica y afectiva con los que se refuerza la verdad de lo dicho, los juicios de valor o las actitudes del propio interlocutor y para los que hay que tener en cuenta tres aspectos: la codificación, la dimensión social y la comunicativa. La autora afirma que la intensificación

en parte está codificada en la lengua y, a su vez, refuerza la implicación del hablante en la comunicación e imprime un grado mayor de compromiso con lo dicho que, en consecuencia, produce efectos a nivel comunicativo y social. Este fenómeno no se definirá solo como un valor semántico, sino como un aspecto perteneciente al plano de la expresión, puesto que el hablante emplea una serie de formas lingüísticas para ponerlas al servicio de sus propósitos comunicativos. (Albelda Marco, 2005, p. 188)

En relación con las características que definirían la intensificación, la escaralidad sería una de ellas e implicaría que un determinado elemento se distingue por poseer un

valor gradual diferente en comparación con otros que estarían en un nivel inferior, pero con los que comparte ciertos rasgos, y por tener una mayor fuerza ilocutiva (Albelda Marco, 2005, 2007). Esto implica que el interlocutor escoge un determinado elemento para intensificar lo dicho, pero no se modificaría el contenido semántico del enunciado.

La intensificación supone que se realiza una evaluación de una situación o de unos hechos con la que expresa un juicio valorativo y un propósito que podrá ser interpretado por el interlocutor gracias al contexto comunicativo. Se trata de un recurso expresivo e intencional por el que “se hace una contribución más informativa de lo requerido, de manera que este *plus* de información supone una evaluación que genera una serie de inferencias en el oyente” (Albelda Marco, 2005, p. 269). Su empleo responde, por tanto, a una estrategia argumentativa y retórica que busca que el destinatario del mensaje comprenda de forma adecuada las intenciones del hablante logrando, de este modo, la eficacia comunicativa. Por otro lado, la evaluación revela una manera particular de ver y entender la realidad, a través de la cual se transmiten unos determinados valores.

En definitiva, se trata de una estrategia pragmática con valor semántico escalar e intención valorativa que afecta al enunciado, a la enunciación y a la relación interpersonal entre los interlocutores en el acto comunicativo. Además, tiene funciones retóricas, argumentativas y sociales con las que se busca conseguir unos determinados objetivos. Relacionado con la última de las funciones mencionadas, se encuentra el concepto de refuerzo social que hace referencia al realce del oyente y que puede provocar que las relaciones entre los interlocutores se estrechen o todo lo contrario, si se emplea con ciertos actos de habla que pueden resultar amenazadores (Albelda Marco y Estellés Arguedas, 2021).

La intensificación aparece recogida en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006), a partir del nivel B1, en donde se enumeran recursos (gramaticales, léxico-semánticos, suprasegmentales) para llevar a cabo este procedimiento en relación con diferentes elementos del discurso y con la expresión del acuerdo y del desacuerdo. También el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) menciona estrategias intensificadoras dentro de la competencia léxica (modismos), de la sociolingüística (marcadores lingüísticos de las relaciones sociales o normas de cortesía) y de la pragmática (la eficacia retórica, las implicaturas o las inferencias).

El uso de estrategias de intensificación por parte de los hablantes es característico de la conversación coloquial que se distingue por la interlocución cara a cara, por la inmediatez, el dinamismo o la cooperación respecto al tema. Estaría determinada, del mismo modo, por una serie de unos rasgos contextuales como son: la relación de igualdad social o funcional entre los interlocutores, el conocimiento mutuo y las experiencias comunes, el marco discursivo familiar o la relación de los participantes con el espacio físico en el que tiene lugar la interacción, la temática no especializada o la cotidianidad en los temas tratados (Briz Gómez, 1998, 2001, 2002).

En la conversación coloquial, la intensificación refuerza lo dicho por el hablante, sus intenciones o sus acciones (función auto-reafirmativa) y puede, del mismo modo, expresar cortesía valorizadora si se intensifica al interlocutor (alo-reafirmativa). Igualmente, puede servir para realzar los argumentos en contraposición con lo afirmado por otros participantes de la interacción (contra-reafirmativa) (Briz Gómez, 2017). Se trataría, por tanto, de

una actividad argumentativa y social (a veces más social y otras más argumentativa) en vistas a negociar las metas previstas con el interlocutor. En dicha negociación a veces conviene dar fuerza y relieve singular a lo expresado y realzar el estado de cosas que se presenta para que se sienta como más real o verdadero; por un lado, para reforzar las opiniones del propio hablante, para aumentar la fuerza de sus argumentos o de sus conclusiones e influir así de un modo persuasivo en el

interlocutor, o, por otro lado, para destacar los hechos que se cuentan y provocar mayor interés, para transmitir al interlocutor las emociones o para impresionar y, así, pasar a ser el centro de la conversación. (Briz Gómez, 2017, p. 55)

A la hora de utilizar estas estrategias intensificadoras, al igual que otras como la atenuación, el hablante dispone de una vasta variedad de procedimientos de entre los que escogerá aquel que le resulte más productivo en un contexto comunicativo concreto, por lo que la inclusión de algún elemento intensificado dependerá del uso que el hablante le quiera dar (Bartol Martín, 2013). Al ser la conversación espontánea un tipo de discurso en el que se manifiesta el registro coloquial que es “la variedad de uso más frecuente” (Fernández Colomer y Albelda Marco, 2008, p. 38), se puede aprovechar didácticamente esta clase de interacción interpersonal para la introducción y el trabajo de estos u otros contenidos pragmáticos en la clase de español como lengua extranjera.

3. LA INTENSIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE

La intensificación ha sido objeto de estudio en el ámbito concreto de la enseñanza de ELE a partir de un nivel B1 y, principalmente, en conjunto con la atenuación, como muestran los trabajos de Sancha Escudero (2015), quien propone trabajar con diálogos retirados de la serie española *El Ministerio del Tiempo*, de Nunes (2022) que examina el uso de estas estrategias por parte de estudiantes brasileños, o de Lucassen (2011), al estudiar el discurso oral de alumnos holandeses en contraste con el de hispanohablantes. López Calonge (2014), a su vez, propone el análisis de recursos intensificadores fónico-sintácticos propios del registro coloquial tanto a partir de la obra de teatro *Bajarse al moro*, de José Luis Alonso de Santos, como de su versión cinematográfica para posteriormente realizar una propuesta didáctica para su enseñanza. Por su parte, Bravo Jurado (2019) y Orlova (2012) centran su atención en los recursos intensificadores presentes en diferentes manuales de enseñanza de español, mientras que Bartol Martín (2013) considera oportuno introducir esta clase de contenido pragmático de manera gradual y secuenciada desde los niveles iniciales.

Como ya se ha comentado, es una estrategia empleada de manera frecuente por los hablantes en interacciones coloquiales cotidianas que constituyen “el modo de comunicación más básico y prototípico, por lo que su enseñanza y aprendizaje es aspecto obligatorio en E/LE” (Fernández Colomer y Albelda Marco, 2008, p. 10). Múltiples son los beneficios de introducir en las clases este tipo de discurso puesto que la lengua se muestra en un contexto real, a partir del cual se pueden trabajar aspectos lingüísticos (formas y estructuras), pragmáticos (significados, funciones, implicaturas, estrategias, etc.), sociolingüísticos (análisis del contexto concreto comunicativo, registro, adecuación, etc.), fónicos, socioculturales, etc., y promover en el alumno la reflexión metalingüística acerca de la lengua meta y de la propia.

Trabajar con material auténtico se prevé fundamental para observar en contexto los mecanismos y las funciones de la intensificación, al igual que otras estrategias pragmáticas utilizadas por el hablante, tal y como han hecho algunos de los autores mencionados al haber realizado sus estudios, por ejemplo, a partir de textos audiovisuales o escritos como son las obras de teatro. En estos casos, estamos ante textos caracterizados por la oralidad fingida (Brumme, 2008) o prefabricada (Chaume, 2001), dado que en ellos se reflejan características de la lengua oral, a la que se pretende imitar, escogidas previamente por un autor para dar mayor credibilidad a las palabras de los personajes. Dentro de este grupo se

incluiría el cómic, pues en este tipo de obra se intenta emular la espontaneidad de las interacciones cotidianas por medio de la inclusión de rasgos propios de esta clase de discurso, con el objetivo de que los diálogos resulten naturales y creíbles al lector.

3.1. El estudio de estrategias intensificadoras a partir del cómic

El cómic es un producto cultural y un excelente recurso didáctico que ofrece numerosas posibilidades para su explotación como el estudio de las manifestaciones de lo oral en el texto escrito y de otras características propias de este medio como la imagen y la relación que mantiene con el dibujo. Se trata de una clase de obra, principalmente narrativa, en la que la interpretación del mensaje y la creación del significado surge precisamente de la complementariedad de los códigos visual y textual.

Para este estudio, hemos optado por la obra *Coñodramas*, de Moderna de Pueblo (2020), por ser un cómic de reciente publicación en el que se cuentan las vivencias y la realidad del día a día de las jóvenes protagonistas (Moderna, Zorry, Gordi y Sirenita) y por reflejar, predominantemente, el español coloquial a través de los diálogos que mantienen los personajes y las diferentes estrategias pragmáticas y comunicativas propias de este tipo de discurso. Esta obra destaca, por tanto, por la presencia de numerosos rasgos coloquiales con los que se intenta imitar la variedad de uso de la lengua propia de conversaciones cotidianas marcadas por la inmediatez, espontaneidad y por la informalidad.

La identificación y análisis de las estrategias intensificadoras en el cómic propuesto, o en otro elegido por el docente, puede ser llevado a cabo a partir de niveles intermedios por medio de la presentación de las viñetas con los diálogos concretos con los que se quiera trabajar, aunque nada impide que esto pueda realizarse en niveles inferiores, siempre y cuando el estudio se centre en aquellas formas y estructuras adecuadas para estudiantes con conocimientos más básicos. Por otro lado, no hay que olvidar que, al trabajar la intensificación, se promueve el desarrollo de estrategias de interpretación del enunciado o de la intención comunicativa. Nos limitaremos en este trabajo a identificar algunos mecanismos intensificadores presentes en *Coñodramas* sobre los que se puede llamar la atención de los alumnos e iniciar, de este modo, su análisis a partir de situaciones concretas incluidas en este cómic.

Comenzaremos el análisis por comentar la inclusión en el discurso de los personajes de prefijos y sufijos que ayudan a intensificar el contenido proposicional, cuyo uso es muy productivo en el registro coloquial, y que adquieren un determinado valor (admiración, desprecio, ironía, etc.) en el contexto concreto en el que aparecen, resultado de la apreciación realizada por el hablante ante una situación o ante las palabras de su interlocutor. Encontramos múltiples ejemplos como: cuerpazo, superbién, subidón, baratera, nivelazo, etc. Sin embargo, no solo los sufijos aumentativos son un recurso intensificador, sino también lo pueden ser los diminutivos como sucede en los siguientes ejemplos con -illa (mucho pena) e -ita (muy bajas): “Como me das penilla te doy un 2x1 para una cena romántica con... ¿nadie?”; “¡El monocolor favorece a las bajitas!”.

En la obra en estudio se recurre con cierta frecuencia a términos que contienen rasgos semánticos que implican una mayor intensificación en relación con otros, como sería el caso de los verbos: currar (trabajar mucho), encantar, molar, flipar o atufar, o de los adjetivos: espectacular, increíble, fatal, lamentable, excepcional, cutre, apestoso, horrible, mediocre, terrorífico, chungo. Además, encontramos fraseología como diferente tipo de locuciones (adverbiales, adjetivales, verbales o nominales), a las que se recurre para intensificar la cantidad o la cualidad. Algunos ejemplos serían: de rechupete, de bajón, a

saco, a tope, estar muerta, estar petándolo, estar petado, meter una chapa, hasta el infinito, hasta las trancas, hasta los huesos, ser de locos, ser la bomba, pereza máxima, peñazo sideral (para indicar que algo es muy aburrido), etc. Destacamos, igualmente, la fórmula rutinaria ‘no hay tu tía’, con la que se logra recalcar la negación.

Se puede observar, al igual que sucede en las conversaciones coloquiales, la inclusión de palabras malsonantes en el discurso de los personajes. Son formas que poseen un valor apreciativo y escalar en su grado máximo y su uso responde a un deseo de conseguir la eficacia comunicativa deseada y expresar algún tipo de sentimiento o emoción. En el siguiente ejemplo, una de las protagonistas de la obra está pasando una época mala con su novio y le comenta a Moderna: “Todas las parejas tienen sus mierdas...”. El término malsonante hace referencia a problemas, que sería la base de referencia sobre la que se intensifica, y se incluye en un enunciado inacabado que ofrece un mayor refuerzo de lo expresado y del estado de ánimo. Por un lado, se intensifica lo dicho y, por otro, se muestra una actitud de resignación del hablante por la situación que está viviendo.

En este otro contexto, Gordi llega a casa exhausta después de un día complicado y, teniendo en cuenta lo sucedido en el trabajo, le comenta a su novio: “¡Pues yo he tenido un día de mierda!”. En este caso, la base sería el adjetivo malo y al tratarse de una oración exclamativa, el enunciado y la enunciación tienen un mayor énfasis. El personaje hace, al mismo tiempo, una apreciación de la situación y deja entrever su rabia porque no se siente reconocida ni valorada por sus jefes. En este caso, tanto lo dicho como el decir se ven todavía más reforzados gracias a la propia imagen del personaje y al globo o bocadillo en el que se insertan las palabras de la protagonista, dado que se encuentra pintado de un color castaño. Se trata de un claro ejemplo en el que código visual y textual se complementan para la transmisión del mensaje y para su adecuada interpretación por parte del lector.

En otras ocasiones, esta clase de expresiones se utiliza para intensificar el desacuerdo o discrepancia con las acciones o palabras del interlocutor. Así, cuando Zorry ve a Sirenita con su hijo pequeño muestra su malestar con la situación y una actitud de rechazo que acaba siendo intensificada gracias al uso de una palabrota: “¡Joder, yo necesito poder hablar diciendo tacos, si no, no estoy cómoda!”. Otra situación que se puede mencionar es cuando Moderna, al ver el comportamiento del novio de Gordi, se pregunta: “¿Qué coño hace con este tío?!”. En este caso, la palabrota enfatiza las palabras de la joven y recalca su actitud de desagrado y desaprobación de la relación que su amiga mantiene con ese chico. A su vez, todo ello se ve reforzado por el uso de una modalidad oracional exclamativa e interrogativa, que implica una pronunciación marcada, y por la expresión de la cara que el lector puede apreciar en el dibujo.

Sin embargo, en otros contextos estos términos se emplean para reforzar directamente al interlocutor con el objetivo de, por ejemplo, alabar o hacer un cumplido. Esto es lo que sucede cuando Zorry va a ver un monólogo de alguien que le gusta y dice: “Qué cabrón, es que me parto con él”. En otros, se realiza de forma indirecta porque sirve como apoyo a lo dicho por el hablante como en el siguiente ejemplo, en el que Gordi les cuenta a sus amigas que se puso a llorar en la oficina ante sus jefes y que se siente avergonzada, a lo que una de ellas le responde: “Bueno tía, es una mierda pero todas hemos llorado alguna vez en el curro...”. La utilización de este tipo de palabras responde a las intenciones del hablante y busca un determinado efecto comunicativo que no sería el mismo si no se utilizaran o se empleasen otras formas situadas en grados inferiores de la escala.

A nivel sintáctico, se pueden identificar estructuras comparativas (“¡este sobaco está más suave que el culito de un bebé!”) y consecutivas (“¡era tan imbécil que ni las ondas pueden tapanlo!”) que transmiten un significado intensificado. Por otro lado, la es-

trategia pragmática estudiada en este trabajo aparece reflejada por medio de recursos fónicos como el alargamiento vocálico, con el que se consigue marcar algún elemento del enunciado y se realiza una valoración relacionada con el hablante, el oyente o con unos hechos concretos. Esto lo encontramos, por ejemplo, cuando Moderna y su amigo, al ver la cantidad de personas que estaban esperando para la firma de libros, muestran su asombro por medio de la expresión: ‘¡FLIPAAAA!’. La enunciación y el enunciado aparecen reforzados por medio de un verbo que posee un rasgo de mayor intensidad y de la modalidad oracional exclamativa. Este recurso ayuda a expresar e intensificar la propia actitud del hablante como le sucede a Zorry, que después de haber conocido en un evento a su ídolo, muestra su satisfacción y alegría cuando dice: “Me lo he pasado taaaan bien...”. Otros ejemplos los encontramos cuando Gordi comenta que desde que toma la píldora anticonceptiva: “no estoy naaaaaada cachonda” o cuando el amigo de Moderna le dice: “¡tienes que estar muuuy buena para permitirte hacer eso!”.

La pronunciación marcada se manifiesta de igual modo a través del uso de mayúsculas de todo o de parte del enunciado como en la siguiente situación, en la que Zorry afirma que: “Yo nunca fui <<LA TÍPICA TÍA>>”. En este caso, se deja entrever su voluntad de diferenciarse del tipo de mujeres para quienes quieren que se dirija su nuevo programa de radio. El uso de esta estrategia la encontramos igualmente cuando el amigo de Moderna le pregunta por la publicación de su cómic, pues se lo quiere regalar a su sobrina. Al estar esta palabra destacada en mayúscula y con un color diferente, hay una intención de mostrar y expresar desprecio hacia el trabajo de la protagonista, quien acaba enfadándose por ello: “Oye, ¿Cuándo sale tu cómic? Que pronto es el cumple de mi SOBRINITA”.

Nos gustaría resaltar la inclusión de oraciones con valor exclamativo en el cómic en estudio en las que aparece, en algunos casos, algún elemento con el que se logra intensificar la cantidad o cualidad del término al que acompañan (¡vaya pique!, ¡vaya jeta!, ¡vaya crack!, ¡vaya cerdos!, ¡vaya culito!). Su elección responde a la necesidad de emitir una valoración o un juicio de valor y de intensificar la actitud del hablante. Destacamos, del mismo modo, la presencia de partículas apelativas empleadas para llamar la atención del oyente, dado que son otra manera de refuerzo de la enunciación. Ejemplos de ello lo podemos encontrar cuando Gordi le hace una advertencia a su novio relacionada con su comportamiento en público: “Pórtate bien y sé majo, ¿eh?” o cuando Sirenita muestra su enfado y le recrimina a Moderna que no quiera escribir sobre ella: “¿Qué pasa? ¿Que las madres no molamos? Yo doy para muchas tramas, ¿eh?”.

En *Coñodramas*, encontramos interjecciones que adquieren su valor en el contexto en el que aparecen y son utilizadas para ayudar a intensificar lo dicho y el decir y para manifestar la actitud del hablante. Así, la interjección ‘UFF’ apoya y refuerza las palabras de Moderna (“UFF ¡Es que me da una pereza escribir sobre ella!”), al mismo tiempo que muestra su desgana y desagrado ante la posibilidad de tener que incluir a su amiga Sirenita en su nuevo cómic. Otro ejemplo que se puede mencionar es el de la interjección ‘PUAG’, que intensifica el rechazo y la repulsión que provoca a una de las protagonistas el plan de sus amigas de quedar con sus novios para ir a cenar, pues no se comportan como normalmente lo harían: “PUAG ¿Lo veis? Vuestra amistad milenaria de repente se convierte en una falsa cordialidad”.

La intensificación se realiza por medio de otros recursos como partículas y adverbios modales (realmente, totalmente o fijo), cuyo uso implica un refuerzo de la aseveración y de la opinión del hablante como en: “¡Te lo van a publicar fijo!” o “El nombre es una mierda, eso no te lo niego... pero fijo que nos lo dejan cambiar”. Otro caso sería el de la

estructura ‘es que’, que se emplea para intensificar la excusa o justificación que da el personaje de Moderna sobre la falta de respuesta a los mensajes de Sirenita, la cual se siente abandonada por sus amigas: “¡¡Es que nunca sé que contestar a las fotos de bebés!!”. Como se puede observar, esta partícula va en combinación con otros elementos intensificadores como es la doble exclamación y el adverbio ‘nunca’. Podemos encontrarla igualmente en la estructura ‘la verdad es que’, con la que se refuerza el compromiso con lo dicho: “¡Pues la verdad es que sí que están buenas! A ver cuándo las haces así de ricas, que la bechamel te queda chiclosa...”. En este contexto, el novio de Gordi, que está haciendo referencia a unas croquetas, recalca su opinión a través de la utilización de otros elementos intensificadores (una pronunciación marcada que se refleja por medio del modo oracional exclamativo, el marcador ‘pues’ o el adverbio afirmativo ‘sí’), con el objetivo de recriminar y ridiculizar a su novia al hacer un contraste entre esas croquetas que está comiendo y las que ella hace que, desde su punto de vista, son mucho peores.

Estos son solo algunos ejemplos de mecanismos de intensificación encontrados en la obra analizada a partir de los cuales se puede comenzar el estudio de este recurso tan frecuente en las conversaciones coloquiales cotidianas, de ahí que se imite este tipo de estrategias en el discurso de los personajes. Una vez realizado el análisis de los contextos escogidos, se puede proponer a los alumnos, por ejemplo, que los traduzcan para comparar las diversas versiones dadas por los estudiantes y observar qué recursos emplearían, lo cual llevaría a la reflexión del funcionamiento de esta estrategia también en la propia lengua. La propuesta de este tipo de actividades de traducción en la clase de ELE estaría en consonancia con lo afirmado por García Benito (2019), cuando comenta que la traducción es una herramienta didáctica válida para la enseñanza de lenguas extranjeras porque ayuda, entre otros aspectos, al desarrollo y al afianzamiento de habilidades lingüísticas e interculturales.

Para la consolidación de esta clase de contenido pragmático existen múltiples posibilidades de explotación como, por ejemplo: dar a los estudiantes contextos, en los que se indiquen las funciones comunicativas concretas y los objetivos que los interlocutores desean alcanzar con sus intervenciones, para que elaboren diálogos en los que tengan que introducir los procedimientos estudiados; reconocer los elementos intensificadores, la intención comunicativa o la actitud del hablante en otro tipo de discurso escrito o en textos audiovisuales; transformar conversaciones formales en informales en las que se introduzcan obligatoriamente esta clase de mecanismos; modificar enunciados con el objetivo de intensificar lo dicho o la actitud del hablante; diferenciar enunciados intensificados de otros que no lo están; trabajar la cortesía por medio de elementos intensificadores; establecer las equivalencias y las diferencias de las estructuras utilizadas para intensificar entre la propia lengua y en la meta o establecer escalas de gradación de términos y de unidades fraseológicas según contengan rasgos de mayor o menos intensidad.

4. CONCLUSIÓN

Este trabajo ha puesto el foco en las estrategias intensificadoras que se manifiestan en las conversaciones coloquiales y que actúan en todos los niveles de la lengua (morfológico, sintáctico, fónico, etc.), pudiendo aparecer varios de estos mecanismos en un mismo enunciado. Su empleo responde, al igual que otro tipo de recursos pragmáticos, a unas determinadas intenciones, a la necesidad de conseguir un fin y la eficacia comunicativa, lo cual implica que el oyente consiga interpretar adecuadamente el mensaje que se quiere trans-

mitir. Es importante que los alumnos conozcan esta clase de contenidos pragmáticos que pueden ser introducidos por medio del análisis del tipo de discurso oral antes mencionado, lo cual puede ayudar a promover la reflexión acerca del uso de estas estrategias en contextos concretos y a desarrollar una adecuada competencia comunicativa.

Consideramos que el cómic es un apropiado recurso didáctico que puede ser utilizado para la enseñanza de rasgos de la oralidad y de los diversos procedimientos pragmáticos que entran en juego en las interacciones interpersonales, al igual que sucede con otro tipo de materiales auténticos como corpus de conversaciones, textos audiovisuales y textos escritos en los que se reflejan las particularidades propias de la lengua hablada. El cómic se caracteriza por una mezcla de códigos que convergen para la transmisión del mensaje y por incluir marcas orales de la inmediatez comunicativa, que un autor selecciona deliberadamente para dar naturalidad a las palabras de los personajes y que estas resulten creíbles al lector.

En la obra escogida para la elaboración de este trabajo, se ha podido identificar la presencia de elementos empleados para intensificar tanto lo expresado como la propia enunciación por medio del análisis de los diálogos de los personajes. Este puede ser un primer paso para que los alumnos se familiaricen con las estructuras, funciones y valores de la intensificación y, posteriormente, su estudio se puede completar con otro tipo de actividades como las mencionadas en el apartado anterior. Si el objetivo de la enseñanza es que los estudiantes utilicen la lengua meta de forma adecuada y eficaz, se hace imprescindible prestar atención y trabajar de forma explícita las diversas estrategias pragmáticas, como las intensificadoras, a las que se recurre con frecuencia en las conversaciones cotidianas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda Marco, M. (2005). *La intensificación en el español coloquial*. Servei de publicacions Universitat de València.
- Albelda Marco, M. (2007). *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Peter Lang.
- Albelda Marco, M. y Estellés Arguedas, M. (2021). De nuevo sobre la intensificación pragmática: revisión y propuesta. *Estudios Románicos*, 30, 15-37. <https://doi.org/10.6018/ER.470321>
- Bartol Martín, E. (2013). La atenuación y la intensificación: herramientas para un mensaje adecuado. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (19), 47-55. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/368750>
- Beinhauer, W. (1991). *El español coloquial*. Gredos.
- Bravo Jurado, R. (2019). Estrategias de intensificación y atenuación en manuales de ELE. *Verbeia*, (4), 9-37.
- Briz Gómez, A. (1996). Los intensificadores en la conversación coloquial. En A. Briz Gómez, J. R. Gómez Molina, M. J. Martínez Alcalde, y Grupo VAL.ES.CO (eds.). *Pragmática y gramática de español hablado* (pp. 13-36). Libros Pórtico.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial: situación y uso*. Arco Libros.
- Briz Gómez, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Ariel Lingüística.

- Briz Gómez, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. SGEL.
- Briz Gómez, A. (2017). Una propuesta funcional para el análisis de la estrategia pragmática intensificadora en la conversación coloquial. En M. Albelda y W. Mihatsch (eds.). *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 43-67). Iberoamericana Vervuet.
- Briz Gómez, A. (2018). *Al hilo del español hablado. Reflexiones sobre pragmática y español coloquial*. Editorial Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221509>
- Brumme, J. (2008). Traducir la oralidad teatral. Las traducciones al castellano, catalán, francés y euskera de *Der Kontrabass* de Patrick Süskind. En J. Brumme (ed.). *La oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales* (pp. 21-64). Iberoamericana – Vervuet.
- Cabedo Nebot, A. (2016). La función de la atenuación y la configuración prosódica: un estudio a partir de un corpus de español coloquial. En W. Mihastch y M. Albelda (eds.). *La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, XIV(27)*, 55-74.
- Chaume, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en su traducción. En F. Chaume y R. Agost (eds.). *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 77-90). Publications de la Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.2001.7>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, S.A. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Enghels, R. y Roels, L. (2017). Mazo (de) y otros recursos de intensificación en el lenguaje juvenil madrileño: Factores lingüísticos y sociales. *Moderna Sprak, III(2)*, 45-61. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/modernasprak/article/view/3696>
- Fernández Colomer, M. J. y Albelda Marco, M. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial*. Arco Libros. S. L.
- García Benito, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, (21), 197- 234. <https://doi.org/10.24197/her.21.2019.197-234>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular Del Instituto Cervantes: Niveles De Referencia Para El Español*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Lavric, E. (2016). Ay señor/qué juventud esta. En W. Mihastch y M. Albelda (eds.). *La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, XIV(27)*, 33-54.
- Lucassen, A. (2011). *La repetición pragmática, la intensificación y la mitigación en el discurso oral de hispanohablantes y aprendices holandesas del español a través de la videocomunicación* [Tesis de máster. Universidad de Utrecht] <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/8788>
- López Calonge, L. (2014). Estrategias fónico-sintácticas coloquiales de intensificación y atenuación en *Bajarse al moro*: una propuesta didáctica en E/LE [Tesis de máster. Centro Universitario CIESE, Fundación Comillas, Universidad de Cantabria]. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2014/memorias-master/laura-lopez-calonge.html>

- Mancera Rueda, A. (2009). Una aproximación al estudio de los procedimientos de intensificación presentes en el discurso periodístico. *Tonos digital*, (17), 1-30. <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/issue/view/14>
- Meyer-Hermann, R. (1988). Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado). *Anuario de Estudios Filológicos*, 11, 275-290. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58640>
- Moderna de Pueblo (2020). *Coñodramas*. Zenith editorial.
- Orlova, I. (2012). *Intensificación en los manuales de ELE: análisis y perspectivas de implementación* [Tesis de máster. Freie Universität Berlin]. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/yryna-orlova.html>
- Nunes, W. S. (2022). Atenuación e intensificación como estrategias lingüísticas en el aula de español para estudiantes brasileños. Vereda. *Revista de Estudos lingüísticos*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37274>
- Palacios Martínez, I. y Núñez Pertejo, P. (2012). He's Absolutely Massive. It's a Super Day. Madonna, She is Wicked Singer. Youth Language and Intensification: A Corpus-based Study. *Text & Talk*, 32(6), 773-796. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0036>
- Portero Muñoz, M. C. (1997). *Intensificación: estudio de un clasema* [Tesis de doctorado. Universidad de Córdoba].
- Sancha Escudero, A. (2015). *La enseñanza de mecanismos intensificadores para la clase de ELE de nivel B a través de la serie televisiva El Ministerio del Tiempo* [Tesis de máster. Centro Universitario CIESE, Fundación Comillas, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7866>
- Schneider, S. (2017). Las dimensiones de la intensificación y de la atenuación. En M. Albelda y W. Mihatsch (eds.). *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 23-42). Iberoamericana Vervuet. <https://doi.org/10.31819/9783954876334-002>

Las rúbricas de evaluación: desafíos y oportunidades en torno a su construcción

Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto
0000-0003-4147-0888 / manido@letras.up.pt

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje y las competencias del alumnado es una de las mayores preocupaciones de los docentes. Además del objeto de la evaluación, los objetivos, los participantes y los criterios, continuamente nos planteamos qué instrumentos son más adecuados y eficaces para implementar este proceso. En la literatura actual sobre este tema encontramos numerosas referencias al concepto de rúbrica. La rúbrica es un instrumento que permite evaluar el aprendizaje de los estudiantes y su desempeño en el desarrollo de una tarea concreta en función de distintos criterios y niveles de calidad. Su uso en la evaluación para el aprendizaje ofrece numerosas ventajas para el profesorado y el alumnado, pero también presenta limitaciones y dificultades, especialmente respecto a su construcción y aplicación. No obstante, estos procesos pueden resultar muy enriquecedores para docentes y alumnos. En este trabajo, a partir de una revisión bibliográfica, abordamos el concepto de rúbrica, los tipos y sus ventajas, aunque nos centramos sobre todo en analizar los distintos pasos en la elaboración de una rúbrica, los criterios que debemos tener en cuenta y los desafíos y oportunidades que surgen durante su construcción, a fin de proporcionar las pautas necesarias para crear o revisar una rúbrica de evaluación.

Palabras clave: rúbrica, evaluación, competencia, proceso de construcción.

ABSTRACT

The assessment of learning and student competencies is one of the primary concerns of teachers. Teachers continually ask themselves about the object of the evaluation, the objectives, the participants, the criteria, and which instruments are most suitable and effective for implementing this process. In the current literature on this subject, we find numerous references to the concept of rubric. A rubric is an instrument that contributes to the evaluation of student learning and performance in the development of a specific task, based on different criteria and levels of quality. The use of this tool in assessment for learning offers numerous advantages for both teachers and students, but it also presents limitations and difficulties, especially concerning its construction and application. However, these processes can be enriching for teachers and students. In this study, based on a bibliograph-

ical review, the aim is to provide the necessary guidelines for creating or revising an assessment rubric. Therefore, we address the concept of rubric, its types, and advantages, but we focus mainly on analysing the different steps in the development of a rubric, the criteria that should be considered, and the challenges and opportunities that arise during its construction.

Keywords: rubric, assessment, competence, construction process.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de las competencias en el discurso académico y en el diseño curricular, en el caso de la educación superior, como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, obligó a repensar los modos de enseñanza y, por tanto, la evaluación de los aprendizajes. Si se entiende la competencia como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p. 11), que cambia y evoluciona continuamente, parece lógico que los instrumentos de evaluación tradicionales no resultan adecuados para evaluar esta realidad (Velasco-Martínez y Tójar, 2018). Le Boterf (2005, p. 67) defiende que la competencia real de un individuo es invisible y que requiere una “escenificación” para darle visibilidad; es decir, que la competencia como tal no es evaluable, sino lo que integra la competencia, por lo que será preciso crear una situación en la que el estudiante tenga que actuar movilizand o recursos cognitivos y no cognitivos. Y para la evaluación de ese desempeño se precisan modelos alternativos que posibiliten la evaluación de la práctica y no solo de contenidos. En este contexto empieza a popularizarse el uso de las rúbricas, debido a “su versatilidad [...] y su capacidad de ajustarse [...] a las exigencias de una evaluación de competencias multidimensional y multifacética” (Blanco, 2008, p. 179).

Además, “la adquisición de las competencias no es cuestión de todo o nada, sino que su desarrollo conlleva distintos niveles de logro o desempeño” (García Sanz, 2014, p. 91). En este sentido, el uso de criterios de evaluación y la descripción del desempeño, elementos esenciales de las rúbricas, pueden ayudar a apreciar e interpretar la realidad evaluada. De acuerdo con Hadji (1994), la evaluación consiste en una relación entre lo que se evalúa y lo que se espera, el modelo ideal, definido en unas normas o criterios predefinidos o creados específicamente para una situación de evaluación concreta. Por tanto, para una evaluación de tipo criterial de las competencias, la rúbrica se postula como un instrumento eficaz (Alsina, 2013; Fernandes, 2020).

A continuación, abordaremos el concepto de rúbrica, los diferentes tipos y sus elementos básicos, los posibles beneficios para el alumnado y el profesorado y, sobre todo, nos centraremos en uno de sus principales inconvenientes: la construcción de rúbricas. Tras una aproximación a los distintos pasos y pautas que se deben seguir, presentamos una reflexión sobre los desafíos y las oportunidades que pueden surgir durante el proceso de elaboración. Para ello, nos basaremos en la aportación de reconocidos autores sobre el tema.

2. LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN: CONCEPTO, TIPOS Y BENEFICIOS

2.1. El concepto de rúbrica

La rúbrica, con el sentido de pauta de evaluación, tiene su origen en el mundo anglosajón (Cano, 2015; Marcet, 2021). De hecho, en español se usa el término adaptado del inglés, pues en la RAE aún no se contempla esta acepción. No obstante, en el lenguaje académico, este concepto se volvió popular en las últimas décadas y hoy en día es muy habitual en la literatura sobre evaluación.

Las rúbricas o matrices de valoración son instrumentos que permiten evaluar el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de una tarea determinada (Del Pozo, 2013). Blanco (2008), basándose en varios autores, ofrece una definición bastante completa:

Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de *feedback* (pp. 171-172).

También Alsina (2013) destaca el potencial de este instrumento para la evaluación de tareas, especialmente para evaluar tareas auténticas y, por consiguiente, para evaluar competencias:

La rúbrica es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, pero hay que destacar especialmente su valor para evaluar tareas auténticas, tareas de la vida real. En este sentido, se manifiesta como un instrumento idóneo para evaluar competencias, pues permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa. (Alsina, 2013, p. 10)

Las rúbricas sirven, por tanto, para evaluar la calidad de un trabajo o producto, independientemente del área, materia o nivel educativo del que se trate, en función de unos criterios determinados. Como afirma Blanco (2008): “[c]uándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de materia, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta” (p. 172). Así, en función de estas variables, se puede optar por distintos tipos de rúbricas, tal como se explica en el siguiente subapartado.

2.2. Tipos y estructura de las rúbricas

La mayoría de autores distingue, atendiendo a su estructura, entre rúbricas holísticas y rúbricas analíticas (Goodrich, 1996; Blanco, 2008; Martínez-Rojas, 2008; Alsina, 2013; Del Pozo, 2013; Fernandes, 2021).

A continuación se presenta la estructura de estos dos tipos de rúbricas:

Rubrica Holística	
Nível de Desempenho	Descrição do desempenho tendo em conta os critérios definidos
Muito Bom (90-100)	Descrição integrada correspondente a Muito Bom.
Bom (70-89)	Descrição integrada correspondente a Bom.
Satisfaz (60-69)	Descrição integrada correspondente a Satisfaz.
Satisfaz Pouco (50-59)	Descrição integrada correspondente a Satisfaz Pouco
Não Satisfaz (0-49)	Descrição integrada correspondente a Não Satisfaz.

Figura 1: Ejemplo de rúbrica holística
Fuente: Fernandes (2021, p. 14)

Rubrica Analítica					
Critérios	Nível de Desempenho				
	5 (90-100)	4 (70-89)	3 (50-69)	2 (20-49)	1 (0-19)
Critério 1 (Ponderação: x%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 2 (Ponderação: y%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 3 (Ponderação: z%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor

Figura 2: Ejemplo de rúbrica analítica
Fuente: Fernandes (2021, p. 12)

Como se puede observar en las imágenes anteriores, los elementos esenciales de las rúbricas son los niveles de desempeño, los descriptores y los criterios:

- Los niveles de desempeño son “categorías, que, dispuestas como un gradiente, definen la calidad del trabajo del estudiante” (Blanco, 2008, p. 173). Estos niveles pueden ser cualitativos (excelente, satisfactorio, etc.), contar con un sistema numérico o de símbolos o ser una combinación de ambos elementos (Alsina, 2013; Blanco, 2008).
- Los descriptores son las descripciones de los distintos grados de consecución posible o de los diferentes niveles de aprendizaje para un determinado criterio, que permiten juzgar el objeto de evaluación en función de distintos criterios y asignarlo a un nivel de desempeño concreto (Blanco, 2008; Fernandes, 2020).
- Los criterios son “componentes que constituyen, por agregación, el marco de la evaluación del producto/desempeño del estudiante” (Blanco, 2008, p. 172). Fernandes (2020) los define como “afirmações [...] que identificam o que se consideram ser as características ou os atributos que o desempenho dos alunos deve ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação” (p. 4). Por lo tanto, los criterios suelen ser aspectos específicos de la tarea que se evalúa; por ejemplo, criterios para evaluar una presentación oral pueden ser la capacidad de síntesis o la coherencia del discurso.

Además, Blanco (2008), basándose en otros autores, recomienda que la rúbrica tenga un título, que contemple su objetivo de manera explícita y unas instrucciones breves sobre su uso.

Las diferencias entre la estructura de las rúbricas holísticas y las analíticas son evidentes, pero también sus objetivos y usos son diferentes. Basándonos en varios especialistas (Alsina, 2013; Del Pozo, 2013; Fernandes, 2021; Goodrich, 1996; Helvoort, 2010; Martínez Rojas, 2008), señalamos algunas de sus particularidades. Por un lado, las rúbricas holísticas describen los niveles de desempeño globalmente, por lo que permiten obtener una valoración integrada de los distintos criterios y una apreciación o calificación global, correspondiente a la evaluación del desempeño global del estudiante en la realización de una determinada tarea. En cambio, las rúbricas analíticas definen los criterios

y describen distintos niveles de desempeño para cada descriptor, siendo posible además atribuir distinto peso a los diferentes criterios. Por ende, el proceso de elaboración de estas últimas suele ser más complejo, al igual que su uso, pues requieren más tiempo y más análisis que las holísticas. Como contrapartida, ofrecen una retroalimentación mucho más precisa y constructiva, ya que proporcionan información para cada uno de los criterios que son evaluables, mientras que la retroalimentación que ofrecen las holísticas es mucho más global.

Respecto a la elección de un tipo u otro de rúbricas, Blanco (2008) determina que la decisión se tomará en función de lo que se pretende con la evaluación y el uso que se le va a dar a los resultados obtenidos. Normalmente las rúbricas holísticas se suelen asociar a una evaluación de corte más sumativo y las analíticas a una evaluación formativa y formadora, si bien es cierto que es posible utilizarlas en la evaluación sumativa, pues, como defiende Fernandes (2021), este tipo de rúbricas permiten “classificar melhor, com mais transparência e mais justiça, do que qualquer outro procedimento mais ou menos intuitivo ou mais ou menos baseado em algoritmos” (p. 15). Por tanto, si el objetivo es evaluar varios componentes de un trabajo o tarea, los distintos elementos, procedimientos y fases, ofrecer retroalimentación para cada uno de los criterios individuales e incluso otorgar diferentes pesos a cada uno de ellos, será conveniente optar por una rúbrica analítica. Por el contrario, si el objetivo de la evaluación es apreciar la calidad global y obtener información general del alumno o del grupo, invirtiendo menos tiempo en el proceso, puede ser deseable utilizar una rúbrica holística. Además, también se puede incorporar a una rúbrica analítica un criterio holístico como un criterio más, que sea más general, aunque, como advierte Blanco (2008), no debe dar especial énfasis a aspectos concretos contemplados en otro u otros criterios.

Otro factor importante para seleccionar el tipo de rúbrica más adecuado es la naturaleza de la tarea objeto de evaluación y los estudiantes con los que se vaya a usar. Una tarea sencilla quizás no precisa de una rúbrica analítica para su evaluación, dado que puede no ser posible desglosarla en diferentes componentes o fases; mientras que para una compleja será deseable prestar atención a distintos criterios. Así, Marcet (2021) afirma que “la complejidad de la rúbrica debe ser directamente proporcional a la complejidad de la tarea que pretendemos evaluar” (p. 176). Asimismo, recomienda que se tenga en cuenta el nivel de los estudiantes y su experiencia en el uso de rúbricas, optando por las holísticas en aquellos casos en los que los discentes no están habituados a trabajar con estos instrumentos y reservando las analíticas para aquellos que cuentan con más experiencia.

Aparte de esta tipología, algunos autores como Blanco (2008), consideran que las rúbricas holísticas y analíticas pueden ser, a su vez, teniendo en cuenta el punto de vista temático, genéricas y específicas. Así, las genéricas pueden evaluar competencias transversales y representar objetivos amplios de aprendizaje; un ejemplo sería una rúbrica holística o analítica genérica para evaluar la expresión oral, en general, sin hacer referencia a características de una tarea concreta. Por su parte, las específicas se construyen para un dominio, disciplina o tarea determinados, como puede ser la redacción de una noticia periodística.

En definitiva, existen varios tipos de rúbricas y su correcta selección dependerá de la naturaleza de la evaluación, de sus objetivos y de la tarea evaluada a fin de aprovechar las posibilidades que ofrecen para el profesorado y el alumnado.

2.3. Beneficios del uso de las rúbricas

Cuando las rúbricas son adecuadas para los fines de la evaluación y están bien construidas, presentan numerosas posibilidades, tanto para los docentes como para los alumnos, “antes, durante y al término de una unidad didáctica o un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje” (Blanco, 2008, p. 178). Para el profesorado, basándonos en Alsina (2013), Blanco (2008), Cano (2015), Fernandes (2020), Goodrich (1996) y Helvoort (2010), destacamos las siguientes:

- Facilitan el proceso de evaluación, pues sirven como guía sobre los objetivos de la evaluación, los resultados esperados, los criterios que se van a tener en cuenta y el nivel de logro pretendido.
- Garantizan cierta objetividad, transparencia, consistencia y claridad en el proceso de evaluación, dado que existen descriptores que ayudan a centrar la atención en aspectos concretos que se están evaluando. Sin embargo, advierte Cano (2015) que algunos estudios científicos llevados a cabo sobre el uso de rúbricas demuestran que no es más válido puntuar con una rúbrica que sin ella, aunque los resultados no son concluyentes y se necesita más investigación al respecto.
- Permiten compartir criterios de evaluación y de realización de tareas con estudiantes y otros docentes.
- Ofrecen retroalimentación estructurada, significativa y casi inmediata en menos tiempo.
- Promueven la reflexión sobre los objetivos, los resultados de aprendizaje, los contenidos, la metodología, las actividades, etc. para asegurar su coherencia. Como afirma Blanco (2008), las rúbricas “ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos de aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados con los contenidos y las actividades del curso” (p. 178). Asimismo, sirven de referente del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como justifica la autora: “[e]l uso de rúbricas también permite tener un referente claro, a lo largo de todo el proceso didáctico, de lo que es importante y por tanto ayuda a focalizar la enseñanza sobre los elementos críticos del currículo” (p. 178).

Tal como comentábamos, las rúbricas también pueden ser herramientas muy útiles para los alumnos, especialmente para aquellos más adultos. Basándonos en los mismos autores citados en el primer párrafo de este apartado, destacamos los siguientes beneficios:

- Sirven de referente también para los estudiantes, siempre y cuando la conozcan y la entiendan. Este valor de las rúbricas queda patente en la definición que propone Alsina (2013) para la rúbrica: “Guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento” (p. 8).
- Permiten que, desde el inicio, los estudiantes conozcan los resultados de aprendizaje esperados y los criterios que se tendrán en cuenta, así como los objetivos concretos de la tarea. En este sentido, la rúbrica “es motivadora y ayuda a mantener sostenida la orientación hacia la meta” (Blanco, 2008, p. 178).
- Ayudan a que los estudiantes monitoricen la propia actividad, se autoevalúen, y reflexionen, promoviendo la autorregulación del aprendizaje. Así, las rúbricas les

ofrecen información sobre su progreso (o falta de este) y les facilita la tarea de establecer objetivos concretos de mejora:

En la medida que la rúbrica se convierte en un referente común desde el inicio del trabajo en la tarea, los estudiantes pueden usarla como norma para valorar sus progresos y logros, para regular sus esfuerzos y para modificar estrategias. (Blanco, 2008, p. 179)

- Permiten una coevaluación (entre iguales) mejor fundamentada. En el caso de optar por una evaluación por pares, la rúbrica puede contribuir a que los estudiantes realicen una evaluación del trabajo del compañero más justa, objetiva y completa, ya que atenderá a criterios concretos y, en el caso de las analíticas, a unos niveles de desempeño determinados. A pesar de que, en un inicio, les resultará difícil trabajar con rúbricas, a largo plazo esta práctica facilitará el proceso de evaluación por pares, la provisión de retroalimentación a los compañeros y, al ser una rúbrica compartida por todos, disminuirá posibles tensiones entre ellos.

Tras este análisis, concluimos que son muchas las ventajas de utilizar rúbricas para los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para el propio proceso. Fernandes (2021) hace referencia a los trabajos de Brookhart y Chen, quienes analizaron investigaciones realizadas entre 2005 y 2013 sobre el uso de rúbricas y concluyeron que las rúbricas permiten obtener información de calidad en relación con lo que los alumnos saben y son capaces de hacer y mejoran sus procesos de autorregulación y su desempeño académico. Cano (2015) también presenta un análisis de los resultados de varios estudios sobre los posibles beneficios de las rúbricas, que avalan su eficacia como herramienta para fomentar la autorregulación y la mejora del rendimiento académico, pero incide en la necesidad de formar a los estudiantes en el uso de las rúbricas y ayudarlos en su comprensión, pues no es suficiente con simplemente proporcionarles este instrumento. Asimismo, considera que los resultados sobre los beneficios de las rúbricas extraídos de los estudios consultados no son concluyentes.

Lo cierto es que, pese a las múltiples posibilidades que ofrece el uso adecuado de rúbricas, no todo son beneficios, sino que, como cualquier otro instrumento de evaluación, presentan limitaciones y dificultades, especialmente en cuanto a su construcción y uso. Este aspecto se tratará en el apartado 3.1, tras abordar, en el punto siguiente, el proceso de elaboración de una rúbrica.

3. CONSTRUCCIÓN DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

Como hemos adelantado en los apartados anteriores, construir una rúbrica es un proceso complejo y laborioso, por lo que muchos autores proponen seguir varios pasos para su elaboración. Las propuestas que aquí se presentan corresponden a rúbricas analíticas, ya que las holísticas siguen un proceso similar, aunque sin la complejidad de definir distintos niveles de desempeño.

Del Pozo (2013) sugiere empezar por indicar el objeto de evaluación, los criterios y, si es oportuno, determinar el peso de cada uno de ellos en la evaluación final. Después, se decide el tipo de rúbrica más adecuado para esa evaluación y los niveles de desempeño que se contemplarán en la rúbrica. Para su descripción, este autor recomienda empezar con una rúbrica de tres niveles (el más exigente, el menos y uno intermedio) que puede ampliarse con más niveles o no. A continuación, una vez descritos los niveles, habría que

probarla y comprobar si cumple con el objetivo para el cual fue diseñada y someterla a juicio de varios expertos.

Helvoort (2010) presenta un esquema para la elaboración de rúbricas con puntuaciones compuesto por tres fases: una lluvia de ideas, la fase de elaboración y la fase de prueba. Como se observa en el siguiente esquema, pese a que el orden no siempre coincide, es una propuesta bastante similar a la explicada anteriormente.

<p>a. Identification of the criteria to be used. b. Description of 'professional behaviour' for each individual criterion. c. Description of 'insufficient behaviour' for each individual criterion.</p>	Brain- storming
<p>d. Choice of the number of performance levels to be used in the scoring rubric. e. Description of the intermediate levels of behaviour for each individual criterion.</p>	Elaboration
<p>f. Testing of the scoring rubric with examples of student work at different levels. g. Revision of the scoring rubric as necessary.</p>	Testing

Figura 3: Proceso de elaboración de una rúbrica para evaluar cuantitativamente
Fuente: Helvoort (2010, p. 27)

Goodrich (1996) también propone una serie de siete pasos para construir rúbricas, pero en su caso especifica que son directrices para elaborarlas con los estudiantes:

- 1º) Proporcionar modelos de tareas mejor y peor realizadas y que los estudiantes identifiquen las características que hacen que sean buenas o malas tareas.
- 2º) Debatar para definir los criterios de evaluación.
- 3º) Describir los niveles de desempeño, empezando por los extremos y completando después los intermedios.
- 4º) Aplicar esa primera versión de la rúbrica a las tareas que sirvieron de punto de partida en el primer paso. Goodrich comenta que este tercer y cuarto paso, debido al tiempo que requieren, puede realizarlos solo el profesor y compartirlo después con los discentes.
- 5º) Aplicar la rúbrica a tareas concretas realizando una autoevaluación y coevaluación.
- 6º) Revisar el trabajo de los alumnos, basado en la retroalimentación obtenida en el paso anterior.
- 7º) Evaluar (el docente) los trabajos de los estudiantes usando la misma rúbrica.

Blanco (2008), basándose en las aportaciones de otros autores, plantea una propuesta con cinco pasos, la mayoría coincidentes con los de los autores citados anteriormente, y además ofrece pautas muy útiles para cada uno de ellos:

1º) “Considerar el contexto y la concepción general del trabajo o tarea” (p. 181). En este primer paso se recomienda realizar una reflexión sobre el contexto didáctico en el que se va a implementar la rúbrica; identificar qué objetivos específicos de aprendizaje se desarrollan y su vinculación con los objetivos de la unidad didáctica o de la asignatura, así como las competencias necesarias para llevar a cabo la tarea y las evidencias que ofrece la actividad sobre el desarrollo de dichas competencias.

2º) “Describir los atributos del desempeño óptimo y agruparlos en torno a dimensiones o componentes del trabajo o tarea” (p. 181). En este segundo paso, a partir de la lista de los objetivos de aprendizaje, se deciden las cualidades que debería tener un trabajo excelente, en relación con los objetivos establecidos. Después, esas cualidades se organizan en criterios, en un sistema de categorías, que hacen referencia a distintos aspectos de la tarea.

3º) “Diseñar la escala para valorar el nivel de desempeño en cada categoría/dimensión y completar los descriptores de cada nivel” (p. 182). En este paso se determina el número de niveles de desempeño que tendrá la rúbrica, la denominación de cada nivel y se elaboran los descriptores correspondientes a cada nivel para cada uno de los criterios.

Blanco (2008) señala que lo habitual es entre tres y cinco niveles, pues cuantos más niveles más difícil resulta marcar diferencias entre ellos y, además, con más de cinco la rúbrica se vuelve inoperativa. También sugiere comenzar con una rúbrica de tres niveles e introducir más niveles cuando ya se haya implementado la rúbrica para poder partir de ejemplos reales que ayuden a redactar los niveles intermedios.

Asimismo, explica que para la descripción de cada nivel es más práctico trabajar por contraste, es decir, redactar primero el nivel inferior (en contraste con el excelente, ya definido en el paso anterior) y después el intermedio, también a partir de la comparación de los dos niveles ya establecidos. Una vez definidos los niveles de desempeño, es el momento de plantearse qué “etiqueta” (p. 183) se le va a asignar a cada nivel, por ejemplo: “avanzado-intermedio-inicial”.

4º) “Seleccionar muestras de trabajo que ilustren cada uno de los niveles de desempeño” (p. 183). De acuerdo con Blanco (2008), lo ideal sería proporcionar al alumnado una muestra de trabajos que sirvieran de ejemplo para cada uno de los niveles de desempeño descritos en la rúbrica. Estos ejemplos pueden ser trabajos completos o partes de trabajos de cursos anteriores; en el caso de tareas más breves, incluso muestras creadas por el propio profesor; y, si es posible, trabajos reales de fuera del ámbito académico (como informes, artículos de prensa, etc.). Estos prototipos pueden ayudar a los estudiantes a comprender correctamente los términos de la rúbrica y asegurar la consistencia de las evaluaciones a lo largo del tiempo y de un mismo trabajo cuando lo evalúa más de un docente.

5º) “Someter a revisión la rúbrica por parte de alumnos y colegas y revisarla siempre que sea necesario” (p. 185). Blanco considera útil que los estudiantes revisen la rúbrica (terminología, ambigüedades, etc.), pues, aparte de la retroalimentación que aportan, es una forma de implicarlos en el proceso de evaluación y, a su vez, hacer que se familiaricen con la terminología y con las características que debe tener el trabajo que van a realizar. Asimismo, recomienda que otros profesores la revisen para garantizar que interpreten los criterios y los descriptores de la misma manera.

Otra posibilidad que comenta es recurrir a instrumentos creados específicamente para la evaluación de rúbricas. En este sentido, las metarrúbricas resultan interesantes, dado que permiten hacer una revisión más profunda y mejor fundamentada de la rúbrica creada.

Destacamos aquí la propuesta de Marcet (2021), quien propone una rúbrica analítica para evaluar rúbricas elaboradas por el docente o por los estudiantes. Esta contempla cinco criterios y dos niveles de desempeño (Adecuado-Inadecuado) para cada uno de ellos. Marcet (2021) considera que la rúbrica es un texto escrito, por lo tanto, sugiere como criterios las propiedades textuales de cualquier texto escrito, basándose en la aportación de Daniel Cassany: adecuación, coherencia, cohesión, corrección y estilo. Realizamos aquí

un breve resumen de los aspectos que tiene en cuenta en cada uno de los criterios¹, ya que no solo sirven para la revisión, sino también como orientaciones para la construcción de rúbricas:

- Adecuación (pp. 176-177). Este criterio pretende verificar si la rúbrica (tipo de rúbrica, número de criterios y niveles de desempeño, etc.) es adecuada a la tarea, a lo que se pretende evaluar y a quién.
- Coherencia (pp. 178-179). Este criterio hace referencia a la información que se incluye, la estructura de la rúbrica y la organización de los distintos elementos, es decir, a los criterios y los niveles de desempeño. Respecto a los criterios, no deben ser excesivos ni existir solapamientos entre ellos, por lo que es aconsejable agrupar componentes afines en una misma dimensión. En cuanto a los niveles de desempeño, es preciso fijarse en la terminología usada para los distintos niveles, que pueden ser etiquetas cualitativas (en este caso, convendría usar términos objetivos y que no demasiado negativos, por ejemplo, ‘Inadecuado’ en vez de ‘Muy deficiente’), cuantitativas (se aconseja usar un rango de puntuaciones para cada valoración, a fin de reducir el número de niveles de desempeño necesarios) o una combinación de ambas (la opción recomendada por el autor). Asimismo, en la descripción de los distintos niveles debe haber coherencia interna y los elementos que se describen tienen que incluirse en todos los niveles de un mismo criterio.
- Cohesión (pp. 179-180). Este criterio se refiere a la organización lingüística de la información, especialmente de los descriptores, que deben redactarse con claridad y sin ambigüedades, con cohesión gramatical entre ellos (por ejemplo, usando el mismo tiempo verbal, etc.) y con ejemplos adecuados para esclarecer ciertos aspectos de la rúbrica, distribuidos homogéneamente.
- Corrección (p. 180). Este criterio pretende asegurar la adecuación ortográfica, gramatical y léxica a la norma y al lenguaje académico. También conviene reflexionar sobre el uso de tecnicismos que, si bien, pueden resultar de difícil comprensión para los estudiantes, si se abordan adecuadamente, puede ser una buena oportunidad para adquirir nuevo vocabulario.
- Estilo (p. 181). Este criterio se refiere al aspecto general de la rúbrica (sobrio, limpio, posibilidad de usar colores para los diferentes niveles, etc.), su diseño (horizontal o vertical) y su legibilidad.

Otros autores, como Dornish y McLoughlin (2006, p. 6), proponen una serie de preguntas para guiar eficazmente el proceso de revisión de las rúbricas, ya sean construidas de cero o adaptadas de otras ya existentes:

- 1 Does this rubric match the knowledge and skills embedded in the purpose of my instructional activities and the goals and objectives of the unit?
- 2 Is this type of rubric (holistic vs analytic, general vs. task-specific) the best one for my current need?
- 3 Is each criterion understandable, irreducible, and important? Can I, and can the students, work easily with the number of criteria in the rubric?

¹ La rúbrica completa se puede consultar en Marcet (2021, p. 183).

- 4 Are the number and type of performance levels used in the rubric appropriate for these criteria? Are the performance levels clearly understood by the students?
- 5 Does the language used in the descriptors clearly and descriptively distinguish between different levels of performance on each criterion? Is the text appropriate for the ages, reading levels, and cultural context of my students? Is the rubric written using positive (rather than negative or deficit-oriented) language?
- 6 Is the overall layout efficient, clear, and useful? Is there room for additional teacher comments on student work, should that be desired?
- 7 Have examples been created (or found among student work) that anchor the meaning of the descriptors so that readers clearly understand what work looks like at different levels of performance?
- 8 Have users read through the rubric - or better, tried it out - and given feedback on the rubric's clarity? If multiple educators will use the rubric, has it been tested for consistency across scorers?

3.1. Dificultades asociadas a la construcción de rúbricas

Teniendo en cuenta la complejidad inherente al proceso de construcción de las rúbricas, es evidente que son muchas las dificultades que pueden surgir:

- La dificultad de describir las competencias. Como señala Cano (2015), “no todo se puede encapsular” (p. 268). Si se entiende la competencia de manera holística e integrada, como defiende Perrenoud (2004), alejada de una visión conductista, resulta muy difícil describir la competencia a partir de distintos criterios y niveles de desempeño, pues la competencia va más allá de saberes y comportamientos “observables”. Así, esa transformación de las competencias en conductas observables puede causar una excesiva desfragmentación de la competencia; o viceversa, es decir, si no se describe pormenorizadamente, pueden quedar elementos sin ser tenidos en cuenta, y, por ende, sin evaluar.

Gouveia (2007) utiliza acertadamente una metáfora para reflejar esta idea:

De facto, a descrição de competência, quando feita com base em atividades, obriga a dar uma atenção particular à escolha de uma «malha» pertinente. Uma malha muito fina [...] reduz a competência a capacidades operacionais, a operações, que servem para construir competências reduzidas ao saber-fazer. [...] Em contrapartida, se se optar por uma malha demasiado grossa [...] significa abandonar o nível operatório das práticas e derivar para abstrações inoperantes. (p. 56)

Un ejemplo que propone Cano (2015) y que demuestra esta limitación a la hora de describir las competencias en niveles de desempeño son los aspectos actitudinales, cómo describirlos en “términos observables” (p. 268). Además, como afirma la autora, la evaluación de las actitudes, por ejemplo, en la enseñanza superior, “requieren de tiempos largos y quizás de una recogida de información de carácter más cualitativo” (p. 268).

Y aún va más allá, admitiendo que:

Las esperanzas idealizadas que aspiran a que la rúbrica aporte objetividad y rigor a la evaluación de ciertos aprendizajes que, por su naturaleza, son menos “objetivables” o más cualitativos, pueden generar frustración al no hallar respuesta a las inquietudes que las han generado. (p. 268)

- La dificultad de describir los niveles de desempeño. A las limitaciones mencionadas en el punto anterior en relación con la descripción de la competencia, se suma la difícil tarea de redactar los descriptores para los distintos niveles de logro: elaborar un texto descriptivo, basado, en la medida de lo posible, en características directamente observables, más que en juicios (Blanco, 2008, p. 182); intentar que no haya cuantificaciones excesivas, que la gradación esté bien articulada y sea coherente, el uso de terminología correcta, etc.

Como advierte Cano (2015):

Sólo si los textos describen un comportamiento o una realización se reduce el margen de subjetividad de los evaluadores, que es una de las ventajas que tradicionalmente se asigna a la rúbrica (sobre todo en procesos de evaluación entre iguales). Pero, como hemos indicado, ese tipo de texto es difícil de conseguir sin acabar en cuantificaciones, que bien pudieran llegar a pervertir el sentido de la rúbrica. (p. 268)

- El excesivo tiempo que requiere la construcción de la rúbrica puede no ser rentable para evaluar una sola tarea. También cuando se decide elaborar la rúbrica con los alumnos, este proceso suele consumir bastante tiempo. No obstante, Cano (2015) considera que, para aprovechar los beneficios de trabajar con rúbricas, estas deberían construirse siempre de manera colaborativa con los estudiantes; de lo contrario, la evaluación seguiría siendo “unidireccional” (pp. 269-270).

Una vez construida la rúbrica, cuando se pone en práctica, también se pueden sentir dificultades asociadas a su uso. Cano (2015) advierte de que no hay instrumentos de evaluación buenos o malos en sí mismos, pero sí pueden existir usos no adecuados de dichos instrumentos o dificultades que surgen a la hora de usarlos. En el caso de las rúbricas, en ocasiones resulta difícil obtener evidencias claras para algunos descriptores; a veces, las rúbricas presentan varios comportamientos para un mismo criterio y nivel y eso complica la evaluación, pues el trabajo del estudiante puede cumplir con uno de un nivel y con otro de otro; si el texto es demasiado valorativo también pueden surgir dudas sobre, por ejemplo, qué se considera adecuado o suficiente; o incluso es posible dejarse llevar por el efecto halo, es decir, evaluar los criterios específicos en función de la percepción holística de la tarea.

3.2. Oportunidades asociadas a la construcción de rúbricas

Pese a las dificultades que implica la creación de rúbricas, es innegable que su construcción genera reflexión y discusión sobre numerosos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, con colegas o con los estudiantes, que puede ser muy enriquecedora y redundar en la mejora de la calidad educativa y evaluativa.

Es obvio que la construcción de rúbricas promueve, como ya hemos comentado, la reflexión sobre los elementos implicados en el proceso de evaluación, lo que, en principio, contribuye a una mayor objetividad y transparencia en el proceso. Pero esa reflexión no se limita a la evaluación, sino que va mucho más allá, dado que, como defiende Alsina (2013), también obliga a “reflexionar profundamente sobre cómo [se] quiere enseñar” (p. 11). Por ese motivo, este autor considera que “la rúbrica puede llegar a ser un potente motor de cambio metodológico” (p. 11) y, por ello, recomienda “elaborar el plan docente de una asignatura comenzando por la evaluación, apartado que, habitualmente, se deja siempre para el final” (p. 11). Blanco (2008) coincide en señalar que la elaboración de

una rúbrica ayuda a identificar los aspectos más importantes del currículo, pues se requiere saber qué necesitan los estudiantes para poder realizar la tarea, respuesta que va al encuentro de las orientaciones del currículo. Y esta evaluación seguramente se vuelva más profunda si la realizamos en conjunto con otros colegas. En esas discusiones se puede debatir el uso de la terminología más adecuada para la descripción de criterios y niveles de desempeño (por ejemplo, qué significa ‘adecuado’, ‘correcto’ o el uso de terminología específica, como ‘ejercicio’, ‘actividad’ o ‘tarea’).

Además, esa reflexión es especialmente interesante cuando se realiza con los estudiantes. Así, la construcción de rúbricas colaborativa puede ser una magnífica oportunidad para promover en los estudiantes la reflexión sobre sus necesidades para la realización de una tarea concreta, los objetivos de la tarea y del curso en general, los criterios de los que van a ser evaluados o los niveles de desempeño óptimo e insuficiente y esto puede mejorar su desempeño y sus expectativas. Al mismo tiempo, durante el proceso de elaboración, surgen numerosas oportunidades de aprendizaje, también para adquirir nueva terminología sobre una determinada área del conocimiento o sobre el ámbito académico en general. No obstante, para sacar partido a estas posibilidades, teniendo en cuenta la complejidad de las rúbricas, se requiere una orientación continua por parte del profesorado.

3.3. Herramientas web para crear rúbricas

El laborioso proceso de construcción de rúbricas puede verse facilitado por las numerosas herramientas web y los bancos de rúbricas disponibles en la red, que permiten consultar, seleccionar, adaptar y usar múltiples modelos, para diferentes áreas y tipos de tareas. Estas rúbricas ya creadas pueden ser un buen punto de partida para sugerir ideas sobre los criterios de evaluación y la descripción de los niveles de referencia; sin embargo, deben considerarse como un borrador en el que basarse para elaborar la rúbrica definitiva, una rúbrica con un objetivo específico, diseñada para una tarea y unos destinatarios concretos.

Dornisch y McLoughlin (2006, pp. 4-6) advierten de que esos recursos en línea deben usarse con cautela, como herramientas que pueden contribuir a la construcción de rúbricas, pero siendo conscientes de sus limitaciones y de la necesidad de adaptarlas a un contexto concreto. Entre las limitaciones que señalan las autoras para este tipo de recursos, destacan la dificultad para encontrar rúbricas holísticas, la complejidad en el uso de algunas de estas herramientas, las limitaciones para editar y guardar cambios, la rigidez en el formato de las rúbricas y, en algunos casos, la obligatoriedad de suscribirse para disfrutar de todas las funcionalidades. Como consejos para sacar el máximo partido a estos recursos, recomiendan buscar bancos de rúbricas y herramientas que ofrezcan una gran variedad de ejemplos de calidad y que sean flexibles en lo que se refiere al número de criterios y niveles de desempeño, a la posibilidad de editarlas y a los formatos para guardarlas. Tras la creación o adaptación de la rúbrica, esta debe ser evaluada y, para ello, las autoras proponen la lista de preguntas que hemos transcrito en el apartado 3.

Dornisch y McLoughlin (2006) también presentan varios ejemplos de estos recursos disponibles en línea y un análisis crítico interesante de algunos de ellos. Hoy en día en la mayoría de portales educativos se pueden encontrar bancos de rúbricas, lo que ocurre es que, por la naturaleza de los contenidos de la red, en ocasiones, con el paso del tiempo, algunos dejan de ser de libre acceso; por ese motivo, no se incluyen aquí ejemplos de bancos de rúbricas. No obstante, merece la pena destacar los recursos que pone a disposición el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC), un or-

ganismo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, en el que se pueden encontrar rúbricas² en español e inglés para distintas áreas y distintos niveles de enseñanza, que se pueden descargar y editar.

Respecto a las herramientas de creación de rúbricas, muchas requieren un registro obligatorio para su utilización, pero existen aún alternativas gratuitas, con una gran variedad de modelos editables. Algunos ejemplos con muestras de rúbricas en español son Rubistar³, Erubrica⁴ y Corubrics⁵. Estas herramientas son bastante flexibles y permiten editar y guardar la versión final de la rúbrica fácilmente. De estas tres, destacamos las ventajas de Corubrics, que es un complemento para hojas de cálculo de *Google* (que funcionan dentro del dominio *Google Workspace*) que posibilita realizar el proceso completo de evaluación, planteando tres tipos de evaluación a partir de rúbricas: evaluación por parte del docente, autoevaluación del propio discente y coevaluación entre iguales. Se evalúa con la rúbrica, se procesan las respuestas, se obtienen los resultados cuantitativos en la hoja de cálculo y se pueden enviar al alumnado.

Aparte de estos recursos, actualmente ya existen numerosas plataformas educativas en las que es posible integrar rúbricas y que registran la evaluación de los estudiantes. Plataformas como *Microsoft Teams* o *Moodle* permiten esta funcionalidad, facilitando bastante el proceso de evaluación.

4. CONCLUSIÓN

La rúbrica de evaluación se perfila como un instrumento adecuado para la evaluación de competencias, por su versatilidad y por las interesantes posibilidades que ofrece para el profesorado y el alumnado, no solo en lo que concierne al proceso de evaluación, sino también al proceso de enseñanza-aprendizaje, en general. Obviamente no debe ser vista como la panacea a todos los problemas derivados de la evaluación ni como instrumento único de evaluación para aquellas situaciones más complejas. Sin embargo, puede ser útil para la evaluación del desempeño de los estudiantes en una determinada tarea por parte del docente, del propio alumno y de los compañeros, ya que permite comparar las evidencias extraídas de la evaluación con los diferentes modos de realización de la tarea evaluada, descritos en los diferentes niveles. No obstante, el simple hecho de proporcionar una rúbrica no implica ninguna ventaja para los discentes, pues es necesario formarlos para que sean capaces de trabajar con ella adecuadamente e incluso involucrarlos en su construcción.

Respecto al proceso de construcción de las rúbricas, este es, sin duda, una de las mayores dificultades asociadas a este instrumento, dado que resulta muy complejo determinar los criterios de evaluación, traspasar a un texto escrito la esencia de las competencias que se pretenden evaluar y describirlas en diferentes niveles de desempeño, evitando solapamientos y asegurando la adecuación, coherencia y cohesión entre ellos. Por ello, se

² <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/>

³ <http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>

⁴ <https://www.erubrica.com/>

⁵ <https://corubrics-es.tecnocentres.org/>

recomienda seguir una serie de pasos que faciliten ese proceso. Velasco-Martínez y Tójar (2018) consideran incluso que los docentes deberían contar con formación específica en este sentido. Su uso también puede generar ciertas dudas, especialmente si los descriptores presentan ambigüedad y no son lo suficientemente claros, situación que conviene resolver con una nueva revisión del instrumento. Pese a estas dificultades, el proceso de construcción de las rúbricas conlleva importantes beneficios para quienes participan en él, como la reflexión y la discusión entre colegas o con los estudiantes, especialmente acerca de diferentes cuestiones relacionadas con el objeto de evaluación y con otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que redundan en un mayor conocimiento de este ámbito y en la identificación de posibles áreas de mejora.

Asimismo, convendría, tal como proponen Cano (2015), García Sanz (2014) o Velasco-Martínez y Tójar (2018), emprender más estudios científicos sobre la validez y la fiabilidad de las rúbricas que construimos o adaptamos a fin de lograr una evaluación de competencias auténtica, fiable y válida y obtener más datos fiables sobre su uso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina Masmitjà, J. (Coord.). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. ICE y Ediciones Octaedro. <https://bit.ly/3pBPzGw>
- Blanco Blanco, Á. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto Navarro (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Ediciones Octaedro.
- Cano García, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 265-280. <https://bit.ly/2Ds8zyy>
- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones.
- Dornisch, M. M. y Mc.Loughlin, A. S. (2006). Limitations of web-based rubric resources: addressing the challenges. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11(3). <https://doi.org/10.7275/7pwk-fy43>
- Fernandes, D. (2021). *Folha Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas. Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (Projeto MAIA)*. <https://bit.ly/3zPI28q>
- Fernandes, D. (2020). *Folha Rúbricas de Avaliação. Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (Projeto MAIA)*. <https://bit.ly/3Bfyqo5>
- García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <https://bit.ly/2BgVhDk>
- Goodrich, H. (1996). Understanding Rubrics. *Educational Leadership: Teaching for Authentic Student Performance*, 54(4). <https://bit.ly/2MwkihU>
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade? *Saber (e) Educar*, 12, 31-58. <https://bit.ly/2CHVwr4>
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Helvoort J. van (2010). A scoring rubric for performance assessment of information literacy in Dutch Higher Education. *Journal of Information Literacy*, 4(1), 22-39. <http://dx.doi.org/10.11645/4.1.1256>

- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas. Resposta a 80 questões*. Edições ASA.
- Marcet Rodríguez, V. J. (2021). La rúbrica como texto comunicativo en la evaluación: diseño de una rúbrica analítica para la evaluación de rúbricas. En C. López Esteban (Coord.). *Innovación en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial* (pp. 171-183). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/3X2M4py>
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138. <https://bit.ly/2FcoALC>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Velasco-Martínez, L. C. y Tójar Hurtado, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 183-208. <https://bit.ly/3DLFnBc>

“¿Voy o no voy?”: el reto de la asistencia a clase de ELE: un análisis desde el autoconcepto académico

Mercedes Rabadán Zurita
Centro de Línguas, Literaturas e Culturas
Universidade do Algarve
0000-0002-9238-3664 / mzurita@ualg.pt

RESUMEN

La asistencia a clase es uno de los aspectos más debatidos en la enseñanza de lenguas extranjeras por sus consecuencias en el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. Entre sus diversos antecedentes, cabe destacar el autoconcepto académico o la autoimagen de la persona sobre su competencia para aprender una materia (i.e. un idioma extranjero). En consecuencia, el objetivo de este estudio fue determinar en qué medida el autoconcepto es una variable predictiva de la asistencia a clase en la enseñanza superior en Portugal. Mediante un estudio de tipo transversal y correlacional se obtuvieron datos de 245 estudiantes portugueses universitarios de español como lengua extranjera. Para evaluar el autoconcepto académico se utilizó la escala Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu. Los modelos de regresión lineal jerárquica mostraron que el autoconcepto académico es un predictor significativo de la asistencia: una mejor autopercepción de la imagen académica se relacionó con una mayor frecuencia de asistencia a clases. El autoconcepto académico en español como lengua extranjera (ELE) se constituye como un elemento fundamental sobre el que construir las intervenciones y estrategias pedagógicas en el aula de idiomas.

Palabras clave: autoconcepto académico, asistencia a clase, ELE, Portugal.

ABSTRACT

Class attendance is one of the most debated aspects in foreign language teaching because of its consequences on students' learning and academic performance. Among its various antecedents, academic self-concept, or a person's self-image of his or her competence in learning a subject (i.e., a foreign language), is noteworthy. Consequently, the aim of this study was to determine to what extent self-concept is a predictive variable of class attendance in higher education in Portugal. Through a cross-sectional, correlational study, data were obtained from 245 Portuguese university students of Spanish as a foreign language (SFL). Garcia and Musitu's Forma 5 self-concept scale was used to assess academic self-concept. Hierarchical linear regression models showed that academic self-concept is a significant predictor of attendance: a better self-perception of academic image

was related to a higher frequency of class attendance. Academic self-concept in SFL is a fundamental element on which to build interventions and pedagogical strategies in the language classroom.

Keywords: self-concept, class attendance, Spanish as a foreign language, Portugal.

1. INTRODUCCIÓN

La asistencia a clase en la enseñanza superior es un tema largamente debatido en las últimas décadas, dadas las negativas consecuencias del absentismo y/o ausencia a las clases. El absentismo, definido como la falta injustificada a clase, tiene importantes consecuencias no solo para el aprendizaje del estudiante, sino que es percibido igualmente como un problema o desajuste psicológico y/o social (Vesic et al., 2021). En este sentido, tanto las instituciones educativas como los académicos y profesionales de la enseñanza, incluido el contexto de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (LE), están centrando sus esfuerzos en la comprensión de los procesos y mecanismos, en sus distintos niveles, implicados en la presencia/ausencia de los estudiantes a las aulas.

Centrándonos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, existe un amplio consenso en considerar que la asistencia a clase es un facilitador del aprendizaje del idioma a la vez que mejora el desempeño académico y el desarrollo de competencias comunicativas (Mercer, 2011). Muchos docentes consideran que para aprender un idioma es necesaria la participación e implicación del estudiante en el aula. Entre los variados elementos que influyen en la asistencia a clase de un idioma extranjero, uno de sus determinantes fundamentales es la creencia sobre la capacidad para aprenderlo. Si un estudiante tiene una imagen de sí mismo como un buen aprendiz de idiomas ('se me dan bien los idiomas'), es más probable que asista a clase y participe activamente en las tareas propuestas, manifestando una actitud positiva para afrontar las tareas y actividades.

Atender a las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su competencia es decisivo en el desarrollo de un modelo comprensivo de la práctica educativa en lenguas extranjeras si se espera que los aprendientes, desde una perspectiva constructivista, se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje (Arnold y Foncubierta, 2019). La comprensión de cómo los alumnos de ELE se perciben a sí mismos y qué efectos tiene sobre su actuación en el aula se convierte en una necesidad tanto práctica como científica, y justifica la importancia del autoconcepto académico en ELE como uno de los factores más importantes en el aprendizaje (Dornyei y Ushioda, 2011; Mercer, 2011).

El autoconcepto académico. El autoconcepto se refiere a las percepciones que una persona tiene de sí misma, esto es, el conjunto de creencias sobre sí misma. García y Musitu (2001) lo definen como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual. Es el resultado de la valoración, análisis e integración de la información de la propia experiencia unida a la información proveniente de los otros significativos (p.ej. progenitores, amigos, etc.). Es decir, el autoconcepto se construye a través de las experiencias con el entorno y las evaluaciones de otras personas importantes (Shavelson et al., 1976). Gran cantidad de estudios han puesto de relieve que en el desarrollo de la imagen que tienen las personas de sí mismas interactúan diferentes fuentes de información (para una revisión, ver Luna y Molero, 2013).

Dentro del autoconcepto, se pueden identificar tres componentes que corresponden a los elementos cognitivo (i.e. creencias sobre la persona), afectivo (i.e. las emociones

asociadas junto con su valoración) y comportamental. Llegados a este punto, es importante diferenciar entre autoconcepto y autoestima. La autoestima es la actitud que posee una persona hacia sí misma (aceptación/rechazo, positiva/negativa), es decir, la evaluación del autoconcepto. Si bien en ciertos contextos tienden a usarse ambos términos como sinónimos, se trata de constructos psicológicos y de personalidad diferentes.

La perspectiva teórica más aceptada sobre el autoconcepto es la propuesta por Shavelson et al. (1976), quienes plantean la existencia de una estructura multidimensional y jerárquica, es decir, dentro del autoconcepto se pueden distinguir varias categorías: autoconcepto físico, social, académico, emocional y familiar (García y Musitu, 2001). Entre estas categorías, aquella más relacionada con el aprendizaje en general y el aprendizaje de lenguas extranjeras en particular es la dimensión académica, dado que es una variable explicativa de la conducta escolar y a la vez resultado del proceso de aprendizaje (Moreano, 2005).

El autoconcepto académico puede ser definido como la percepción del alumnado sobre su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares (González-Fernández, 2005), o como la visión que tiene cada persona de sí misma como estudiante (Kurtz-Costes y Schneider, 1994). Siguiendo la misma lógica planteada por Shalvenson et al. (1976), el autoconcepto académico a su vez posee igualmente una estructura multidimensional, siendo una síntesis de las diferentes materias o asignaturas que una persona estudia a lo largo de su formación. Por ejemplo, es posible hacer referencia al autoconcepto académico relacionado con el aprendizaje de las matemáticas y también al autoconcepto académico asociado a lenguas extranjeras. En este sentido, es más apropiado tener en cuenta diferentes autoconceptos académicos, cada uno específico de un área, como puede ser referido al aprendizaje de español como lengua extranjera. ¿Cómo se desarrollan estos tipos de autoconceptos académicos? En general, se considera que son el resultado de la comparación personal y social a partir de las experiencias académicas de las personas.

En relación con la comparación personal, no se duda de la influencia de los éxitos académicos ya experimentados sobre el autoconcepto académico. Las experiencias de aprendizaje exitosas tienden a consolidar y fortalecer la imagen positiva como estudiante. Es decir, los estudiantes tienden a percibir que poseen una elevada capacidad en los ámbitos en los que han actuado bien o han obtenido unas notas brillantes, y que son menos capaces en aquellos otros en los que han manifestado actuaciones mediocres. Cada estudiante interpreta sus resultados presentes a la luz de otros rendimientos previos en esa materia y/o en otras similares, lo que da lugar a las influencias positivas (o negativas) sobre el autoconcepto (Skaalvik y Skaalvik, 2002). El estudiante compara su rendimiento y sus aptitudes percibidas en un área (por ejemplo, matemáticas) con sus resultados y su percepción de capacidad en otra materia (por ejemplo, lengua extranjera), y utiliza esta impresión relativa interna para perfilar su autoconcepto en ambas asignaturas. De este modo, un alumno que se ve a sí mismo competente en una determinada área tiende a rebajar su competencia en otras, ya que se considera menos capacitado (Mercer, 2011; Roiha y Mäntylä, 2022). Además de tener en cuenta los éxitos y fracasos presentes y pasados en las diferentes disciplinas, Skaalvik y Skaalvik (2002) destacan otros dos procesos a tener en cuenta en términos de comparación personal: el análisis de los resultados obtenidos teniendo en cuenta las metas planteadas y la comparación del resultado obtenido en cada materia con el esfuerzo realizado.

En cuanto a la comparación social, se da un fuerte acuerdo sobre el papel desempeñado por la comparación social en el desarrollo del autoconcepto académico (Pulido et al., 2023). La teoría de la comparación social de Festinger (1954) mantiene que

las personas utilizan a otros individuos valorados del entorno como marco de referencia en la formación de las autoevaluaciones. Puesto que el alumnado permanece gran parte de su tiempo en la institución educativa (colegio, instituto, universidad), tanto el profesorado como los compañeros desempeñan la función de los otros significativos en relación con el autoconcepto. Por otro lado, parece haber una tendencia en compararse con aquellos individuos de los que se presume que el resultado de dicha comparación será positivo para la propia persona, y así reafirmar el propio autoconcepto (Epstein, 1973). Ello sugiere que el proceso de comparación social no es pasivo, sino que es utilizado intencionadamente por las personas con el objetivo de obtener sentimientos positivos hacia uno mismo y una capacidad o competencia a través de diferentes dinámicas.

Además de los procesos personales y sociales de comparación, existen otros aspectos que influyen en el autoconcepto académico de los estudiantes. Algunos estudios han abordado el autoconcepto académico en función de variables demográficas del aprendiente, tales como el género, la edad, etc. En relación con el género, los resultados de las investigaciones realizadas son contradictorios. Algunos investigadores (Amezcu y Pichardo, 2000; Malo et al., 2011) han obtenido resultados que parecen indicar cierta influencia de la variable género sobre el autoconcepto general y académico, mientras que en otros estudios las diferencias han sido prácticamente nulas (Costa y Taberero, 2012). Como señalan estas autoras, la divergencia en los resultados puede deberse a los diferentes instrumentos utilizados. En cuanto a la edad, la investigación muestra que esta actúa como variable moduladora de las posibles diferencias, evidenciando que las mujeres manifiestan una disminución del autoconcepto conforme aumenta la edad (Pastor et al., 2003). No obstante, todavía son necesarios un mayor número de estudios sobre las influencias sociodemográficas en el desarrollo del autoconcepto académico.

Frente a los resultados de los estudios anteriores, aparece un consenso generalizado en que mayores niveles de autoconcepto académico en idiomas están asociados a un mayor rendimiento en el aprendizaje de una LE (García et al., 2006; Moreano, 2005). Además, Mercer (2011) considera que el autoconcepto permite conectar aspectos del aprendizaje de ELE relativos al aprendiente como las estrategias de aprendizaje, la ansiedad o la motivación. Un aprendiente de LE que tenga un autoconcepto académico positivo mostrará una seguridad en sí mismo que le permitirá afrontar adecuadamente el aprendizaje del idioma, asistiendo más a clase y obteniendo mejores resultados de aprendizaje. En resumen, una imagen positiva como estudiante de lenguas extranjeras genera unas fuertes creencias de eficacia y de afrontamiento de las tareas y actividades en clase (Bandura, 1997), lo que hará más probable que la persona asista a clase (i.e. se ve capaz de atender y seguir el desarrollo de la clase y, por extensión, de la asignatura). Este afrontamiento activo permite un mejor desarrollo de las competencias orales y escritas en el aula, traduciéndose en experiencias de éxito que a su vez fortalecen la autoimagen como estudiante de idiomas mediante un proceso de comparación personal. Además, la asistencia a clase y la participación favorecen igualmente los procesos de comparación social a través de compañeros y docente, con la consiguiente reafirmación del autoconcepto (Epstein, 1973). En suma, es esperable que aquellos estudiantes con un elevado o positivo autoconcepto académico como aprendiente de idiomas (i.e. ELE) asistan con mayor frecuencia a clase en comparación con aquellos con un autoconcepto más bajo. En consecuencia, dadas las consecuencias positivas de la asistencia a clase en ELE y el interés por el estudio de sus antecedentes, el objetivo de este estudio fue determinar en qué medida el autoconcepto académico es una variable predictiva de la asistencia a clase en una muestra de estudiantes universitarios portugueses.

2. MÉTODO

2.1. Diseño y muestra

Para la realización de este estudio se optó por el uso de escalas auto informadas en base a un diseño descriptivo, correlacional y de tipo transversal. Esta investigación tuvo como población diana los estudiantes de una universidad pública portuguesa que cursaban asignaturas de español como lengua extranjera. Previamente se realizó una prueba de poder estadístico para determinar la muestra mínima necesaria, utilizando el programa *G*Power* (Faul et al., 2009). Los resultados de la prueba indicaron que 37 participantes son suficientes para obtener un poder estadístico estándar.

Participaron 245 estudiantes, con edades comprendidas entre 18 y 47 años ($M=25.37$, $DT = 6.57$). La muestra fue mayoritariamente femenina (82.1% mujeres). En función del tipo de asignatura cursada, se observan dos grupos: estudiantes matriculados en asignaturas obligatorias (55.1%) y estudiantes matriculados en asignaturas optativas (44.9%).

2.2. Instrumentos

Preguntas sociodemográficas y académicas. A los participantes se les solicitó información sobre género, tipo de asignatura, curso y nota obtenida en las asignaturas cursadas de español.

Autoconcepto académico. Para medir la subescala de Autoconcepto académico del cuestionario *Autoconcepto Forma 5* de García y Musitu (2001). Este cuestionario mide el autoconcepto a través de cinco dimensiones, basándose en el modelo de Shavelson et al. (1976). Estas dimensiones son académica o laboral, social, emocional, familiar y física. El autoconcepto académico hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de calidad del desempeño de su papel como estudiante y como trabajador. La subescala de autoconcepto académico se compone de cinco ítems. Para cada ítem se le pide al alumnado que exprese su grado de acuerdo con cada uno con un valor entre 1 y 99. Ejemplos de ítems correspondientes a esta dimensión son “mis profesores me consideran un buen estudiante” y “hago bien los trabajos escolares”. El coeficiente *Alfa* de *Cronbach* de la dimensión académica obtenida en este estudio fue de .87, similar al obtenido por García y Musitu (2001).

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se procedió a la preparación de la batería con los instrumentos seleccionados. Se adaptó el cuestionario *Autoconcepto Forma 5* al portugués mediante un proceso de traducción-retraducción, realizados por expertos en español y portugués y con el asesoramiento de expertos en la temática del estudio. Para la administración de los cuestionarios se pidió autorización al rectorado de la universidad para que se pudieran administrar los cuestionarios en horario lectivo a los estudiantes que cumpliesen con el requisito de participación en el estudio.

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando el paquete estadístico STATA v13. Se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables de la investigación (media,

desviación típica, asimetría y curtosis). Con objeto de comprobar la relación entre las variables, se realizaron análisis de correlaciones mediante el coeficiente r de Pearson. Para comprobar el objetivo del estudio, se llevaron a cabo varios modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica. Estos modelos se llevaron a cabo para verificar el papel predictor del autoconcepto académico sobre la asistencia a clase de los participantes del estudio. Los siguientes estadísticos se calcularon para comprobar la relación predictor-resultado de determinación R^2 y el coeficiente de regresión beta (β). Antes del análisis de regresión, se comprobó que los supuestos de normalidad, homoscedasticidad y linealidad no se violaron, basados en los residuos del modelo (diferencia entre valor observado y el valor predicho).

3. RESULTADOS

Los resultados referidos a los niveles de autoconcepto fueron los siguientes: $M = 6.39$, $DT = 1.70$, $As = -0.80$ y $Cu = 0.79$. Se observó una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto académico y la asistencia a clase, con un valor $r = .32$ ($p < .01$).

En la tabla I se presenta la ecuación de regresión del modelo planteado sobre la asistencia a clase.

Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Cte.	2.56	0.20		12.74	.00
Sexo	0.21	0.16	.09	1.30	.20
Tipo de asignatura	0.33	0.14	.17	2.39	.02
Año de curso	0.07	0.08	.07	0.94	.35
MODELO 1	$F = 4.07$		$R^2 = .05$.00
Cte.	1.24	0.69		1.80	.07
Sexo	0.06	0.17	.02	0.35	.72
Tipo de licenciatura	0.22	0.14	.11	1.64	.10
Año de carrera	0.06	0.08	.06	0.84	.40
Autoconcepto académico	0.12	0.04	.22	3.15	.00
MODELO 2	$F = 12.06$		$R^2 = .22$.00

Tabla I: Modelos de regresión sobre la asistencia a clase

Realizadas las regresiones lineales de las variables predictoras sobre el rendimiento académico medido a través de la asistencia a clase, se obtuvo un primer modelo significativo ($F(3, 245) = 4.07$, $p < .01$), el cual explica el 5% del total de la varianza de la variable independiente. Solo la variable relativa al tipo de licenciatura registró un coeficiente beta significativo (.17, $p < .05$).

Tras la inclusión de las variables relativas al autoconcepto, el total de la varianza explicada por el nuevo modelo fue del 17%, ($F(9, 245) = 12.06$, $p < .01$). La inclusión de las nuevas variables explicó un 12% más del rendimiento medido a través de la asistencia a las clases de español (cambio en $R^2 = .12$, cambio en ($F(6, 245) = 45.23$). En el segundo modelo, se observó que el componente académico del autoconcepto registró valores Beta significativos: (.22, $p < .01$).

4. DISCUSIÓN

¿Es importante la asistencia a clase para el aprendizaje de una lengua extranjera? A pesar de algunos resultados contradictorios, existe un fuerte consenso en considerar que el alumnado acuda y participe activamente en las tareas y actividades solicitadas en el aula, dadas sus importantes consecuencias no solo para el desempeño académico, sino también para la creación de un clima de clase positivo y de apoyo (Clair, 1999; Mercer, 2011). En consecuencia, tanto docentes como investigadores están centrando sus esfuerzos en determinar qué elementos determinan que un estudiante vaya (o no) a clase en el contexto de las lenguas extranjeras. En este sentido, este estudio tuvo como objetivo determinar, dentro de las características psicológicas de la persona, si el autoconcepto académico es uno de los predictores de la asistencia a clase, en una muestra de estudiantes universitarios portugueses de español como lengua extranjera.

En primer lugar, los resultados del análisis de correlación fueron coherentes con lo esperado y observados en diversos estudios (Gabalán et al., 2017; Vesic et al., 2021): una mejor autopercepción de la imagen académica se relacionó con una mayor frecuencia de asistencia a clases. La relación positiva observada entre estas dos variables fue posteriormente confirmada mediante los modelos de regresión. Tras el control de las variables sociodemográficas (sexo, tipo de asignatura y año de curso) dado su posible impacto en la asistencia (Amezcuza y Pichardo, 2000; Maloe et al., 2011), el modelo de regresión lineal jerárquica mostró que el autoconcepto académico fue un fuerte predictor significativo de la asistencia a clase. En este sentido, el manifestar una autoimagen positiva se relaciona con una mayor percepción de eficacia a la hora de afrontar tareas, demandas y exigencias académicas (Bandura, 1997). Además, este proceso se desarrolla en espiral: una mejor autoimagen se relaciona con una mayor capacidad de afrontamiento del aprendizaje de español como lengua extranjera y con una mayor asistencia. Ir frecuentemente a clase permite un mayor desarrollo de las competencias escritas y orales (García et al., 2006; Moreano, 2005), lo que refuerza a su vez la autoimagen y la creencia de eficacia, surgiendo una espiral positiva de aprendizaje y de desarrollo de las habilidades comunicativas y de comprensión de la lengua extranjera (Bandura, 1997). Las relaciones positivas entre el autoconcepto académico y la asistencia a clase han sido igualmente observadas en diversos estudios realizados con aprendientes universitarios de lenguas extranjeras (Fryer et al., 2018).

Los resultados de este estudio poseen importantes implicaciones tanto teóricas como prácticas, como posteriormente se detallarán. No obstante, la interpretación de estos datos se debe realizar con una serie de preocupaciones, dado que existen varias limitaciones y aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, el tipo de diseño utilizado es de tipo descriptivo y correlacional con una única recogida de datos (transversal), lo que conlleva únicamente que se pueden establecer relaciones de covarianza entre las variables analizadas. No es posible hablar de relaciones de causa-efecto a partir de los datos obtenidos. Además, dado que los procesos entre autoconcepto, eficacia y asistencia a clase se producen en espiral, es difícil determinar cuál es la causa y cuál es el resultado. No obstante, la literatura científica consultada permite establecer una relación entre la variable predictora (autoconcepto académico) y la variable resultado (asistencia a clase). En segundo lugar, dado que se han utilizado medidas de autoinforme para la recogida de datos, es posible que ciertos sesgos hayan podido afectar a los resultados y a los análisis. Por ejemplo, el sesgo de deseabilidad social o el sesgo de fatiga podrían haber distorsionado las respuestas de los participantes. En tercer lugar, la muestra de este trabajo se obtuvo

mediante un muestreo por conveniencia por lo que, al no ser representativa de la población de estudio, impide la generalización de los resultados (generalización estadística). Por último, es posible que variables no evaluadas en esta investigación (p.ej. ansiedad, autoeficacia) pueden actuar como variables mediadores o moderadoras entre las dos variables analizadas.

Futuros estudios deben permitirnos profundizar en los determinantes de la asistencia (o ausencia) a clase, además de permitir superar algunas de las limitaciones anteriormente indicadas. Un mayor esfuerzo debería centrarse en la obtención de muestras mayores y representativas de la población de estudio, además de realizar diferentes investigaciones no solo en ELE sino en otras lenguas extranjeras. La comparación entre los resultados de estos estudios arrojaría luz sobre las características definitorias y propias del alumnado en función de la LE/L2. Además, los nuevos estudios han de superar los diseños transversales y correlaciones buscando diseños de tipo longitudinal y/o estudios de diario. Estos últimos estudios son especialmente interesantes porque permitirían observar la evolución de las relaciones entre variables psicológicas (i.e. autoconcepto, ansiedad) y medidas de desempeño académico, como es la asistencia (o ausencia a clase). Finalmente, la incorporación de nuevas variables al marco de referencia del estudio (i.e. ansiedad, autoeficacia) y el análisis multinivel facilitarían la comprensión de los procesos subyacentes a la asistencia/ausencia a clase. El análisis de las relaciones a nivel de clase (y no solo individual) y la incorporación de variables relativas a las prácticas educativas por parte del docente de idiomas mejorarían nuestra capacidad de comprensión del fenómeno y facilitarían la puesta en marcha de acciones pedagógicas más ajustadas al contexto del español como lengua extranjera.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Muchos docentes, al inicio del curso, recomiendan encarecidamente la asistencia a clase para un adecuado aprendizaje y desarrollo de competencias, especialmente en el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que se considera que para aprenderla es necesaria la participación e implicación del estudiante en el aula. La asistencia a clase en español como lengua extranjera es el resultado de la acción de diversas variables: individuales, grupales, de las prácticas educativas del docente, etc. Dentro de las características individuales de la persona, nuestros resultados indican que el autoconcepto académico o la percepción de la imagen como aprendiente es un determinante, en gran medida, de la ausencia a las actividades de clase, por lo que es un elemento fundamental sobre el que construir las intervenciones y estrategias pedagógicas en el aula de idiomas.

El desarrollo del autoconcepto académico, así como de otros factores cognitivos y afectivos del estudiante, debe centrar gran parte de la actividad del profesorado, permitiendo de este modo un aprendizaje más afectivo. Como indican Arnold y Foncubierta (2019, p. 33):

Un autoconcepto bajo del aprendiente de una segunda lengua conducirá a un empobrecimiento de su capacidad cognitiva para procesar la información lingüística que recibe en el aula. Por ello, no conviene insistir en modelos de corrección poco realistas, ya que pueden transmitir a los alumnos un sentimiento de inadecuación y la creencia de que aprender español no es lo suyo. En este sentido, la relación existente entre creencias negativas y autoestima baja será directamente proporcional al bajo rendimiento que se dará en aquellos aprendientes que consideren

que no son competentes. En estos casos, la conciencia de no haber realizado correctamente una tarea confirmará su propia creencia negativa sobre sus capacidades y su sentido de competencia. Ellos necesitan experimentar de alguna manera el éxito, y disfrutar de la sensación de pequeños logros es un buen antídoto para la baja autoestima.

En consecuencia, es responsabilidad del docente de lengua extranjera la creación en las aulas de las condiciones apropiadas para que los alumnos encuentren una atmósfera de apoyo, un espacio de aprendizaje que alimente la confianza, el respeto y el valor de cada individuo. Entre las estrategias que se pueden llevar a cabo en el aula para la mejora del autoconcepto académico, se destacan aquellas centradas en el desarrollo del yo ideal (Dörnyei y Chan, 2013) y la autoestima (Arnold y De Andrés, 2010).

Según Dörnyei y Chan (2013), el desarrollo del autoconcepto se puede realizar desde la teoría motivacional del yo, al plantear similitudes entre el autoconcepto y el yo ideal de una L2. El yo ideal hace referencia a las características ideales que a una persona le gustaría tener como hablante de la L2 (deseos, expectativas, etc.). Este yo ideal actuaría como un orientador interno, una especie de energía o motivación que ayuda en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero. El papel del docente en este sentido sería orientar y guiar en el uso, por parte del estudiante, de la visualización de ese yo ideal (p.ej. imaginando que es capaz de establecer y mantener una conversación en una entrevista de selección en la lengua extranjera). Esta visualización no solo favorece y desarrolla un autoconcepto más positivo, sino que también afecta a las creencias de eficacia a la hora de aprender la L2. El apoyo del grupo igualmente puede actuar como potenciador de esta imagen ideal: cuando las personas se sienten apoyadas en el grupo de clase de idiomas pueden imaginarse como parte de la comunidad.

Por su parte, la propuesta de Arnold y De Andrés (2010) se centra en un conjunto de orientaciones con las que se desarrolla el autoconcepto, junto con la autoestima, y las destrezas lingüísticas. Estas orientaciones se agrupan en 5 elementos fundamentales que deben ser trabajados por los docentes en las clases de idiomas:

- (1) El desarrollo de la seguridad. Por ejemplo, definiendo procedimientos y rutinas de manera que se evita la ambigüedad de rol (los estudiantes saben qué se espera de ellos).
- (2) El desarrollo de la identidad. Por ejemplo, promoviendo el autoconcepto positivo a través de la reflexión sobre las fortalezas y debilidades en el idioma.
- (3) El desarrollo de la pertenencia. Por ejemplo, generando la identidad de grupo dentro de un clima de aula de seguridad psicológica y afectiva.
- (4) El desarrollo de propósito. Por ejemplo, desarrollando en los estudiantes expectativas reales sobre su aprendizaje y fortaleciendo la instrumentalidad, es decir, la relación entre el esfuerzo y el resultado.
- (5) El desarrollo de la competencia. Por ejemplo, poniendo en valor los logros mediante la provisión de una retroalimentación completa y adecuada a las necesidades y perfil de los estudiantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amezcuca, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *anales de psicología*, 16(2), 207-214.

- Arnold, J. y De Andrés, V. (2010). Cultivating confidence. *English Teaching Professional*, 4-6.
- Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.E. Freeman.
- Clair, K. L. S. (1999). A case against compulsory class attendance policies in higher education. *Innovative Higher Education*, 23, 171-180.
- Costa, S. y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Dörnyei, Z. y Chan, L. (2013). Motivation and the vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages, *Language Learning* 63(3), 437-462.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Logman-Pearson.
- Epstein, S. (1973). The Self-concept Revisited. *American Psychologist*, 28, 403-416.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fryer, L. K., Ginns, P., Howarth, M., Anderson, Ch. y Ozono, S. (2018). Individual differences and course attendance: why do students skip class. *Educational Psychology*, 38(4), 470-486.
DOI: 10.1080/01443410.2017.1403567
- Gabalán, J. y Vázquez, F. (2017). Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: una visión. *Revista Educación* 41(2), 1-17.
- García, J. F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. TEA.
- García, J. F., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.
- Kurtz-Costes, B. y Schneider, B. (1994). Self-Concept, attributional beliefs and school achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
- Luna, N. C. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación Y Docencia (REID)*, 10.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E. y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept* (Vol. 12). Springer.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 23(1), 5-38. <https://doi.org/10.18800/psico.200501.001>
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: Análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159. <https://doi.org/10.1174/021347403321645258>

- Pulido, E. G., Redondo, M. P., Lora, L. J. y Jiménez, L. K. (2023). Medición del Autoconcepto: Una Revisión. *Psykhē*, 32(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22389>
- Roiha, A. y Mäntylä, K. (2022). «It has given me this kind of courage...»: The signifiante of CLIL in forming a positive target language self-concept. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 100-116. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1636761>
- Roncel, V. M. R. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 8, 1-12.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2002). Internal and External Frames of References for Academic Self-Concept. *Educational Psychology*, 37(4), 233-244. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_3
- Vesic, D., Dzinovic, V. y Mirkov, S. (2021). The role of absenteeism in the prediction of math achievement on the basis of self-concept and motivation: TIMSS 2015 in Serbia. *Psihologija*, 54(1), 15-31. <https://doi.org/10.2298/PSI190425010V>

Dificultades de los futuros docentes de español durante la práctica pedagógica supervisada en Portugal

María Luisa Aznar Juan
Faculdade de Letras: Universidade de Coimbra,
CELGA-ILTEC
0000-0003-2740-6329 / aznarjuan@fl.uc.pt

RESUMEN

Siguiendo las directrices de instituciones internacionales dedicadas a la formación de profesores, cuyos esfuerzos se han centrado en determinar las dimensiones del perfil docente, nuestro trabajo se encuadra en el ámbito de la Formación Inicial de Profesores en Portugal. Presentamos un estudio sobre las dificultades manifestadas por los discentes de los dos másteres en enseñanza de español y otras lenguas extranjeras, durante el periodo de prácticas realizadas en escuelas portuguesas de enseñanza pública reglada. Tenemos como objetivo exponer los resultados de un análisis cuantitativo simple, basado en una muestra de 81 Trabajo de Fin de Máster defendidos entre 2009 y 2022. El análisis contempla 41 variables valoradas en una escala dicotómica, cuyo tratamiento se realizó utilizando el paquete estadístico de IBM SPSS Statistics, versión 27.0.0.0. Los resultados de la investigación manifiestan claras dificultades en el área del saber y del saber hacer, siendo residuales las halladas en el área del ser. A grandes rasgos, constatamos que, a pesar de los esfuerzos de los orientadores de prácticas, persisten factores fundamentales que perduran a lo largo del tiempo y representan importantes retos para los estudiantes. Esperamos que la reflexión sobre estos aspectos permita emprender acciones didácticas transformadoras y eficaces.

Palabras clave: formación inicial, práctica docente, enseñanza de español, dificultades.

ABSTRACT

Following the guidelines of international institutions dedicated to teacher training, whose efforts have focused on determining the dimensions of the teaching profile, our work is framed within the scope of initial teacher education in Portugal. We present a study on the difficulties manifested by students of the master's degree in teaching Spanish and other foreign languages during their internship periods in Portuguese public schools. Our objective is to present the results of a simple quantitative analysis based on a sample of 81 master's dissertations defended between 2009 and 2022. The analysis contemplates 41 variables evaluated on a dichotomous scale, and data processing was carried out using IBM SPSS Statistics software, version 27.0.0.0. The research results reveal clear difficul-

ties in the areas of knowledge and pedagogical skills, with fewer difficulties found in the area of being. Overall, we observe that despite the efforts of internship supervisors, there are persistent fundamental factors that pose significant challenges to students over time. We hope that reflection on these aspects will lead to transformative and effective instructional actions.

Keywords: initial teacher preparation, teaching practice, Spanish as a foreign language, difficulties.

1. INTRODUCCIÓN

Las demandas surgidas a raíz de la evolución tecnológica y social requieren cambios y adaptaciones pedagógicas tanto a nivel institucional como individual. Los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje nos invitan a reflexionar sobre la educación y la formación de profesores. De hecho, las políticas internacionales actuales centran gran parte de su atención en la práctica educativa, el desempeño docente y los resultados de los discentes (Minott, 2010; Montero y Gewerc, 2018). Ejemplo de esto son los dos capítulos del informe TALIS (OECD, 2019) dedicados a la instrucción pedagógica como medio para lograr el éxito en la escolarización. En estos capítulos se recomienda indagar y pensar sobre las circunstancias en las que se lleva a cabo la formación continua e inicial, lo que nos parece de suma importancia, sobre todo si tenemos en cuenta que una profesionalización eficaz contribuye a una mejor actividad en el aula, define acciones que trascienden el ámbito escolar e influye en el desarrollo personal, social, cultural y profesional de los estudiantes.

En este contexto cobra relevancia la manera en que se efectúa la transferencia de saberes y su apropiación, puesto que, para que la transmisión y recepción de conocimientos, actitudes, valores y competencias sea efectiva, es fundamental contar con una preparación científica y técnica de calidad. En este sentido, la formación del profesorado y las prácticas educativas son la expresión real de la didáctica y el elemento a través del cual esta contribuye a la optimización del ejercicio profesional.

Por su parte, el Consejo de Europa (2020) enfatiza la necesidad de “un enfoque complementario y completo a todos los niveles y en todos los aspectos de la enseñanza y formación del personal docente y formador” (p. 15). Asimismo, subraya la urgencia de concentrar esfuerzos en la formación inicial de profesores (FIP), con el objetivo de brindar a los estudiantes “orientación y tutoría adicionales para facilitar el inicio de su carrera y enseñarle a gestionar las dificultades específicas a las que se enfrenta” (Ibidem. p. 15). Siguiendo este razonamiento, consideramos indispensable investigar sobre los obstáculos que encuentran los futuros docentes, con el fin de proporcionar oportunidades de aprendizaje que mejoren la capacidad de análisis, reflexión y autorreflexión en los estadios iniciales de instrucción.

En cuanto a los problemas de los profesores en el aula destacamos los trabajos de Veenman (1984), Imbernón (1989), Marcelo (1991, 1999), Cardona (2008) y Rubio y Olivo-Franco (2020). En el espacio de la enseñanza del español en Portugal contamos con escasas investigaciones, entre ellas se hallan las contribuciones de Barros, Nicolás y Pazos (2019). Así pues, el estudio que presentamos supone una aportación a este ámbito de pesquisa en la enseñanza universitaria portuguesa. De este modo, en las páginas que siguen exponemos los resultados de un análisis cuantitativo simple de datos procedentes de una

muestra de 81 Trabajo de Fin de Máster defendidos entre 2009 y 2022 en la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra (FLUC). Para ello, comenzamos con una contextualización teórica sobre la formación inicial de profesores y la práctica pedagógica supervisada (PPS). Posteriormente, abordamos las dificultades surgidas en la PPS, presentamos el estudio de caso, exponemos los resultados del análisis de los datos y su discusión y acabamos con unas breves conclusiones generales.

2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

2.1. La formación inicial de profesores y la práctica pedagógica supervisada

La preocupación sobre la calidad en la formación inicial de profesores se desarrolló transversalmente, desde principios del siglo XIX, en los países de la unión europea, aunque tuvo lugar con más intensidad a lo largo de las últimas décadas de los siglos XX y XXI. Esteve (2003) refiere la fecha de 1975 como el momento en que se empieza a reflexionar sobre el estado de la FIP en Europa y se proponen mejoras. Al mismo tiempo, la inquietud por la formación inicial crece con la labor de entidades internacionales que estudian y difunden los resultados de investigaciones sobre la acción educativa en Europa (Egido, 2020). De hecho, en las últimas décadas la OECD y la Comisión Europea han manifestado su interés en la FIP, tanto desde el punto de vista de la selección de los candidatos a futuros profesores, como de la estructura y calidad de los programas y la PPS.

En el ámbito de la enseñanza universitaria la FIP se sitúa en los másteres orientados a futuros profesores. La introducción de estos comenzó en los años 70, se expandió en los 80 y alcanza su auge en la actualidad. Pazos (2022) señala los momentos que determinan la evolución de la FIP en Portugal: la publicación de la *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986); la creación del *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (1989); la regulación de la formación continua (1992); la publicación de los perfiles profesionales del profesorado (2001) y la reestructuración que supone el Proceso de Bolonia (2007).

Hoy en día la FIP se circunscribe, de modo general, al contexto universitario y sigue unas normas elementales que, respetando la autonomía institucional, permiten su estructuración de manera homogénea. Estas orientaciones tienen como base el diálogo entre la teoría y el mundo laboral, de ahí que se incluya un periodo de formación teórico-práctica en las universidades y uno de prácticas en algún centro educativo. En este sentido la preparación para la enseñanza se concibe como la etapa que permite el paso del conocimiento académico al profesional (Alarção, 2020) y la primera incursión directa en la profesión. Consecuentemente, la formación inicial se convierte en una fase esencial para el desarrollo de capacidades, conocimientos, destrezas y hábitos en un ambiente real y contextualizado. Se trata de aprender a enseñar desde una perspectiva compleja y multidimensional en la que intervienen factores de índole institucional, personal, social y académico.

El periodo de preparación para la enseñanza adquiere un sentido contextualizado y dinámico cuando los estudiantes se desplazan al centro escolar para realizar la instrucción supervisada. En este periodo el alumno ejercita sus capacidades y conocimientos de manera autónoma e interactiva a través del intercambio de saberes, valoraciones y reflexiones compartidas entre los agentes implicados en el transcurso didáctico. De manera general, la PPS es el primer momento en que el estudiante toma conciencia de la realidad del aula

y la institución escolar, asume el papel de formador e inicia un proceso que perdurará durante el ejercicio de su profesión. Además, observa, experimenta y reflexiona sobre modelos y técnicas que podrán configurar hábitos y actitudes futuras:

En estos primeros años se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes de los educadores, ya que la experiencia origina un aprendizaje por contacto debido a la observación, a la necesidad que tiene el nuevo profesor de asumir una cierta profesionalidad. La experiencia en la práctica profesional forma a los profesores, teniendo la formación en este campo una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se adquieren en el propio centro docente. (Imbernón, 1989, p. 494)

Por lo expuesto, concluimos que, de acuerdo con Labra y Rodrigo (2011), el conocimiento práctico se construye por medio de “un proceso reflexivo que va desde la acción práctica a una reflexión teórica y vuelve a la práctica” (p. 160). De esta manera, podemos definir la PPS como el conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje sistematizadas, integradas en un plan de estudios, en las que se produce un conocimiento fruto de una labor de reflexión impulsada por los intervinientes en la formación.

Por lo que se refiere a las figuras implicadas en la PPS es consensual la referencia a los estudiantes en prácticas, los profesores o tutores de los centros educativos y los profesores o tutores de las universidades. Para Alarção (2023) el tutor de la escuela tiene el cometido de facilitar el aprendizaje reflexivo; mediar entre el saber teórico y práctico; mediar entre el futuro docente, los estudiantes y el establecimiento escolar y servir como guía, modelo y transmisor de conocimientos. El tutor universitario desempeña un papel similar al de la escuela, puesto que incentiva el proceso de reflexión y autorreflexión del aprendizaje; media entre la escuela y la institución de enseñanza superior; media entre el estudiante en prácticas y la universidad; estimula el desenvolvimiento de habilidades, capacidades y conocimientos y actúa como evaluador. Por último, según la autora, del futuro profesor se espera que construya su conocimiento partiendo de la observación y autorreflexión de su actuación en el aula y de los modelos que encuentra en la escuela; que sea observador crítico e incremente su capacidad de comunicación y autonomía.

En general, podemos afirmar que la acción de los agentes que participan en la PPS se entrelaza y adquiere sentido en el compromiso de colaboración e intersección entre los diferentes niveles de la FIP señalados por Jordell (1987): nivel personal, nivel de la clase, nivel institucional y nivel social. Ahora bien, la cooperación y construcción profesional se configura como una oportunidad para resolver y superar obstáculos. De ahí que, estamos de acuerdo con Araújo, Lima, Oliveira y Miranda (2015) cuando afirman que un aspecto de suma relevancia en la FIP es conocer los problemas a los que se enfrentan los aprendices en prácticas. Somos de la opinión de que abordar las preocupaciones de los estudiantes ayuda a crear un pensamiento y una acción reflexiva con efecto inmediato en el aula. Por ello, dedicamos el siguiente apartado a las dificultades surgidas durante la PPS.

2.2. Dificultades durante la Práctica Pedagógica Supervisada en la Formación Inicial de Profesores

Como hemos mencionado en la introducción de este trabajo, existen numerosos estudios dedicados a identificar las inquietudes de los profesores noveles y en prácticas. No obstante, la mayoría de las investigaciones se centran en los primeros, mientras que hay pocos sobre los estudiantes en formación inicial, y aún menos sobre el área específica del español para extranjeros en Portugal. Como consecuencia, presentamos una síntesis

de la revisión bibliográfica sobre de las dificultades docentes en el periodo inicial de las actividades educativas.

Uno de los trabajos más representativos sobre el tema es el de Veenman (1984), quien analiza diversas investigaciones anteriores a la suya y registra las siguientes situaciones conflictivas: disciplina y motivación en el aula; gestión de las diferencias individuales; tiempo insuficiente de enseñanza; evaluación del trabajo de los alumnos; relación con los padres; organización del trabajo en el aula; materiales insuficientes; gestión de problemas individuales; relación con los colegas; planificación de las clases; uso de métodos distintos; relación con las reglas escolares; determinación del nivel de aprendizaje de los alumnos; dominio de los conocimientos; sobrecarga de trabajo; relación con la dirección; estructura escolar inadecuada; relación con los alumnos lentos; relación con los alumnos de diferentes culturas; material didáctico; falta de tiempo libre; orientación inadecuada; elevado número de estudiantes por clase.

A pesar de la antigüedad de las conclusiones que acabamos de referir, estudios más recientes coinciden con las variables mencionadas. De hecho, a partir del análisis de trabajos posteriores al de Veenman (1984), identificamos varios factores problemáticos para el futuro educador. Entre ellos, los mayores desafíos se relacionan con el nivel de la clase señalado por Jordell (1987). No obstante, en la dimensión personal las dificultades están vinculadas con el choque entre la realidad y la práctica pedagógica (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Machado, 1996; Caires y Almeida, 2003); la discrepancia entre la teoría y la práctica (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Caires y Almeida, 2003; Álvarez-Álvarez, 2015; Rubio y Olivo-Franco, 2020; Alarção, 2023) y la falta de formación en técnicas y metodologías educativas (Palomeque, 2013; Alarção, 2023). En el plano institucional se destaca el poco tiempo dedicado a la PPS y la sobrecarga debido a la simultaneidad de las prácticas con otras asignaturas (Alarção, 2023).

En el nivel de la clase se observan problemas vinculados con la metodología, la planificación y organización en el aula, la gestión del tiempo, la gestión de la interacción y resolución de situaciones complicadas, el uso de la lengua, el dominio de la materia, la motivación, la evaluación y la explicación de contenidos. Con respecto a la metodología existen inconvenientes en la aplicación de técnicas, selección de materiales y el recurso a tecnologías actuales (Moliner y Ortí, 2016; Rubio y Olivo-Franco, 2020), así como en la preparación de materiales adicionales para rellenar vacíos en clase (Palomeque, 2013).

En cuanto a la planificación y organización de la clase, se destaca la falta de capacidad para crear transiciones entre los momentos y las actividades de la unidad didáctica (Cardona, 2008; Barros, Nicolás y Pazos, 2019), planificar una clase o la asignatura (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Palomeque, 2013; Barros, Nicolás y Pazos, 2019; Rubio y Olivo-Franco, 2020) y seleccionar contenidos (Marcelo, 1991; Barros, Nicolás y Pazos, 2019). La gestión del tiempo global en el aula es ineficaz (Veenman, 1984; Cardona, 2008; Perrenoud, 2011; Palomeque, 2013) y la gestión del tiempo muerto es inadecuada (Palomeque, 2013).

Incentivar la interacción y la participación en clase resulta complicado (Barros, Nicolás y Pazos, 2019), tal como gestionar situaciones problemáticas o de falta de disciplina (Veenman, 1984; Cardona, 2008; Perrenoud, 2011; Barros, Nicolás y Pazos, 2019), aprovechar las oportunidades de trabajo en el aula (Veenman, 1984; Barros, Nicolás y Pazos, 2019) y motivar a los alumnos al inicio de la clase (Barros, Nicolás y Pazos, 2019). El uso de la lengua meta (Barros, Nicolás y Pazos, 2019), el dominio de la materia (Veenman, 1984; Palomeque, 2013; Barros, Nicolás y Pazos, 2019; Rubio y Olivo-Franco, 2020), la evaluación (Rubio y Olivo-Franco, 2020) y explicar correcta y adecuadamente

los contenidos (Molinary Ortí, 2016; Rubio y Olivo-Franco, 2020) son otros inconvenientes que enfrentan los docentes en etapas iniciales.

En general, somos de la opinión de que las dificultades expuestas en este apartado, más que problemas insuperables, son oportunidades para el desarrollo y la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Por ello, nos parece de suma relevancia proporcionar datos concretos sobre los elementos que interfieren en la acción inicial educativa, lo que nos permite abordarlos dentro de un espacio y en un contexto privilegiado. De ahí surge el estudio de caso que presentamos a continuación.

3. ESTUDIO DE CASO

3.1. **Ámbito y contexto de la investigación**

La investigación que presentamos consiste en un estudio de caso descriptivo y aplicado, basado en el análisis cuantitativo simple de datos sobre las dificultades manifestadas por 67 estudiantes del Máster de Enseñanza de Español y Portugués, así como del Máster de Enseñanza de Español e Inglés ambos de la FLUC, durante la práctica pedagógica supervisada en distintos centros educativos públicos entre 2009 y 2022.

La revisión de la literatura sobre los principales puntos conflictivos para los futuros docentes en fases iniciales de su carrera muestra la persistencia de elementos problemáticos similares en diferentes culturas y situaciones de enseñanza. Esto nos lleva a suponer que en la PPS de español surgen factores internos, transversales en el tiempo, que persisten, son difíciles de superar y representan un reto continuo para el profesor/alumno en prácticas. Este supuesto nos conduce al planteamiento de tres interrogantes principales. En primer lugar, nos preguntamos cuáles son las complicaciones a las que se enfrenta el profesor/alumno en el período de prácticas. En segundo lugar, relacionado con esta cuestión, nos planteamos qué contratiempos se encuentran en el área del saber, saber hacer y ser. Por último, nos interrogamos sobre cuáles de estas complicaciones persisten en el tiempo.

Estos cuestionamientos constituyen los tres objetivos principales de nuestro trabajo. El primero es general y consiste en seleccionar e identificar las trabas a las que se enfrentan los estudiantes en prácticas. El segundo, de carácter más particular, supone detectar los obstáculos en los dominios del saber, saber hacer y ser. El tercer objetivo tiene que ver con los problemas que persisten en un periodo temporal de 13 años.

Lo expuesto define el ámbito principal de la investigación en el campo de la didáctica de EL2/LE, concretamente en el área de la FIP y la práctica educativa supervisada, siendo la entidad social del estudio la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra y, más concretamente, los dos másteres en enseñanza de español impartidos en esta institución: *Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol* y *Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol*.

La formación inicial en la FLUC se ordena según el *Regulamento da Formação Inicial de Professores* y sigue las reglas del *Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio* del *Ministério da Educação e Ciência* en Portugal. Este Decreto establece cinco áreas en la FIP: docencia, educación general, didáctica específica, área cultural, social y ética e iniciación a la práctica profesional. Los conocimientos adquiridos se dividen en dos cursos

lectivos de 60 créditos cada uno. A lo largo del segundo periodo se realiza la práctica profesional en una escuela pública o privada de enseñanza regulada. Además, los estudiantes frecuentan un seminario en las áreas específicas de formación en cada semestre. De esta forma, por ejemplo, los futuros profesores de español y portugués asisten a un seminario de portugués en el primer semestre del segundo año y de español en el segundo semestre.

Al tiempo que se cursan las asignaturas de seminario se elabora un Trabajo de Fin de Máster (TFM) denominado *Relatório de Estágio*. El TFM, junto con el *prácticum o estágio*, en portugués, constituye la unidad curricular *Estágio e Relatório*. El *Relatório de Estágio* consiste en la elaboración de un proyecto que incluye, por un lado, una caracterización y análisis fundamentado del progreso y las actividades realizadas en las prácticas y, por otro, un estudio científico-didáctico sobre un tema aplicado en la PPS (*Regulamento da Formação Inicial de Professores, Art. 11*). La primera parte del *Relatório* está dedicada a la contextualización, descripción y reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. La información recogida en nuestro estudio procede del análisis sobre la parte de la reflexión crítica del *Relatório de estágio*.

El universo para la recogida de datos de nuestro estudio incide sobre un conjunto de 81 *Relatório de Estágio*, defendidos y aprobados entre 2009 y 2022. De estos trabajos, se seleccionaron 67 que cumplieran con el principal criterio establecido para nuestro análisis, esto es, que incluyeran una reflexión crítica fundamentada sobre las áreas de intervención de la PPS. Por tanto, la población objeto de la investigación está constituida por un grupo de 67 informantes (63 mujeres y 4 hombres) que cumplieran los siguientes criterios de selección:

- Haber realizado las prácticas según el modelo propuesto por el *Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio*;
- haber realizado las prácticas en un centro educativo regulado de enseñanza pública o privada portuguesa;
- haber defendido el *Relatório de Estágio* con éxito;

haber acabado el máster en el periodo comprendido entre 2009 y 2022.

3.2. Procedimiento de la investigación

El presente estudio se divide en tres etapas: selección y recogida de datos, sistematización y análisis. En la primera fase, se llevó a cabo una lectura detallada de la reflexión crítica sobre la PPS en 81 *Relatório de estágio*, escogiendo aquellos que referían dificultades en los campos del saber, saber hacer y ser. Posteriormente, se recopiló la información de los trabajos elegidos. A continuación, se procedió al tratamiento de los datos y su sistematización, lo que nos permitió analizar y comparar los resultados obtenidos en la segunda fase.

Como instrumentos de selección y recolección de datos se utilizaron dos fichas de observación. La primera, Observación de la Práctica Pedagógica Supervisada (OPPS), recoge las unidades observables en las clases impartidas por los estudiantes bajo la supervisión del profesor orientador de la escuela y/o de la FLUC. La segunda, Observación de Dificultades Específicas (ODE), fue creada *ad hoc* para este estudio a partir de los resultados obtenidos en el análisis de la primera ficha e incide en los ítems concretos que entrañan dificultad.

La OPPS contempla 40 variables de estudio repartidas entre las áreas del saber, saber hacer y ser. En la esfera del saber se examinan los datos sobre las competencias lin-

güísticas de expresión y comprensión oral y escrita, la competencia cultural, gramatical, léxica, pragmática, fonética-fonológica y metalingüística:

ÁREA DEL SABER
• Competencia lingüística oral:
- Dominio de la morfología y sintaxis de la lengua
- Dominio y uso de un léxico diversificado y adaptado al contexto
- Dominio de los aspectos fonéticos de la lengua
- Dominio de los aspectos de la comunicación no verbal
- Uso correcto de la lengua oral según el contexto y el registro
- Coherencia y cohesión del discurso oral
- Fluidez
- Entonación
- Corrección
• Competencia lingüística escrita
- Dominio de la morfología y sintaxis de la lengua
- Dominio y uso de un léxico diversificado y adaptado al contexto
- Dominio de los aspectos grafemáticos de la lengua
- Uso correcto de la lengua escrita según el contexto y el registro
- Coherencia y cohesión del discurso escrito
- Corrección
• Competencia metalingüística
• Competencias lingüísticas de comprensión
• Competencia cultural / dominio de la cultura
• Competencia gramatical/ dominio de la gramática
• Competencia léxica / dominio del léxico
• Competencia fonética / dominio de la fonética
• Competencia pragmática / dominio de la pragmática

Tabla 1: Variables de observación en el área del saber durante la práctica pedagógica supervisada

En el ámbito del saber hacer se estudian los elementos relacionados con la planificación, realización, relación pedagógica, corrección y evaluación:

ÁREA DEL SABER HACER
Planificación
• Planificación, adecuación a la edad y nivel de lengua
- Integración de la unidad en la planificación anual
- Adecuación de la unidad al nivel de los alumnos
- Adecuación de la unidad a la edad de los alumnos
• Objetivos
- Claridad en la definición de objetivos
- Adecuación de los objetivos a los alumnos
• Coherencia y cohesión
- Equilibrio entre las partes de la clase
- Transiciones entre las partes de la clase
• Contenidos
- Claridad en la definición de contenidos

ÁREA DEL SABER HACER
- Adecuación de los objetivos a los contenidos seleccionados
- Adecuación de los contenidos seleccionados
- Equilibrio en la selección de contenidos
• Competencias o destrezas
- Claridad en la definición de competencias/destrezas
- Adecuación de las competencias seleccionadas
• Estrategias y metodología
- Claridad en la definición de metodologías
- Adecuación de las actividades seleccionadas
• Actividades
- Equilibrio en la selección y número de actividades
• Materiales
- Creatividad en la presentación de materiales
- elección de materiales actuales y motivadores
- Diversificación de materiales y estrategias
• Gestión del tiempo
- Temporización de la clase
Realización
• Uso de la lengua
- Errores lingüísticos orales
- Errores lingüísticos escritos
- Transmisión clara, coherente y adecuada de los contenidos
- Transmisión clara de las instrucciones a los alumnos
- Uso de la lengua materna en clase
- Adecuación de la lengua a las actividades y nivel de enseñanza
• Estructura de la clase
- Introducción y presentación de la clase
- Articulación entre las actividades y los diferentes momentos de la clase
• Adecuación al alumno
- Adecuación del ritmo de la clase al de los alumnos
• Gestión de la interacción
- Resolución de problemas individuales
- Respuesta a situaciones imprevistas
- Respuesta a las preguntas de los alumnos
- Organización y respetos de los turnos de habla
• Dominio y control emocional en clase
- Control del comportamiento de los alumnos en clase
• Gestión del tiempo en clase
- Control del tiempo en clase
- Control y gestión del tiempo muerto en clase
• Gestión de las realizaciones no verbales
• Gestión de la voz
- Control del tono de la voz según el contexto
- Control del ritmo de la voz según el contexto

ÁREA DEL SABER HACER
• Corrección de los errores
- Corrección oportuna y constructiva de los errores de los alumnos
• Gestión de las actividades
• Gestión de los materiales
- Explotación de los materiales en clase
- Uso correcto de los soportes y materiales de apoyo
Relación pedagógica
• Motivación
- Capacidad de motivar a los alumnos en clase
• Interacción y participación
- Promoción de la interacción y participación
- Dar tiempo de respuesta a los alumnos
- Prestar atención a todos los alumnos
• Realizaciones no verbales
- Dirigir la mirada a todos los estudiantes
- Moverse entre las mesas para dar apoyo
Corrección/Evaluación
- Corregir los errores de los alumnos de forma adecuada, correcta y positiva
- Construcción correcta de instrumentos de evaluación

Tabla 2: Variables de observación en el área del saber hacer durante la práctica pedagógica supervisada

Por lo que respecta al campo del ser se observan las variables sobre la integración, reflexión, responsabilidad, puntualidad, asiduidad y autonomía:

ÁREA DEL SER
• Integración
- Integración en el núcleo de prácticas y la escuela
- Relación con los alumnos.
• Reflexión
- Participación en la autoevaluación y heteroevaluación de manera objetiva, crítica y constructiva
- Receptividad a las críticas.
• Responsabilidad
- Empeño y responsabilidad en la preparación de las clases
- Participación en los seminarios u otros trabajos individuales o en grupo
- Capacidad de superación
• Puntualidad
- Puntualidad en la escuela
- Puntualidad en la entrega de materiales al docente
• Asiduidad
• Autonomía

Tabla 3: Variables de observación en el área del ser durante la práctica pedagógica supervisada

De las 40 variables que mencionamos previamente, identificamos 21 en las que los informantes manifestaron sentir dificultad. A partir de estas indicaciones elaboramos la ficha de Observación de Dificultades Específicas (Anexo 1), que nos permitió medir la frecuencia absoluta de cada una de las unidades registradas a través de una escala dicotómica nominal.

Las variables de la ODE recopiladas en el área del saber incumben en primer lugar a la competencia lingüística oral, seguida de la competencia cultural y, en tercer lugar, la competencia fonética-fonológica. En la esfera del saber hacer, específicamente en la planificación, consideramos los ítems relativos a los contenidos, objetivos, estrategias, metodologías, actividades, materiales y gestión del tiempo. Con respecto a los contenidos, observamos su selección, articulación e integración en clase. En cuanto a los objetivos nos fijamos en la selección. Sobre las estrategias y metodologías atendemos a la elección de estrategias comunicativas y tradicionales, así como al número y diseño de actividades. En lo referente a los materiales evaluamos su adecuación, coherencia y capacidad motivadora. La gestión del tiempo remite a la temporización de la clase, esto es, si la planificación es excesiva o reducida.

La fase de realización o ejecución de la clase es la que contiene más variables. En esta etapa, por lo que se refiere al uso de la lengua, consideramos las dificultades encontradas en la producción de errores lingüísticos orales, el uso de la lengua materna y extranjera y la enseñanza de la lengua oral. Respecto a la estructura del aula atendemos tanto a la introducción y presentación de los contenidos y de la clase, como a la articulación y creación de un hilo conductor entre las partes de la unidad didáctica. En relación con la adecuación consideramos si las clases se ajustan al ritmo y nivel de aprendizaje de los estudiantes. En las estrategias y metodologías observamos el uso de la técnica pregunta-respuesta y la selección del tipo de estrategias. La gestión del tiempo se centra en el control sobre el tiempo de la clase y del tiempo muerto. La interacción se refiere a la organización de los turnos de habla y la participación de los estudiantes. La voz tiene que ver con el tono y ritmo del discurso. Sobre los materiales se considera la explotación de estos en el aula y el uso correcto de soportes y materiales de apoyo. El dominio y control emocional tiene que ver con la gestión y respuesta a situaciones imprevistas. Todavía, dentro del área del saber hacer atendemos a la relación pedagógica. En este ámbito solo consideramos una variable: dar tiempo de respuesta a los alumnos. Por último, en el área del ser también señalamos una única variable: la capacidad para desarrollar el trabajo de una manera autónoma.

La segunda y tercera fase de la investigación consistió en la sistematización y análisis de los datos obtenidos a partir de la observación de las reflexiones críticas contenidas en los *Relatórios de estágio* de la PPS. El tratamiento de la información recolectada se hizo con el paquete estadístico de IBM SPSS Statistics, versión 27.0.0.0. Los resultados de este análisis y su discusión nos permitieron tener una aperccepción fundamentada sobre las trabas que surgen en la PPS.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis de los datos, obtenidos a partir de la observación sobre las reflexiones críticas contenidas en los *Relatórios de estágio*, demuestran que en el área del saber las mayores dificultades se concentran en el dominio de la competencia oral (44,8%), seguida de la competencia fonética (31,3%) y cultural (4,5%). Dentro de la competencia oral los encuestados no distinguen el dominio del léxico, morfológico o sintáctico, así

como tampoco refieren los elementos de la comunicación no verbal. Sin embargo, aluden a la competencia lingüística oral en general (*Domínio da língua oral*) y solo el 10% de los casos declara sentir falta de “*desenvoltura na hora de nos expressarmos oralmente*”, “*fluência oral*” o “*incorreção lingüística oral*”. En la competencia fonética-fonológica se señala la fonética o la pronunciación de modo generalizado, solo un caso apunta problemas relacionados con la entonación. Asimismo, en el ámbito de la cultura los encuestados se refieren a la cultura en general.

En la esfera del saber hacer, concretamente en lo referente a la planificación, la variable más destacada es la distribución del tiempo, lo que supone la elaboración de unidades didácticas demasiado largas o poco ambiciosas (55,2%) (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Palomeque, 2013; Barros, Nicolás y Pazos, 2019; Rubio y Olivo-Franco, 2020). Después se destaca el componente sobre la adecuación y coherencia en la selección y creación de materiales motivadores (38,8%). En este aspecto, solo el 11% de los informantes refieren impedimentos en la adecuación y selección de materiales coherentes, el 10,38% específica dificultad en la selección de materiales y el 16,61% en la creación de materiales motivadores. A seguir, se indican las actividades (28,4%), metodologías y estrategias (23,9%). Concretamente se hace mención al diseño de actividades dinámicas y variadas (58%), la selección del número de actividades por clase (42%) y la dificultad en elegir estrategias y/o metodologías más comunicativas y de corte menos tradicional (Moliner y Ortí, 2016; Rubio y Olivo-Franco, 2020).

Las variables menos indicadas son las que tienen que ver con la planificación y su relación con los contenidos (14,9%) y objetivos de la clase (11,9%). Sobre los contenidos se siente dificultad tanto en la articulación e integración en la unidad didáctica (60%), como en la selección (40%) (Marcelo, 1991; Barros, Nicolás y Pazos, 2019). En lo tocante a los objetivos la variable se concentra en la selección de estos para la clase.

Durante la fase de ejecución o realización de la clase la mayor traba encontrada es la del tiempo (53,7%) (Veenman, 1984; Cardona, 2008; Perrenoud, 2011; Palomeque, 2013), específicamente en lo relativo al cumplimiento del plan trazado de la unidad didáctica (86%) y el control y gestión del tiempo muerto (13%) (Palomeque, 2013). Esta variable está relacionada con la ya mencionada anteriormente en el ámbito de la planificación sobre la distribución del tiempo en la elaboración de unidades didácticas. La variante que tiene que ver con el uso de la lengua es la siguiente más indicada (49,3%). En ella se contemplan los errores lingüísticos orales en el plano de la realización (90%), la utilización de la lengua extranjera en el aula (75%) (Barros, Nicolás y Pazos, 2019), la dificultad para incentivar en los alumnos el empleo de la lengua extranjera en clase (15%) y la enseñanza de la lengua oral (9%). Hay que destacar que el mayor número de respuestas dadas en esta variable se relacionan con la producción de errores lingüísticos orales, coincidiendo en número con el ámbito de la competencia oral señalada en el área del saber.

A este ítem le sigue el de la estructura de la clase (44,8%) que contempla, por un lado, la dificultad en crear un hilo conductor que dé coherencia y cohesión, permitiendo la transición entre los diferentes momentos en el aula (80%) (Cardona, 2008; Barros, Nicolás y Pazos, 2019) y, por otro, en introducir y presentar los temas y contenidos (“*introduzir os temas em estudo/introduzir os novos temas de estudo*”) (20%) (Barros, Nicolás y Pazos, 2019). Las dificultades relacionadas con los materiales (26,9%) tienen que ver con la gestión y explotación de los materiales en clase (88%) y el uso correcto de los soportes y materiales (11%) (Moliner y Ortí, 2016; Rubio y Olivo-Franco, 2020).

Las variables sobre la adecuación y las estrategias metodológicas se encuentran en el mismo nivel (25,4%). Por lo que se refiere a las estrategias el estudiante en prácticas

refiere tener problemas con la adecuación de la ejecución docente al ritmo de aprendizaje de los alumnos (52%) y al nivel lingüístico (47%). A cerca de las estrategias metodológicas, alude a la dificultad en aplicar una metodología menos tradicional, más activa y comunicativa (94%) y al uso de la técnica pregunta-respuesta (6%). En estos casos el número de respuestas mayoritario coincide con la variable señalada en la planificación que apunta la dificultad para seleccionar estrategias más comunicativas y de corte menos tradicional. Por último, el dominio y control emocional en el aula a la hora de gestionar y dar respuesta a situaciones imprevistas como, por ejemplo, preguntas o faltas de comportamiento, también es una unidad bastante señalada (23,9%) (Veenman, 1984; Cardona, 2008; Perrenoud, 2011; Barros, Nicolás y Pazos, 2019).

Los elementos menos indicados durante la ejecución son los relacionados con las actividades (19,4%), la interacción (14,9%), el dominio de la voz (10,4%) y el tiempo de respuesta dado a los alumnos (9,0%). En relación con las actividades se contempla lo referido a la puesta en práctica de actividades dinámicas variadas y motivadoras. Es curioso que, en este caso, el número de respuestas es similar al de la unidad relativa a las actividades en el momento de la planificación (11,85%). Sobre la gestión de la interacción, se menciona la organización, el control y el respeto de los turnos de habla del profesor, el discente y los discentes (Veenman, 1984; Barros, Nicolás y Pazos, 2019). En lo que respecta a la voz los mayores problemas apuntados son el control y adecuación del volumen de la voz y del ritmo del discurso oral a los distintos momentos de la clase, lo que resulta en un volumen de voz demasiado alto o bajo.

Por último, en el área del ser solo hemos encontrado referencias, con un porcentaje muy bajo, a la variable relacionada con la capacidad para desarrollar el trabajo en clase de una forma autónoma (1,5%), lo que, a nuestro entender, no es un dato representativo a tener en cuenta en este estudio.

5. CONCLUSIÓN

Los resultados del estudio de caso que presentamos nos han permitido constatar la hipótesis planteada en el apartado 3.1. y comprobar la existencia de elementos transversales en el tiempo que persisten y representan dificultades para el profesor/alumno durante la PPS. Así pues, hemos cumplido los objetivos trazados en la investigación, lo que nos ha permitido identificar las complicaciones a las que se enfrenta el profesor/alumno en el período de prácticas en el área del saber, saber hacer y ser a lo largo de un extenso periodo temporal.

De los datos examinados y expuestos en el apartado anterior concluimos que las mayores dificultades se manifiestan en el área del saber y del saber hacer, siendo residuales las halladas en el área del ser. Al mismo tiempo, la elaboración y puesta en práctica de unidades didácticas presenta un mayor número de variables de estudio que las apuntadas en la planificación y las competencias de la lengua. En líneas generales, siguiendo un orden decreciente de aparición, las principales trabas señaladas por los alumnos en prácticas a lo largo de la PPS en la formación inicial de profesores son las siguientes:

- Gestión del tiempo durante la planificación (Nivel de Planificación).
- Gestión del tiempo durante la realización de la clase (Nivel de Ejecución):
 - Cumplimiento del plan trazado de la unidad didáctica.
 - Control y gestión del tiempo muerto.

- Uso de la lengua durante la realización de la clase (Nivel de Ejecución):
 - Realización de errores lingüísticos orales.
 - Utilización de la lengua extranjera en el aula.
 - Dificultad para incentivar en los alumnos el empleo de la lengua extranjera en clase.
 - Dificultad para la enseñanza de la lengua oral en clase.
- Estructura de la clase durante la fase de actuación docente (Nivel de Ejecución):
 - Dificultad para crear un hilo conductor y transiciones entre los diferentes momentos de la clase.
 - Dificultad para introducir y presentar los temas y contenidos en el aula.
- Dominio de la competencia oral (Nivel de Saber).
- Selección y creación de materiales durante la planificación de la clase (Nivel de Planificación):
 - Dificultad para crear materiales motivadores.
 - Dificultad para adecuar y seleccionar materiales coherentes y adecuados a los alumnos.
 - Dificultad en la selección de materiales motivadores y adecuados.
- Dominio de la competencia fonética y pronunciación (Nivel de Saber).
- Diseño y selección de actividades durante la planificación de la clase (Nivel de Planificación):
 - Dificultad para diseñar actividades dinámicas y variadas.
 - Dificultad en la selección del número de actividades por clase.
- Gestión y uso de materiales durante la realización de la clase (Nivel de Ejecución):
 - Dificultad en la gestión y explotación de los materiales en clase.
 - Dificultad en el uso correcto de los soportes y materiales didácticos.
- Adecuación docente (Nivel de Ejecución):
 - Dificultad para adecuar la ejecución docente en clase al ritmo de aprendizaje de los alumnos.
 - Dificultad para adecuar la ejecución docente en clase al nivel de los alumnos.
- Uso de estrategias metodológicas (Nivel de Ejecución):
 - Dificultad en aplicar una metodología menos tradicional, más activa y comunicativa.
 - Dificultad en el uso de la técnica pregunta-respuesta.
- Recurso a metodologías y estrategias más comunicativas y de corte menos tradicional (Nivel de Planificación).
- Dominio y control emocional en el aula (Nivel de Ejecución).
- Presentación de actividades dinámicas, variadas y motivadoras en el aula (Nivel de Ejecución).
- Gestión de la interacción, organización, control y respeto de los turnos de habla del docente, el discente y los discentes en clase (Nivel de Ejecución).
- Selección, articulación e integración de los contenidos durante la planificación del aula (Nivel de Ejecución).
- Planificación y articulación de los objetivos de la clase (Nivel de Planificación).
- Dominio, control y adecuación de la voz y el ritmo del discurso oral a los distintos momentos de la clase (Nivel de Ejecución).
- Gestión del tiempo de respuesta de los alumnos (Nivel de Ejecución).
- Dominio de la competencia cultural (Nivel de Saber).

A modo de resumen, concluimos que la gestión del tiempo y el uso de la lengua se encuentran entre las principales dificultades a las que se enfrenta el futuro docente de español de la FLUC. A continuación, se destaca el dominio de la lengua oral y los componentes relacionados con la estructura de la clase. La planificación y realización de actividades, así como la creación de materiales, también ocupan una posición relevante, aunque no son las preocupaciones principales del alumnado. Algo similar sucede con el control emocional y el dominio de la competencia fónica. Por último, con menor frecuencia, se encuentra la articulación entre contenidos, la adecuación de la unidad didáctica al nivel y edad de los estudiantes, la interacción, la definición de objetivos, el uso de la voz, el recurso a estrategias y metodologías actuales y motivadoras y el dominio de la competencia cultural.

A grandes rasgos, constatamos que, a pesar de los esfuerzos de los orientadores de prácticas pedagógicas, siguen existiendo factores fundamentales que perduran a lo largo del tiempo y que continúan representando grandes retos para los estudiantes. Sostenemos, pues, la necesidad de reforzar los factores internos que inciden en la calidad de la instrucción, centrándonos en problemas concretos, y apostar por una formación contextualizada y colaborativa, esto es, una formación dentro del contexto escolar que cuente con una intervención cooperativa entre los orientadores y el profesor en prácticas. Esperamos que la reflexión sobre los aspectos que continúan entrañando dificultad para los estudiantes en prácticas permita que los docentes dedicados a la formación inicial de profesores emprendan acciones educativas transformadoras y eficaces.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo. Cadernos Didáticos, n.º 8*. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2023). A Prática Pedagógica Supervisionada: cenário, atores, papéis e relações. En M. L. Aznar Juan y J. da Costa Domingues (Coords.). *Formação inicial de professores, flexibilidade e avaliação educativas: da teoria à prática* (pp. 31-42). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2416-7>
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos, 37*(148), 172-190. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.148.49320>
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. de y Miranda, G. J. (2015). Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças, 26*(67), 93-105. <https://doi.org/10.1590/rcf.v26i67.98101>
- Barros Lorenzo, M., Nicolás Martínez, P. y Pazos Anido, M. (2019). Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a «Dar clase». En J. Almeida et al. (Org.). *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 44-67). Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3>
- Caires, S. y Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino, *Psico-USF, 8*(2), 145-153.
- Cardona, J. (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. *Enseñanza, 26*, 29-56.
- Consejo de Europa. (2020). Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro. *Diario Oficial de la Unión Europea C 193/11.9*.

- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. (2018). *Regulamento da Formação Inicial de Professores*. Consultado el 21 del 04 de 2023. https://www.uc.pt/fluc/regulamentos_normas/docspdf/regulamento_formacao_inicial_professores.pdf
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 487-499.
- Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 165-177.
- Labra, P. y Fuentealba, R. (2011). Formación inicial docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. *Foro Educativo*, 19. <https://doi.org/10.29344/07180772.19.858>
- Machado, C. G. (1996). Tornar-se professor – da idealização à realidade. [Tesis de doctorado en Psicología Educacional. Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/11950>
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a ensinar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIDE).
- Marcelo, C. (1999). La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI Revista de Educación*, 1, 33-57.
- Minott, M. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: Building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, 36(1), 325-338.
- Moliner, L. y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56(3), 1-22. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Palomeque, R. (2013). Dificultades de la práctica educativa en el docente sin formación. *Cinzontle. Revista de difusión cultural y divulgación académica*, 12, 17-20.
- Pazos, M. (2022). A formação inicial de professores de línguas estrangeiras no 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário em Portugal: Perspetiva histórica e enquadramento legal. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 14(31), 109-124. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i31.658>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Rubio, F. J. y Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

ANEXO 1. Ficha de Observación de Dificultades Específicas

Área de español- _Ficha de observación de clase

FICHA DE OBSERVACIÓN DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS

Alumno en prácticas:

Profesor cooperante:

Clase nº:

Fecha:

Grupo:

OBSERVACIONES AL DESARROLLO DE LA CLASE

ÁREA DEL SABER	
1. Competencia lingüística oral	
2. Competencia cultural / dominio de la cultura	
3. Competencia fonética / dominio de la fonética	
ÁREA DEL SABER HACER	
II Planificación	
4. Contenidos	
- Selección de los contenidos de la clase	
- Articulación e integración entre los diferentes contenidos	
5. Objetivos	
- Selección de los objetivos de la clase	
6. Estrategias y metodologías	
- Selección de estrategias más comunicativas y menos tradicionales	
7. Actividades	
- Selección del número de actividades por clase	
- Diseño de actividades dinámicas y variadas	
8. Materiales	
- Adecuación y coherencia en la selección de materiales	
- Selección de materiales actuales y motivadores	
- Creación de materiales motivadores	
9. Gestión del tiempo	
- Temporización de la clase: planificación excesiva o resumida	
II Realización	
10. Uso de la lengua	
- Errores lingüísticos orales docentes	
- Uso de la lengua materna en clase por los alumnos	
- Uso de la lengua extranjera en clase por los docentes	
- Enseñanza de la lengua oral	
11. Estructura de la clase	
- Introducción y presentación de la clase	
- Articulación entre los diferentes momentos de la clase (transiciones): Creación de un hilo conductor en la clase: coherencia y cohesión	
12. Adecuación al alumno	
- Adecuación del ritmo de aprendizaje de los alumnos	
- Adecuación al nivel lingüístico de los alumnos	
13. Estrategias y metodologías	
- Técnica pregunta-respuesta. Respuestas a las preguntas de los alumnos	
- Selección de estrategias más comunicativas y menos tradicionales	
14. Gestión del tiempo	
- Control del tiempo en clase: cumplir el plan	
- Control y gestión del tiempo muerto en clase	
15. Gestión de la interacción	
- Gestión, organización y respeto de los turnos de habla y participación de los alumnos en clase	
16. Gestión de la voz	
- Control del tono de la voz y ritmo del discurso oral según el contexto	
17. Gestión y uso de materiales	
- Explotación de los materiales en clase	
- Uso correcto de los soportes y materiales de apoyo	
18. Gestión de las actividades	
19. Dominio y control emocional en clase	
- Gestión y respuesta a situaciones imprevistas	
II Relación pedagógica	
20. Dar tiempo de respuesta a los alumnos	
ÁREA DEL SER	
21. Capacidad de trabajo autónomo	

Una aproximación al léxico disponible de futuros profesores portugueses de ELE en dominios pedagógico-didácticos

Mirta Fernández dos Santos
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
0000-0003-0887-678X / mfernandez@letras.up.pt

Mónica Barros Lorenzo
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
0000-0001-8210-8725 / mlorenzo@letras.up.pt

RESUMEN

Pese al auge experimentado en los últimos años por los estudios de disponibilidad léxica, aún son escasas las investigaciones sobre el léxico específico de comunidades científicas y/o profesionales (Quintanilla y Salcedo, 2019), una constatación extensible al ámbito de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras. Con este trabajo, siguiendo la metodología propia de la disponibilidad léxica, pretendemos contribuir a ampliar la nómina de investigaciones dedicadas al análisis del léxico disponible de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en procesos de formación inicial. Para ello, hemos aplicado pruebas psicolingüísticas a 11 informantes que durante el año lectivo 2021-2022 estaban estudiando el primer o el segundo curso de los dos másteres profesionalizantes en la enseñanza de español ofertados por la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*, con miras a obtener datos sobre cinco dominios pedagógico-didácticos: planificación de clase, gestión de clase, evaluación, TIC y cultura hispánica. Los resultados indican que los centros de interés en los que los informantes han activado más vocabulario son “planificación de clase” y “evaluación”. Por otra parte, el promedio de palabras por informante es superior en el grupo constituido por los informantes de primer curso, mientras que el índice de cohesión es superior en el grupo de informantes de segundo curso.

Palabras clave: competencia léxica, lexicografía, ELE, formación del profesorado, competencias docentes.

ABSTRACT

Despite the boom experienced in recent years by lexical availability studies, research on the specific lexicon of scientific and/or professional communities is still scarce (Quintanilla and Salcedo, 2019), a finding that can be extended to the field of initial teacher training of foreign languages. With this work, following the methodology of lexical availability, we aim to contribute to expanding the list of research dedicated to the analysis of the le-

xicon available to Spanish as a foreign language (SFL) in initial teacher training processes. For this, we have applied psycholinguistic tests to 11 informants who, during the academic year 2021-2022, were studying the first or second year of the two professional master's degrees in Spanish teaching offered by the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, in order to obtain data on five pedagogical-didactic prompts: lesson planning, classroom management, assessment, ICT and Hispanic culture. The results indicate that the prompts in which the informants have activated more vocabulary are "lesson planning" and "assessment". On the other hand, the average number of words per informant is higher in the group made up of first-year informants, while the cohesion index is higher in the group of second-year informants.

Keywords: lexical competence, lexicography, SFL, teacher training, teaching competences.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los procesos de formación inicial docente de futuros profesores¹ de lenguas extranjeras (LE) se cimentan en la denominada Instrucción Basada en Contenidos² (Richards y Rodgers, 2001; Marsh, 2002; Davies, 2003), un modelo educativo según el cual el estudiante adquiere de modo paralelo el conocimiento de disciplinas no lingüísticas y las habilidades comunicativas de la lengua meta. En ese sentido, "el aprendizaje del contenido ayuda al aprendizaje de la lengua, mientras que el dominio de la lengua facilita al estudiante el acceso al contenido en su formación profesional o en su área ocupacional" (Stoller, 2007, p. 59).

Así pues, no cabe duda de que en este contexto el léxico "sostiene los procesos de aprendizaje" (Quintanilla y Salcedo, 2019, p. 535) y desempeña un papel crucial, dado que el conocimiento de este componente lingüístico permitirá a los futuros profesores comunicarse y comprender de forma adecuada las temáticas que forman parte de su proceso de formación docente tanto a nivel de competencia lingüística como pedagógica.

Partiendo de estos presupuestos, y centrándonos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, consideramos científicamente relevante estudiar la disponibilidad léxica en dominios pedagógico-didácticos de futuros profesores de esta disciplina, a fin de averiguar qué vocabulario profesional tienen más asimilado, detectando al mismo tiempo posibles carencias en su formación lingüística o didáctica. El objetivo último es la mejora de la formación de este colectivo, siendo para ello imprescindible que la acción pedagógica de los formadores corresponda a las exigencias y demandas no solo de los docentes en prácticas sino también del actual escenario de enseñanza de LE. Asimismo, pensamos que el léxico activado por los profesores de ELE en formación es, de cierta manera, reflejo de la imagen que tienen de la profesión docente, de modo que cuantificarlo y describirlo contribuirá a dar a conocer dicha imagen, construida de forma colectiva.

Con base en lo anteriormente expuesto, hemos diseñado e implementado una investigación de alcance limitado³, basada en la metodología propia de la disponibilidad lé-

¹ Denominados *estagiários* en portugués.

² *Content Based Instruction* (CBI), en inglés.

³ Consideramos que la investigación es de alcance limitado por el reducido tamaño de la muestra (11 informantes) y

xica. Los resultados del estudio se expondrán a lo largo del presente artículo, que se divide en los siguientes apartados: introducción, fundamentos teóricos, diseño e implementación de la investigación, presentación y análisis de resultados obtenidos, conclusiones y referencias bibliográficas.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Los fundamentos teóricos de nuestra investigación se asientan en los siguientes cinco pilares: los estudios pioneros del área de la disponibilidad léxica (Michéa, 1953; Gougenheim et al., 1956); los estudios de disponibilidad léxica en el ámbito hispánico, que siguen los presupuestos metodológicos del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPDL) (López Morales, 1995; Carcedo González, 1998; Bartol Hernández, 2001; Samper Padilla y Samper Hernández, 2006); estudios específicos realizados con informantes no nativos en el ámbito del español como lengua extranjera o segunda lengua (ELE/EL2) (Carcedo González, 2000; Samper Hernández, 2002; López Rivero, 2008; Mas Álvarez y Santos Palmou 2014; Santos Fernández, 2014) y del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua (ILE/IL2) (Ferreira y Echeverría, 2010; Jiménez y Ojeda, 2010; Lugones, 2015; Siffrar Kalan, 2015); estudios de disponibilidad léxica especializada en el área de la formación de profesores (Santos Díaz, 2015; Herranz, 2018; Quintanilla y Salcedo, 2019; De la Maya Retamar y López-Pérez, 2020; Montre-Águila y Araneda-Machmar, 2021; Santos Díaz et al., 2021; Zambrano Matamala, 2021;) y, por último, investigaciones de disponibilidad léxica especializada de futuros docentes de español como LE en formación (Pedroni, 2015).

Antes de adentrarnos en el terreno de los estudios pioneros de disponibilidad léxica, cabe señalar, en primer lugar, que esta disciplina científica, directamente relacionada con la lingüística aplicada, se integra dentro de la léxico-estadística y persigue el objetivo de conocer aquellas palabras que “sin ser particularmente frecuentes, son evocadas y empleadas en ciertas situaciones comunicativas o para hablar de ciertos asuntos” (Samper Hernández, 2002, p. 8). De este modo, una palabra se considera disponible si acude con rapidez a la mente de un hablante al indicársele un tema determinado. Por consiguiente, el ‘léxico disponible’ es el conjunto de palabras que los hablantes poseen en su lexicón mental y que se activan mediante un estímulo denominado ‘centro de interés’ (Bartol Hernández, 2006) o ‘categoría semántica’ (Hernández, Izura y Ellis, 2006). A su vez, de acuerdo con Schreuder y Weltens (1993), citados por Zambrano Matamala (2021, p. 12), “el lexicón mental es un contenedor de palabras y, al mismo tiempo, un motor responsable de la activación de procesos complejos”.

Los primeros trabajos de léxico disponible surgieron en Francia a mediados del siglo XX de la mano de Gougenheim et al. y culminaron con la elaboración del *Français Fondamental* (1964), obra que tenía una clara finalidad didáctica: facilitar la adquisición del francés como lengua no materna tanto a los habitantes de las excolonias galas como a los inmigrantes que llegaban al país. Gracias al trabajo llevado a cabo por estos autores se desarrolló un campo de investigación que cuenta ya con una dilatada trayectoria.

porque está compuesta por futuros profesores portugueses de ELE que estudian en una única institución de enseñanza superior: la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*. Ambos condicionantes impiden la extrapolación de las conclusiones a otros contextos. No obstante, como proyecto piloto, este estudio pretende sentar las bases para ulteriores investigaciones de índole comparativa en torno a la misma temática.

En el ámbito hispánico, el principal representante es el Dr. Humberto López Morales. Este investigador condujo en la década de los 70 las primeras investigaciones sobre léxico disponible con nativos de español preuniversitarios y en los años 90 puso en marcha el ambicioso PDDL, cuyo objetivo es la elaboración de diccionarios de disponibilidad léxica de diferentes zonas del mundo hispánico para poder llevar a cabo estudios de índole comparativa de distinto orden. Con vistas a la homogeneización de los resultados, se hizo necesario el establecimiento de unas pautas de actuación comunes, como la condición de nativos y preuniversitarios de los informantes, la uniformización de la muestra en número (400) y la determinación de las condiciones y forma de recogida de los datos:

[...] listas abiertas, limitación de dos minutos para cada centro, pruebas escritas y colectivas, centros de interés -los tradicionales del primer estudio, con la inclusión de alguno nuevo según objetivos de los estudios-, variables básicas de estudio -sexo, zona geográfica, tipo de centro y nivel sociocultural- y homogeneización de criterios de edición del léxico obtenido. (De la Maya Retamar y López-Pérez, 2020. p. 364)

En la primera década del siglo XXI se introdujeron diversas adaptaciones metodológicas que permitieron ampliar la nómina de informantes al ámbito de ELE y de otras lenguas extranjeras. En el terreno de ELE asistimos hoy a un extraordinario desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica y a una gran variedad de aplicaciones, lo que viene a demostrar que se trata de un área extremadamente prolífica. En cambio, en otras lenguas extranjeras, como el inglés o el francés, el desarrollo está siendo más lento. A propósito de la escasez de trabajos de disponibilidad léxica en inglés, Sifrar Kalan (2015), citada por Quintanilla y Salcedo (2019, p. 532-533) apunta que “esto se debe a que la investigación en torno al vocabulario ha seguido distintos caminos en la Lingüística Aplicada Hispánica y en la Anglòparlante”.

El precursor de la aplicación de la disponibilidad léxica al ámbito de ELE fue Carcedo González (1998, 2000), al analizar el léxico disponible de estudiantes finlandeses de español. Por lo general, los trabajos cuyos informantes son estudiantes de ELE siguen los presupuestos metodológicos establecidos por el PDDL, si bien es cada vez más frecuente que estos aborden nuevas variables y centros de interés no explorados anteriormente que responden a los objetivos e intereses de los investigadores.

Relativamente a los estudios centrados en el análisis de léxico especializado de comunidades científicas o profesionales, se trata de un ámbito que por ahora ha recibido poca atención por parte de la comunidad científica del área de la disponibilidad léxica. Según Navarro Marrero (2009, p. 50), el léxico disponible de estas comunidades es restrictivo en términos cualitativos y cuantitativos: se limita a un grupo reducido dentro de una comunidad de habla mayor y se relaciona directamente con un sector específico por la profesión de los informantes.

En el dominio concreto del léxico especializado de profesores en formación como comunidad profesional, si bien las investigaciones siguen siendo escasas, se han publicado algunos estudios en los últimos años. Por ofrecer algunos ejemplos, Quintanilla y Salcedo (2019) y De la Maya Retamar y López-Pérez (2020) se ocupan de analizar la disponibilidad léxica de futuros profesores de inglés en procesos de formación inicial y en el contexto de la Educación Primaria, respectivamente; por su parte, Santos Díaz (2015) dedica su tesis doctoral al estudio de la competencia léxica en español y en lengua extranjera de estudiantes del máster universitario en profesorado; Montre-Águila y Araneda Machmar (2021) indagan acerca de la disponibilidad léxica de profesores en los centros de interés “democracia”, “ciudadanía” y “derechos humanos”; y, por último, Zambrano Matamala

(2021) centra su investigación en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente.

En lo que concierne al análisis del léxico especializado de futuros profesores de ELE en formación, el número de trabajos publicados es todavía más escaso. Con nuestra investigación pretendemos contribuir a cubrir esa laguna, al cuantificar y describir el léxico disponible en cinco dominios pedagógico-didácticos de un grupo de 11 profesores portugueses de ELE en procesos de formación inicial. En ese sentido, el precedente directo de nuestra investigación es la tesis doctoral de Pedroni Torres (2015) en la que estudia el léxico disponible de los profesores de ELE en formación en la ciudad de São Paulo.

3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado metodológico del artículo se exponen los objetivos de la investigación, se describe la muestra del estudio, se dan a conocer los centros de interés propuestos, se explicita el proceso de aplicación de las pruebas psicolingüísticas de disponibilidad léxica, se plantea la hipótesis central de la investigación y, finalmente, se explica brevemente cómo se llevó a cabo el procesamiento de los datos (criterios de edición del material).

3.1 Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo principal el análisis de la disponibilidad léxica en cinco dominios pedagógico-didácticos de futuros profesores portugueses de ELE en procesos de formación inicial durante el curso lectivo 2021-2022 en la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*. Como objetivos subsidiarios, destacamos los siguientes: tratar de averiguar qué vocabulario específico del área profesional tienen más asimilado; detectar posibles carencias lingüísticas y formativas; comparar el léxico disponible activado por los informantes que estudian el primero o el segundo curso de los másteres de formación de profesores de ELE (los dos grupos del estudio)⁴; e indagar acerca del grado de concreción de su imagen colectiva de la profesión docente a partir del léxico recuperado.

3.2 La muestra

La muestra está constituida por 11 futuros profesores de ELE nativos de portugués que en el año lectivo 2021-2022 estaban estudiando el primero o el segundo curso de alguno de los dos másteres en Formación de Profesores de ELE ofertados por la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*: el *Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Área de Especialização de Espanhol* (MEPIEFA) y el *Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Área de Especialização de Espanhol* (MEIEFA).

⁴ La pertinencia de la comparación se sustenta en la constatación de que entre los estudiantes de primer y de segundo curso de los másteres de formación de profesores de ELE existen diferencias evidentes, que tienen que ver con su nivel de conocimiento lingüístico y con su condición de *estagiários* (los segundos) y *no estagiários* (los primeros). Los estudiantes de segundo curso han estado expuestos a más *input* lingüístico y pedagógico que los de primero, de ahí que sea esperable una mayor precisión y cohesión en sus respuestas.

De los 11 informantes, 9 eran estudiantes de MEIEFA y 2 de MEPIEFA. Por otra parte, 6 eran estudiantes de primer curso (Grupo 1) y 5 de segundo (Grupo 2). Los estudiantes de segundo curso estaban realizando sus prácticas profesionales en diferentes centros educativos del distrito de Oporto durante el año lectivo en el que se recogieron los datos.

Además, en el estudio se tuvieron en cuenta otras variables independientes de la muestra: el género, la edad y la existencia de experiencia docente previa. En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra en función de dichas variables:

VARIABLES		N.º DE INFORMANTES
Tipo de máster	MEPIEFA	2
	MEIEFA	9
Género	Masculino	2
	Femenino	9
Grupos de edad	21-23	6
	24-26	2
	Más de 26	3
Experiencia docente	Sí	6
	No	5

Tabla 1: Distribución de la muestra por variables independientes

Así, del contenido de la tabla 1 se colige que la mayor parte de los informantes eran, como ya habíamos señalado, estudiantes de MEIEFA, del género femenino, de entre 21 y 23 años y tenían experiencia docente previa en academias o impartición de clases particulares.

3.3 Los centros de interés

Los cinco centros de interés objeto de averiguación en nuestro estudio fueron “Planificación de clase”, “Gestión de clase”, “Evaluación”, “TIC” y “Cultura hispánica”. Se trata de centros de interés de índole pedagógico-didáctica propuestos *ad hoc* por el equipo investigador, con base en su experiencia como formadores de futuros profesores portugueses de ELE en procesos de formación inicial. A la hora de determinarlos, se tuvo en cuenta que estas categorías semánticas son abordadas en asignaturas específicas de MEPIEFA y MEIEFA, como Didáctica del español I y II, Producción de materiales, Seminario pedagógico de español y, por supuesto, en las prácticas, que se desarrollan a lo largo de todo el segundo curso de los mencionados másteres. El tópico de “Cultura hispánica” se trabaja, además, en asignaturas complementarias a los distintos niveles de ELE, que los estudiantes cursan durante los grados que posteriormente les dan acceso a los másteres profesionalizantes.

3.4 Aplicación de las pruebas de disponibilidad léxica

La recogida de los datos se llevó a cabo a finales del segundo semestre: los informantes de primer curso (Grupo 1) cumplieron las encuestas en mayo de 2022 y los de segundo (Grupo 2), en junio del mismo año. Por lo que respecta al procedimiento, en primer lugar, los estudiantes rellenaron un breve formulario en el que debían responder a cuestiones de interés sociolingüístico y académico. El propósito de este cuestionario era recabar información relacionada con las variables independientes del estudio: máster cur-

sado, año, género, edad y existencia o no de experiencia docente previa. A continuación, se les aplicó la prueba psicolingüística de disponibilidad léxica, siguiendo las pautas metodológicas del PPDL: mediante un sistema de listas abiertas, se solicitó a los informantes que escribieran en español, durante un tiempo cronometrado de dos minutos por categoría semántica, todas las palabras que acudieran a su mente relacionadas con los cinco centros de interés propuestos, que se les indicaron en el mismo momento de realizar la prueba. Teniendo en consideración el carácter anónimo de las pruebas, estas fueron numeradas a posteriori por el equipo investigador para proceder al tratamiento informático de los datos.

3.5 Hipótesis

Una vez obtenido el material y antes de su informatización, atendiendo a los objetivos de nuestro estudio y con base en la idiosincrasia de la muestra, se definió la hipótesis investigativa central: el promedio de palabras por informante (XR)⁵ y el índice de cohesión (IC)⁶ del léxico disponible de los 5 futuros profesores portugueses de ELE que están en su segundo año de formación (en el contexto de MEPIEFA o MEIEFA) será superior al de los 6 estudiantes que están cursando el primer año.

Para formular esta hipótesis nos basamos en nuestro conocimiento del contexto (en calidad de docentes de ambos másteres) y en la praxis de la disponibilidad léxica. En ese sentido, seleccionamos estos dos índices cuantitativos porque, de acuerdo con Cepeda, Granada y Pomes (2014), son, junto con el total de palabras diferentes (NPD), aquellos que aportan más información en relación con la riqueza léxica de los sujetos en estudio.

3.6 Procesamiento de los datos

En este punto procedemos a explicar sucintamente el proceso de tratamiento informático de los datos recogidos. Dicho proceso comenzó con la lematización y establecimiento de los criterios de edición del material obtenido. El siguiente paso consistió en el vertido de los datos en DispoLex, un programa de cálculo de la disponibilidad léxica diseñado por investigadores de la Universidad de Salamanca. Se trata de una herramienta muy utilizada por estudiosos del léxico disponible del ámbito hispánico y sirve de apoyo al PPDL.

Acto seguido, se llevó a cabo el procesamiento y extracción de los datos más relevantes, en términos cuantitativos y cualitativos; y, por último, se realizó un análisis comparativo entre los dos grupos en estudio (estudiantes de primer y segundo curso de MEPIEFA/MEIEFA).

En lo que respecta a la limpieza del corpus, es decir, para llevar a cabo la revisión y unificación de los datos obtenidos en aras de la validación de las respuestas, seguimos básicamente las normas del PPDL y los criterios establecidos por Samper Padilla (2006),

⁵ El promedio de palabras por informante resulta de dividir el número total de respuestas obtenidas entre el número de informantes.

⁶ El índice de cohesión se obtiene dividiendo el promedio de respuestas entre el número de palabras diferentes (vocablos) apuntados por los informantes. Este indicador nos permite determinar si un centro de interés es compacto (cerrado) o difuso (abierto). Se considera compacto si las respuestas de los informantes coinciden en gran número y se considera difuso si se evidencia una gran dispersión, es decir, si los informantes activan una gran cantidad de palabras diferentes (Samper Hernández, 2002).

que rigen los trabajos hispánicos de estas características, en la medida en que son aplicables a nuestro estudio; no obstante, como apuntan De la Maya Retamar y López-Pérez (2020), “cuando los datos provienen de informantes estudiantes de lenguas extranjeras, existen ciertas casuísticas que requieren la toma de decisiones específicas. A este respecto, los trabajos de Carcedo González (2000) y Samper Hernández (2002) constituyen referencias fundamentales” (p. 367).

De este modo, y basándonos parcialmente en las fuentes arriba mencionadas, a continuación, detallamos los criterios de edición aplicados en nuestro estudio:

- 1 Corrección ortográfica de vocablos como **“mobil”*, **“impresibilidad”*, **“ventajas”*, **“eteroevaluación”*, **“qualitativa”*, **“quantitativa”*, **“linguistica”*, **“inovación”*; **“história”*, **“evaluacion”*, **“gestion”*, **“comun”*, o **“geografía”*.
- 2 Unificación de vocablos: por ejemplo, “sumativa” y “evaluación sumativa”, que englobamos en “evaluación sumativa” o “pre-tarea” y “pretarea”, que uniformizamos en “pretarea”.
- 3 Lematización de variantes flexivas. Se optó por seleccionar la norma no marcada del paradigma: infinitivo para los verbos (“circular” o “programar”) y masculino y singular para sustantivos y adjetivos (“alumno”).
- 4 Inclusión de marcas comerciales como “Zoom”, “Youtube”, “Office”, “Kahoot”, “PowerPoint”, “Excel”, “Padlet”, “Genial.ly” y “RTVE”. Todas estas referencias se obtuvieron en el centro de interés “TIC”, a excepción de la última (la única sigla), que fue evocada en el centro de interés “Cultura hispánica”.
- 5 Mantenimiento de vocablos que resultan de interferencias lingüísticas entre el portugués y el español, tal y como ocurre con **“cuadro”*, **“pronuncia”*, **“escoja”* o **“toradas”* en vez de “pizarra”, “pronunciación”, “elección” y “corridas de toros”. Nos hemos inclinado por su inclusión pese a que, en la mayoría de los estudios de disponibilidad léxica del ámbito de LE se prescinde de las unidades léxicas aportadas en la lengua materna de los encuestados, con el fin de aprovechar al máximo la información léxica producida por nuestra reducida muestra⁸.

⁷ En este punto observamos un significativo número de incorrecciones, algo no esperable, teniendo en cuenta el nivel lingüístico en español que se les presupone a estudiantes de un máster profesionalizante en ELE (B2-C1). Quizás esta profusión de errores pueda explicarse, en parte, porque al realizar las encuestas anónimas indicamos a los informantes que los errores ortográficos no eran relevantes para esta investigación.

⁸ En lo que respecta a esta cuestión, cabe señalar que la gravedad de las interferencias encontradas resulta preocupante y que, como formadoras, nos conduce a la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza de vocabulario a los futuros profesores de ELE. En última instancia, todo apunta a la conveniencia de reforzar la formación lingüística de estos estudiantes de máster, en paralelo a su formación pedagógica.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Resultados cuantitativos

En este apartado, presentamos la información cuantitativa más relevante obtenida tras la informatización de los datos.

Los datos correspondientes al Grupo 1 (estudiantes de primer curso de ME-PIEFA/MEIEFA) se recogen en la siguiente tabla:

N.º	Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Promedio/ Informante	Índice de Cohesión
1	Planificación de clase	100	66	16,67	0,25
2	Gestión de clase	70	51	11,67	0,23
3	Evaluación	95	69	15,83	0,23
4	TIC	65	51	10,83	0,21
5	Cultura hispánica	78	76	13	0,17
TOTALES/MEDIA		408	313	13,6	0,218

Tabla 2: Índices cuantitativos del Grupo 1

Observamos que el centro de interés en el que los informantes del Grupo 1 han activado más vocabulario es “Planificación de clase”, con 100 ocurrencias frente a las 65 de la categoría semántica “TIC”, aquella en la que han movilizado menos vocabulario. Por otro lado, el centro de interés en el que han recuperado más palabras diferentes (vocablos) es “Cultura hispánica”, que presenta, además, el índice de cohesión más bajo: de las 78 palabras totales apuntadas, 76 son diferentes entre sí. Sorprende este nivel de dispersión, aunque seguramente se debe al hecho de que el concepto ‘cultura’ es muy amplio y puede subdividirse en múltiples apartados (historia, música, gastronomía, literatura, costumbres, etc.).

Por último, cabe apuntar que el promedio de palabras por informante de este grupo (13,6) está dentro del rango habitual en las pruebas aplicadas a informantes extranjeros.

La tabla 3, que se presenta a continuación, contiene los resultados cuantitativos que corresponden al Grupo 2 (estudiantes de segundo curso de MEPIEFA/MEIEFA):

N.º	Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Promedio/ Informante	Índice de Cohesión
1	Planificación de clase	60	48	12	0,25
2	Gestión de clase	43	36	8,6	0,24
3	Evaluación	59	52	11,8	0,23
4	TIC	53	46	10,6	0,23
5	Cultura hispánica	55	50	11	0,22
TOTALES/MEDIA		270	232	10,8	0,234

Tabla 3: Índices cuantitativos del Grupo 2

Los índices del Grupo 2 indican que el centro de interés en el que han activado más vocabulario es, al igual que en el Grupo 1, “Planificación de clase” (60), mientras que aquel en el que han evocado menos vocablos es “Gestión de clase” (43). En cuanto a la categoría semántica en la que han recuperado más palabras diferentes es “Evaluación” (52). No obstante, el centro de interés que presenta el índice de cohesión más bajo es, tal como en el Grupo 1, y probablemente por las mismas razones, “Cultura hispánica”: de 55 palabras aportadas, 50 son diferentes entre sí.

En términos comparativos, es importante señalar que, contrariamente a lo esperado, el número total de ocurrencias (408 frente a 270) y, consecuentemente, la media de palabras por informante (13,6 frente a 10,8) son significativamente superiores en el Grupo 1, pese a que los estudiantes de este grupo están en su primer año de formación como futuros profesores de ELE y, por lo tanto, han recibido menos *input* lingüístico y pedagógico que los estudiantes de segundo curso. En cambio, tal y como habíamos vaticinado, el índice de cohesión es ligeramente más alto en los informantes del Grupo 2 (0,234 frente a 0,218), lo que significa que ha habido un poco más de coincidencia en el vocabulario apuntado por los 5 informantes de este grupo. Este resultado era esperable, dado que, sobre todo en el contexto de las prácticas pedagógicas, este grupo de futuros profesores portugueses de ELE suele manejar un metalenguaje común cuyo objetivo es la uniformización terminológica y procedimental.

4.2 Resultados cualitativos

En las siguientes tablas presentamos los datos cualitativos más relevantes por centro de interés en los dos grupos de estudio, es decir, las 10 palabras más disponibles y las convergentes entre ambos. Siguiendo el orden de los centros de interés indicados a los informantes en el momento de la realización de las pruebas, el primero es “Planificación de clase”:

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Alumno	0,50941	1	Actividad	0,51545
2	Profesor	0,42471	2	Tiempo	0,43880
3	Tarea	0,41783	3	Plantilla	0,40000
4	Tiempo	0,40430	4	Unidad didáctica	0,37827
5	Actividad	0,27419	5	Material	0,35954
6	Tema	0,23764	6	Alumno	0,30055
7	Secuencia	0,23607	7	Manual	0,25032
8	Evaluación	0,21282	8	Libro	0,22657
9	Interacción	0,17724	9	Comunicación	0,22135
10	Programar	0,1667	10	Tarea	0,17827

Tabla 4: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “Planificación de clase”

En lo que concierne a esta categoría semántica, notamos que entre los diez primeros vocablos de los dos grupos de interés coinciden “alumno”, “tarea”, “actividad” y “tiempo”, aunque, si ampliamos la búsqueda a los 20 primeros, aparecen también “objetivo” y “tema”. Estas coincidencias se deben probablemente a que se trata de términos clave en

el proceso de planificación de una clase y, por lo tanto, guardan relación con preguntas relevantes en el ámbito didáctico: para quién y qué se planifica (“alumno”, “objetivo”), cómo se hace (“tema”, “tarea” y “actividad”) y para cuánto “tiempo”. Sin embargo, extraña que ningún informante haya mencionado ninguna de las distintas actividades comunicativas de la lengua (comprensión lectora, expresión escrita o interacción oral entre otras), ni los diferentes contenidos (procedimentales, pragmático-discursivos, nocionales, gramaticales, culturales o actitudinales), ni la separación entre objetivos generales y específicos o los diversos papeles del profesor y del alumno que se estudian en profundidad, tanto a nivel teórico como práctico, en los planes de estudio de MEPIEFA y MEIEFA.

A priori, en nuestra calidad de formadoras de estos estudiantes, también esperábamos encontrar mayor presencia entre las respuestas de obras de referencia para la enseñanza del español en el contexto educativo portugués. Sin embargo, solo aparecen dos menciones, aportadas por un único informante: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)* y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Así, ninguno de los encuestados hizo cualquier referencia ni a los programas de las distintas asignaturas impartidas por los estudiantes en prácticas ni a las *Aprendizagens Essenciais (AE)*⁹, documento normativo para la enseñanza obligatoria en Portugal, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza secundaria.

En la siguiente tabla aparecen los datos cualitativos relativos al segundo centro de interés propuesto, “Gestión de clase”:

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Control del tiempo	0,25263	1	Comportamiento	0,40000
2	Profesor	0,25263	2	Tiempo	0,37322
3	Paciencia	0,19537	3	Presencia	0,31254
4	Improvisación	0,16667	4	Circular por el aula	0,28576
5	Cooperar	0,16667	5	Gestionar el tiempo de las actividades	0,20000
6	Toma de decisiones	0,16667	6	Grupo	0,19753
7	Voz	0,16667	7	Pareja	0,18479
8	Corrección	0,16667	8	Organización	0,17322
9	Responder a las preguntas	0,16667	9	Instrucción	0,17322
10	Pretarea	0,16667	10	Ayudar a los alumnos con dificultades	0,17322

Tabla 5: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “Gestión de clase”

⁹ “Documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (Direção Geral da Educação, 2018, s/p).

En este campo semántico, se observa que los dos grupos de estudio solo coinciden en la activación del vocablo “comportamiento”, lo que puede atribuirse a que las cuestiones relacionadas con la disciplina de los alumnos de enseñanzas medias son la primera preocupación de los profesores en prácticas durante sus primeros años de formación, al enfrentarse por primera vez a la realidad del aula. Esta preocupación integra la lista de inquietudes apuntadas por Veenman (1984, pp. 154-155) en su artículo *Perceived Problems of Beginning Teachers*, cuyos resultados se basan en 83 investigaciones realizadas en diferentes países. El listado de Veenman, que recoge las 24 principales inquietudes observadas y analizadas en profesores principiantes, continúa vigente y es mencionado con regularidad por otros muchos autores, como Flores (1999), Eirín, García Ruso y Montero (2009) o Reyes (2011) (citados por Barros, Nicolás y Pazos, 2019).

En el listado de palabras más disponibles en este centro de interés, aparecen, asimismo, otros términos relevantes en relación con la gestión de clase, que también encontramos en el *Referencial de avaliação do desempenho do estudante no estágio poner la referencia completa o dirección electrónica: Carvalho, Â., Henriques da Silva, M., Domingues de Almeida, J., Ellison, M., Anido, M., Lorenzo, M., Hurst, N., Nicolás, P., Auf Der Maur, S., & Valente Rodrigues, S. (2017). Referencial de avaliação do desempenho do estudante no estágio pedagógico?*¹⁰, en el apartado “*Vertente da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem*”. Dos de estos vocablos (“dicción”, en el Grupo 1, y “voz”, en el Grupo 2), guardan relación con el discurso oral en el aula. Otros términos activados por los informantes que también aparecen en dicha sección del *Referencial* son “tiempo” (Grupo 1) e “interacción” y “circular por el aula” (Grupo 2). Con todo, faltan en los listados otros vocablos igualmente importantes y recogidos en este documento de referencia, en especial los que se refieren a la atención a los alumnos, la prevención de problemas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Observamos, asimismo, que en los centros de interés “Planificación de clase” y “Gestión de clase”, los informantes del Grupo 2 han activado vocabulario directamente relacionado con su condición de *estagiários* o profesores en prácticas (“plantilla”, “unidad didáctica”, “manual” o “circular por el aula”), lo que denota, al compararlos con las aportaciones de los estudiantes del Grupo 1 (que todavía no están en esa fase), que sus prácticas pedagógicas han influido en la activación del vocabulario y que tienen una imagen más concreta de la profesión docente.

La tabla 6 contiene los diez vocablos más disponibles por grupo de estudio en la categoría semántica “Evaluación”:

¹⁰ Documento interno de evaluación del desempeño de los estudiantes en prácticas de los másteres de formación en enseñanza de lenguas de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto* con el que, sobre todo los discentes de segundo año, están muy familiarizados, pues es el instrumento utilizado para evaluar su práctica docente en el segundo año de máster, de forma cualitativa a mediados de curso y de forma cuantitativa al final del mismo.

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Prueba	0,64210	1	Prueba	0,49608
2	Evaluación formativa	0,38169	2	Evaluación sumativa	0,34040
3	Evaluación sumativa	0,36674	3	Evaluación formativa	0,33645
4	Evaluación inicial	0,29220	4	Examen	0,33645
5	Examen	0,28702	5	Corrección	0,21108
6	Evaluación final	0,25664	6	Elección múltiple	0,20000
7	Alumno	0,20533	7	Observación directa	0,20000
8	Observación directa	0,19913	8	Actividad	0,20000
9	Coevaluación	0,18945	9	Rojo	0,18307
10	Observación indirecta	0,18227	10	Pregunta de desarrollo	0,18307

Tabla 6: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “Evaluación”

Como se puede observar, este centro de interés es el que presenta una mayor coincidencia entre ambos grupos en las primeras posiciones de los listados: “prueba”, “evaluación formativa”, “evaluación sumativa”, “examen” y “observación directa”. Se trata de términos muy generales del contexto didáctico que los informantes conocen bien, no solo por tratarse de futuros profesores de lenguas extranjeras, sino también por su trayectoria como estudiantes en diferentes áreas.

Es posible advertir, no obstante, diferencias en relación con el léxico activado en función del año que están cursando en los másteres. Así, los estudiantes del Grupo 1 apuntan términos más teóricos: “cómo evaluar” o “cuándo evaluar” mientras que los del Grupo 2 son más concretos: “elección múltiple” o “pregunta de desarrollo”. En este punto, interesa destacar también que informantes del Grupo 1 han evocado términos relacionados con sentimientos negativos ante la evaluación como “ansiedad”, “miedo” o “dolor de cabeza”, que no han sido activados en el Grupo 2 ni en ninguno de los restantes cuatro centros de interés.

En la tabla 7 se han vertido los datos cualitativos más significativos relativos al campo semántico “TIC”:

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Ordenador	0,89989	1	Ordenador	0,65919
2	Móvil	0,43940	2	Programa	0,32728
3	Tableta	0,38380	3	Juego	0,24969
4	Internet	0,24068	4	Tecnología	0,20000
5	Proyector	0,18508	5	Aldea global	0,20000
6	Vídeo	0,16753	6	PowerPoint	0,19246
7	Clase aburrida	0,16667	7	Móvil	0,19203
8	Información	0,14558	8	Pizarra interactiva	0,17469
9	Juego en línea	0,14558	9	Pizarra digital	0,17469
10	Futuro	0,14558	10	Aplicación	0,17469

Tabla 7: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “TIC”

En primer lugar, se observa que, entre las diez palabras más disponibles en este centro de interés, las dos únicas convergentes entre los dos grupos son “ordenador” y “móvil”, siendo la primera la más disponible en los dos listados.

Por otra parte, la mayoría de las palabras activadas por el Grupo 1 se pueden englobar en tres categorías: herramientas de acceso a las nuevas tecnologías para el proceso, administración y distribución de la información a través de elementos tecnológicos (“ordenador”, “móvil” o “tableta”); recursos técnicos para poder acceder a las TIC en el aula (“internet”, “proyector”) y tipos de actividades que requieren su utilización (“vídeo”, “juego en línea” o “información”).

Asimismo, en este contexto, llama la atención la activación de la expresión “clase aburrida”, dado que, de acuerdo con la nueva pedagogía, se suele considerar que las clases en las que se hace uso de las TIC resultan más motivadoras para los estudiantes. También destacamos en el Grupo 1 la aparición del término “futuro”, que seguramente relaciona este centro de interés con el porvenir que se avecina en el campo de la educación: más complejo y diverso.

En cuanto a las palabras evocadas por el Grupo 2, cabe señalar que incluyen términos más específicos, como “PowerPoint” (herramienta utilizada frecuentemente por los profesores en prácticas para hacer presentaciones que sirven de apoyo visual a distintos contenidos); “pizarra interactiva o digital” (recurso que combina el uso de la pizarra convencional con todos los de los nuevos sistemas multimedia y de las TIC); y “aldea global” (término que describe las consecuencias socioculturales de la comunicación inmediata y mundial posibilitadas por las TIC).

Por último, se presentan en la tabla 8 las diez palabras más disponibles en el centro de interés “Cultura hispánica”:

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Franco	0,31868	1	Historia	0,34881
2	Día de Muertos	0,21132	2	Gastronomía	0,29758
3	Cultura de España	0,16667	3	Museo	0,29581
4	Cultura con mayúsculas	0,16667	4	Tradición	0,27142
5	Cultura	0,16667	5	Literatura	0,25680
6	España	0,16667	6	La Tomatina	0,20000
7	Bandera	0,16667	7	País	0,20000
8	Cultura hispanoamericana	0,15202	8	Interculturalidad	0,20000
9	Cultura con minúsculas	0,15202	9	Cervantes	0,20000
10	Pedro Almodóvar	,15202	10	Semana Santa	0,18242

Tabla 8: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “Cultura hispánica”

El análisis del contenido de esta última tabla arroja una evidencia significativa: a diferencia de lo que sucede con las cuatro categorías semánticas anteriores, en “Cultura hispánica” no hay palabras coincidentes entre las 10 más disponibles en los dos grupos, por lo que podemos afirmar que estamos ante el centro de interés más disperso de los cinco. No obstante, si ampliamos el alcance a las 20 palabras más disponibles, coinciden “Franco” (un referente político muy conocido por los informantes en el ámbito del estudio

de la historia de España del siglo XX) y “Sanfermines”, una fiesta popular muy atractiva para otras culturas, dadas sus peculiaridades en convenciones relacionadas con la forma de vestirse o actuar.

En cuanto al Grupo 1, el vocabulario activado por sus informantes en este centro de interés apunta a un desglose del concepto de “cultura hispánica”: “cultura de España”, por un lado, y “cultura hispanoamericana”, por otro. Además, los informantes han vertido en las encuestas términos aprendidos en las clases específicas de MEPIEFA y MEIEFA a propósito de la didáctica de la cultura, como “cultura con mayúsculas y minúsculas”, conceptos acuñados por Lurdes Miquel y Neus Sans en el artículo publicado por primera vez en 1992 y actualizado en 2004.

Igualmente, han activado referentes culturales históricos, como el ya mencionado “Franco”, o “bandera”; cinematográficos (“Pedro Almodóvar”); y festivos de Hispanoamérica (“Día de Muertos”). Estos dos últimos son referentes culturales que aparecen con frecuencia tanto en los programas de las asignaturas de lengua en los distintos ciclos de formación que incluyen el español como lengua extranjera en Portugal, como en los manuales más utilizados en el contexto educativo portugués.

Por su parte, los informantes del Grupo 2 han activado en este ámbito temático sobre todo áreas genéricas relacionadas con el hiperónimo “cultura” (“historia”, “gastronomía”, “tradición”, “literatura” o “país”); festividades de España (“La Tomatina” o “Semana Santa”); un referente literario español (“Cervantes”); un término relacionado con el ámbito de la didáctica de la cultura de lenguas extranjeras que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura (“interculturalidad”); y un espacio genérico relacionado con la exposición artística (“museo”).

Para cerrar este apartado dedicado al análisis de los datos cualitativos más relevantes obtenidos en nuestro estudio, cabe identificar las palabras más disponibles para cada uno de los dos grupos en los dominios pedagógico-didácticos trabajados, en términos transversales. Así, en el Grupo 1 esa pequeña lista la constituyen “ordenador” (0,9), “prueba” (0,64) y “alumno” (0,51) y, en el Grupo 2, “ordenador” (0,66), “actividad” (0,52) y “prueba” (0,50). Como se puede observar, estas palabras son de las pocas que han alcanzado un índice de disponibilidad superior al 0,5, lo que pone de manifiesto, una vez más, el carácter altamente disperso de las respuestas de los informantes.

5. CONCLUSIÓN

Retomando, en primer lugar, la hipótesis principal de esta investigación, directamente relacionada con los índices cuantitativos, en la que se vaticinaba que el promedio de palabras por informante (XR) y el índice de cohesión (IC) del léxico disponible de los sujetos en estudio que estaban en su segundo curso de formación en el momento de la recogida de los datos serían superiores a los de aquellos que estaban en primero, los resultados obtenidos indican que, contrariamente a lo conjeturado, y como ya señalamos en el apartado 4.1 de este trabajo, el promedio de palabras por informante es superior en el grupo de estudiantes de primer curso (13,6 frente a 10,8). En cambio, tal como preveíamos, el índice de cohesión del léxico disponible en los cinco dominios pedagógico-didácticos propuestos sí es (ligeramente) superior en los estudiantes de segundo curso (0,23 frente a 0,21). En ese sentido, se puede afirmar que la hipótesis planteada se ha confirmado solo parcialmente. La justificación que encontramos para el hecho de que el promedio de palabras por informante sea superior en el Grupo 1 es que la mayor parte de

asignaturas de tipo pedagógico (así como el nivel C1.1 de ELE) que se imparten en los másteres MEPIEFA y MEIEFA se ofertan precisamente en el primer curso, por lo que es posible que los estudiantes de este grupo de estudio tengan el vocabulario más presente en su lexicón mental.

Relativamente a las categorías semánticas, aquella en la que los informantes de los Grupos 1 y 2 movilizaron más vocabulario es “Planificación de clase” (100 y 60 ocurrencias, respectivamente), que ha resultado ser, además, el centro de interés más compacto en ambos casos. En cambio, los campos en los que se registraron menos ocurrencias son “TIC”, en el Grupo 1, con 65 palabras, y “Gestión de clase”, en el Grupo 2, con 43. Por su parte, “Cultura hispánica” es la categoría semántica en la que se verifica una mayor dispersión en los dos grupos (0,17 y 0,22, respectivamente). Atendiendo precisamente al alto grado de dispersión de los resultados, son muy pocas las palabras que alcanzan un índice de disponibilidad superior a 0,5. Entre ellas, destaca “ordenador”, asociada al centro de interés “TIC”, que es la más disponible en ambos grupos (0,9 y 0,66, respectivamente).

Asimismo, los resultados arrojan la evidencia de que, conforme a lo esperado, los informantes del Grupo 2, sobre todo en los centros de interés “Planificación de clase” y “Gestión de clase”, han activado vocabulario directamente relacionado con su condición de *estagiários* (“plantilla”, “unidad didáctica”, “circular por el aula”). Esto denota que sus prácticas pedagógicas han influido directamente en el léxico que han movilizado y que tienen una imagen de la profesión docente más concreta que los estudiantes del Grupo 1, que todavía no se encontraban en la fase de prácticas cuando se aplicaron las encuestas.

Por otra parte, por los errores e interferencias vertidos en las encuestas se concluye que la formación lingüística de nuestros informantes es bastante deficitaria y no se corresponde a lo esperado en estudiantes que han cursado todos los niveles de ELE hasta el C1.1. Por consiguiente, se hace necesario repensar las estrategias de enseñanza del vocabulario a los profesores en procesos iniciales de formación, a fin de evitar que sus carencias lingüísticas en lengua española afecten negativamente al aprendizaje de sus futuros estudiantes de enseñanzas medias.

Finalmente, cabe señalar que somos conscientes de las limitaciones de este estudio. El reducido número de informantes que constituye la muestra impide la obtención de conclusiones aplicables a otros contextos. No obstante, el rigor metodológico que ha guiado nuestra actuación en esta investigación nos ha permitido sentar las bases para futuros trabajos de mayor alcance que contribuyan a desarrollar el ámbito de la disponibilidad léxica específica en el área pedagógica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, M., Nicolás, P. y Pazos, M. (2019). Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a “Dar clase”. En J. Domingues de Almeida et al. (Eds.). *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 44-67). FLUP e-DITA. <http://bit.ly/2sV5tjK>
- Bartol Hernández, J. A. (2001). Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. En J. A. Bartol (Ed.). *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas* (pp. 221-235). Luso-Española Ediciones.
- Bartol Hernández, J. A. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista Española de Lingüística*, 36(1), 349-378.

- Carcedo González, A. (1998). Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica. *Lingüística*, 10, 5-68.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso del finlandés (estudio de nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Universidad de Turku, Publicaciones del Departamento de Lengua Española.
- Carvalho, A. et al. (2017). *Referencial de avaliação do desempenho do estudante no estágio pedagógico*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cepeda, M., Granada, M. y Pomes, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 166-181.
- Davies, S. (2003). Content based instruction in EFL contexts. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 24-28.
- De la Maya Retamar, G. y López-Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo*, 32, 359-390.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação. <https://acortar.link/vLkmfr>
- Ferreira, R. y Echeverría, M. (2010). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein*, 21(1), 133-153.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Hernández, N., Izura, C. y Ellis, A. (2006). Cognitive Aspects of Lexical Availability. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(5), 730-755.
- Herránz Llácer, C. V. (2018). Disponibilidad léxica en futuros profesores de educación infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 143-159.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ojeda Alba, J. (2010). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje y Textos*, 30, 166-176.
- López Morales, H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 35, 245-259.
- López Rivero, E. (2008). *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE* [Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija].
- Lugones, A. (2015). *El léxico disponible de los alumnos de secundaria bilingüe (español-inglés)* [Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca].
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - The European dimension: Action, trends and foresight potential*. DG Education & Culture, European Commission.
- Mas Álvarez, I. y Santos Palmou X. (2014). Avances y retos en la aplicación de la metodología de los estudios sobre disponibilidad léxica a la enseñanza de ELE. En M. C. Ainciburu (Ed.). *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a Enseñanza de Lenguas* (pp. 391-403). Universidad Nebrija.
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles: un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47, 338-344.
- Miquel López, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 0, 1-13.
- Montre-Águila, V. y Arandeda Machmar, J. (2021). Disponibilidad léxica de profesores sobre democracia, ciudadanía y derechos humanos. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 261-274.

- Navarro Marrero, Y. (2009). Terminología especializada en el área de fisioterapia: acercamiento desde la metodología de la disponibilidad léxica específica. *Interlingüística*, 20, 49-60.
- Pedroni Torres, T. (2015). *El léxico disponible de los profesores de ELE en formación en la ciudad de São Paulo* [Tesis doctoral. Universidad de Salamanca].
- Quintanilla Espinoza, A. y Salcedo Lagos, P. (2019). Disponibilidad léxica en procesos de formación inicial de futuros profesores de inglés. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(3), 529-554.
- Richards, J. D. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Samper Padilla, J. A. y Samper Hernández, M. (2006). Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E. y Romero Oliva, M. F. (2021). Predictores de la competencia léxica del futuro profesorado. *Estudios Filológicos*, 67, 223-245.
- Santos Díaz, I. C. (2015). *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado* [Tesis de doctorado. Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10447>
- Santos Fernández, M. (2014). Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del distrito de Oporto (Portugal). En E. Tobar y M. E. Mañas (Eds.). *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (Tomo I, pp. 92-104). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.
- Šifrar Kalan, M. (2015). Lexical availability and L2 vocabulary acquisition. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(2), 191-200.
- Stoller, F. (2007). Content-based instruction. En N. V. Deussen-School y N. H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Second and Foreign Language Education* (vol. 4, pp. 59-70). Springer.
- Veeman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Zambrano Matamala, C. (2021). Un estudio de la disponibilidad léxica en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente. *Lingüística y Literatura*, 42(79), 11-33.

La obra periodística y literaria de Elvira Lindo como hilo conductor de un curso de español como lengua extranjera

Pilar Nicolás Martínez
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
0000-0002-0365-673X / mmartinez@letras.up.pt

Andrea Rodríguez Iglesias
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
aiglesias@letras.up.pt

RESUMEN

El diseño y la puesta en práctica de este proyecto de investigación-acción, llevado a cabo en la *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, surgió del interés de dos docentes que comparten una asignatura de español como lengua extranjera (ELE) de nivel B2, por vincular de forma más estrecha y evidente los contenidos culturales, sobre todo literarios, con los contenidos lingüísticos a lo largo de todo el programa del curso. El propósito era ir al encuentro de las necesidades específicas de formación de sus estudiantes en el contexto educativo universitario, dada la directa relación entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y los estudios literarios y culturales patente en la estructura curricular de las licenciaturas en las facultades de letras de Portugal. Tomando estas premisas como punto de partida y a partir de la elección como lectura extensiva del ensayo de Elvira Lindo *30 maneras de quitarse el sombrero* para la asignatura Espanhol B2.1, se reflexionó sobre el modo de aproximar paulatinamente la figura de esta escritora y su obra a los estudiantes, con los objetivos de contribuir a una comprensión profunda del libro y al disfrute de esta lectura, profundizar en aspectos socioculturales de la España contemporánea y apreciar mejor la literatura actual española gracias a su integración significativa dentro de los contenidos del curso.

Palabras clave: ELE, nivel B2, contenidos culturales, Elvira Lindo, literatura española.

ABSTRACT

The design and implementation of this action research project, carried out at Faculty of Arts and Humanities of University of Porto, arose from the interest of two teachers who share a subject of Spanish as a foreign language (ELE according to its acronym in Spanish) at a B2 level, to establish a closer and more evident connection between the cultural contents, particularly literary, and the linguistic contents throughout the course program. The purpose was to meet the specific training needs of its students in the university educational

context, due to the direct relationship between foreign languages learning and literary and cultural studies, which is evident in the curricular structure of the bachelor's degrees in the faculties of Humanities of Portugal. Taking these premises as a starting point and based on the choice of Elvira Lindo's essay *30 maneras de quitarse el sombrero* as an extensive reading for the Spanish B2.1 subject, we reflect on how to gradually introduce the figure of this writer and her work closer to students, with the objectives of contributing to a deep understanding of the book and the enjoyment of this reading, delving into socio-cultural aspects of contemporary Spain and better appreciating current Spanish literature thanks to its significant integration within the contents of the course.

Keywords: SFL, level B2, cultural contents, Elvira Lindo, Spanish literature.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación-acción que a continuación se va a presentar muestra el diseño y la puesta en práctica de una propuesta didáctica llevada a cabo en la *Faculdade de Letras da Universidade do Porto* (FLUP) en la asignatura de español como lengua extranjera denominada *Espanhol B2.1*, cuya docencia comparten las profesoras que suscriben este artículo, desde hace cuatro años.

El propósito para el curso lectivo 2021-2022 era intentar vincular, a lo largo de todo el programa, los contenidos culturales con los contenidos lingüísticos de forma más estrecha y explícita de lo que se había hecho en años anteriores, tomando como base diferentes textos narrativos, tanto literarios como periodísticos. Así, el objetivo era ir al encuentro de las necesidades específicas de formación de nuestros estudiantes, dada la estrecha relación -entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y los estudios literarios y culturales- patente en la estructura curricular de las licenciaturas en las facultades de letras de Portugal. Además, en el área de Estudios Españoles de la FLUP se constata, para todos los niveles de español como lengua extranjera (ELE), la preferencia de los docentes por asociar la lectura extensiva de una obra, predominantemente literaria, con la prueba de evaluación de la oralidad que los alumnos realizan al final de cada nivel.

Apoyándonos en estos supuestos como base y a partir de la elección de la obra de Elvira Lindo *30 maneras de quitarse el sombrero*, adoptada como lectura obligatoria para *Espanhol B2.1* y sobre la que los estudiantes debían conversar en la prueba final de interacción oral, se reflexionó sobre el modo de aproximar paulatinamente en las clases la figura de esta escritora y su obra, despertando la curiosidad y el interés de los alumnos, con el fin de que no les 'pesase' la obligatoriedad de esa lectura, disfrutaran de ella y profundizaran en su comprensión. Para lograrlo, se fueron integrando en cada unidad didáctica actividades de comprensión, tanto lectora como auditiva, de diferentes textos breves que abordaban variadas temáticas de actualidad. Por ejemplo, se usaron fragmentos de algunas de las novelas de Elvira Lindo, sus columnas publicadas en el periódico *El País*, entrevistas con la autora o fragmentos de conferencias o programas de radio en los que intervenía.

Tras esta introducción, pasamos a exponer las teorías en las que nos hemos basado para fundamentar la propuesta, el proceso de planificación de este trabajo siguiendo una metodología de investigación-acción, la justificación de la elección de la lectura extensiva y la muestra de la implementación en el aula a partir de algunos ejemplos de las actividades didácticas y los textos seleccionados. Concluiremos valorando los resultados recogidos en la última prueba oral del curso.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el estudio de 2015 *Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal* sus autores, Santiago Yubero y Elisa Larrañaga, resaltaban la importancia de la lectura en la educación superior para crear conocimiento y desarrollar las competencias y actitudes de los futuros profesionales, afirmando que

En este contexto resulta imprescindible incluir la lectura, porque se considera una competencia genérica básica, pero también porque la competencia lectora correlaciona en un alto grado con el nivel de consecución de otras competencias genéricas a alcanzar por los titulados universitarios. La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos y solo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se implica en el texto y lo va construyendo conforme avanza en su lectura. Es un proceso que únicamente tiene lugar cuando el sujeto interactúa con el texto, crea su propia lectura y se apropia de ella. (Yubero y Larrañaga, 2015, p. 718)

De esta forma, el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes universitarios se llevará a cabo a partir de la implementación en las aulas de distintos tipos de lectura, promoviendo su papel activo e implicado. Ya desde finales de los años setenta del siglo XX varios estudios plantearon la necesidad de distinguir entre diferentes estilos de lectura, que Tricia Hedge recogió para su aplicación en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el libro *Teaching and Learning in the Language Classroom* (citado por Ruiz Cecilia, 2011, p. 218). Estos distintos modos de leer se denominan: lectura receptiva, lectura reflexiva, lectura global (o *skimming*) y lectura intensiva o analítica (o *scanning*); como los especialistas han constatado, esta alternancia entre estilos desencadenará en el lector la puesta en marcha de variadas estrategias.

Siguiendo la propuesta de Ruiz Cecilia (2011) esta clasificación se puede simplificar en lectura extensiva, también llamada autónoma o por placer, y lectura intensiva, a su vez denominada heterónoma o académica.

Extensiva	Lectura	Intensiva
Comprensión general y lectura por placer	OBJETIVO	Estudio exhaustivo del lenguaje
Fácil	NIVEL	Más complicado
Mucha	CANTIDAD	Escasa
Rápido y con fluidez	VELOCIDAD	Lento

Figura 1: Comparación entre lectura intensiva y extensiva
Fuente: Ruiz Cecilia (2011, p. 219)

De forma resumida, entendemos por lectura extensiva, aquella que se hace por gusto personal, leyendo una obra completa, sin fraccionar ni seleccionar fragmentos, y cuya comprensión es general. El objetivo principal es fomentar los hábitos lectores, de ahí que se recomiende que sea el propio estudiante el que seleccione el libro que desee leer según sus preferencias personales. En cambio, asociamos el enfoque intensivo, a la explotación didáctica de un texto con el fin de desarrollar habilidades comunicativas, asociando los procesos de comprensión y producción. Como la intención es trabajar con detalle distintos componentes textuales y lingüísticos, se aconseja que la extensión del texto escogido por el docente sea breve (Romero y Jiménez, 2016, citados por Estrada y Parrado, 2020, p. 19).

Considerando la complementariedad de ambos enfoques, José Luis Estrada y Mi- lagrosa Parrado sostienen que: “El paso de esta lectura intensiva o heterónoma a la exten- siva o autónoma es imprescindible para el desarrollo integral del alumnado en relación con la incorporación de la lectura, en general, y de la literatura, en particular, a su vida cotidiana” (Estrada y Parrado, 2020, p. 20).

Como puente entre estas diferentes formas de lectura Sánchez Lozano (2014) des- taca el papel del mediador, en este caso el docente, como agente que propicia el paso de la lectura intensiva a la extensiva, asumiendo diferentes funciones: como mediador en la comprensión, como guía, como asesor en la búsqueda de nuevas lecturas y, sobre todo, como promotor del hábito lector de los estudiantes.



Figura 2: Formas de lectura y papel del mediador
Fuente: Sánchez Lozano (2014, p. 4)

Si nos centramos en el ámbito de la enseñanza de ELE, Romero y Jiménez estiman que “el enfoque intensivo, frente a un planteamiento extensivo, contribuirá a la compe- tencia comunicativa del alumno en forma de andamiaje lingüístico [...] presentándose como una estrategia clave para la mejora del comportamiento lingüístico de los estudian- tes” (citados por Estrada y Parrado, 2020, p. 19).

En este sucinto repaso, es importante mencionar la reciente actualización del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Vo- lumen complementario*, de 2021. Esta obra amplía y profundiza en varias áreas que fueron esbozadas en la obra original de 2001. En concreto, presta una especial atención a la lectura y mediación de textos creativos en el aula.

Se debe tener en cuenta que en el *Volumen complementario*, al referirse a los textos creativos, no se limita exclusivamente “a la literatura, ni siquiera a la modalidad escrita. El cine, el teatro, los recitales y las instalaciones multimodales son solo algunos de los otros tipos de textos creativos, productos de la inventiva y con relevancia cultural” (Con- sejo de Europa, *Volumen complementario*, 2021, p. 119).

Además, el texto continúa explicando que la lectura de textos creativos genera re- acciones en los lectores, que pueden clasificarse en cuatro categorías:

- la implicación: expresar una reacción personal sobre el tipo de lenguaje, el estilo o el contenido, sentirse atraído/a por algún aspecto de la obra, por un personaje o por alguna de sus características;
- la interpretación: atribuir un significado o un valor a algún aspecto de la obra tales como el contenido, los temas, las motivaciones de los personajes, las me- táforas, etc.;
- el análisis de ciertos aspectos de la obra como son el tipo de lenguaje, los re- cursos literarios, el contexto, los personajes, las relaciones entre estos, etc.;

- a evaluación: ofrecer una valoración crítica sobre la técnica, la estructura, la visión del artista, la importancia de la obra, etc.

Consejo de Europa (2021, p. 119)

Partiendo de estas teorías, las docentes de la asignatura de *Espanhol B2.1* tomaron decisiones didácticas en las que se tuvieron en consideración estas posibilidades, así como el resto de las escalas ilustrativas específicas del nivel B2, y diseñaron actividades con el fin de mejorar la comprensión lectora de los alumnos, a través de tareas en las cuales se incidía en la mediación de textos creativos.

3. EXPOSICIÓN DE LA METODOLOGÍA APLICADA EN LA ASIGNATURA *ESPANHOL B2.1*

Como se ha comentado en la introducción, la idea de este proyecto partió del interés por mejorar los resultados de la prueba final de evaluación oral que realizaban nuestros estudiantes. Para ello, se adoptó una metodología de investigación-acción, que conlleva la observación de la propia práctica docente y la reflexión sobre aquellos aspectos que se juzgan problemáticos (Quintero, Zuluaga y López, 2003; García-Cano Lizcano, 2019). Las preguntas a las cuales se quería dar respuesta eran, por un lado, ¿acaso solicitar obligatoriamente a estudiantes universitarios de letras la lectura íntegra de una obra narrativa promueve la lectura por placer, elevando su grado de autonomía en el estudio de una lengua extranjera, o supone un impedimento para motivar a leer y disfrutar de un libro? Y, por otro lado, nos planteamos si seleccionar una misma obra como base para que los estudiantes, en parejas, conversen sobre los aspectos clave de ese libro y expongan su interpretación personal, ayuda o no a mejorar la fluidez en su interacción oral y, por ende, a perfeccionar su producción.

En realidad, la primera pregunta está más centrada en observar el desarrollo autónomo de la comprensión lectora de textos creativos y la segunda en valorar el resultado de la interacción oral de una pareja de estudiantes durante una prueba de evaluación, a partir de un tema de conversación cuya información y datos ambos intervinientes comparten. La problematización que subyace está relacionada con el hecho de que las docentes ‘imponen’ la lectura de una misma obra a todos los estudiantes y, según las teorías sobre lectura extensiva y promoción de la lectura por placer, esa obligatoriedad no es una opción muy adecuada. Sin embargo, había aspectos prácticos de organización que nos movían a tomar esa determinación. Efectuar pruebas orales para 90 estudiantes divididos en parejas, durante una sola semana, con solo dos docentes no es una tarea fácil, ya que se producen muchos cambios de horario y de pareja a última hora y se tiene que garantizar que los dos estudiantes han leído la misma obra para poder conversar sobre un tema que ambos conocen y comparten. Optar por darles a escoger entre varios libros diferentes dificulta mucho la organización de la prueba, que es obligatoria para todos los estudiantes de la FLUP que cursan asignaturas de lengua extranjera. De ahí que, pretendíamos comprobar si conseguíamos encontrar un equilibrio entre la obligatoriedad de una lectura extensiva y el leer por placer.

Para comenzar, se analizó la prueba de evaluación oral que habíamos diseñado años anteriores para localizar las principales áreas en las que necesitábamos centrar la atención y reflexionar. Se consideró qué queríamos evaluar, los objetivos y contenidos que entraban, así como qué tareas comunicativas solicitábamos y cómo estas eran o no

familiares para los estudiantes, teniendo en cuenta el resto de las actividades que habían hecho en clase a lo largo del semestre. Sin olvidar cómo era la estructura de la prueba, cuál era la información previa que dábamos a los estudiantes con claves para su elaboración, además de qué criterios evaluábamos y cómo lo hacíamos. Sobre los primeros y últimos aspectos, es decir, contenidos que se querían evaluar, la estructura de la prueba y los criterios de evaluación, ya habíamos conversado mucho tanto entre nosotras como con el resto de los profesores de español de la FLUP que imparten clases de ELE en otros niveles, para que hubiera una adecuada coordinación, evitando repeticiones de contenido o de autores u obras en los diferentes cursos de una licenciatura. Por ello, estimábamos que habíamos unificado puntos de vista y estábamos satisfechas con el modo de ejecutar la prueba, pues se parece en todos los niveles de lengua y los alumnos de español de la facultad están familiarizados con ella.

A grandes rasgos estas pruebas constan de dos partes y siempre se hacen en parejas. Para realizar la primera parte, los estudiantes tienen que leer el mismo libro y, a partir de varias cuestiones planteadas al inicio por una de las docentes, comentarlo entre ellos. Para el nivel B2, se trata de una interacción oral muy poco controlada por el profesor, el propósito es que los dos alumnos conversen entre sí, demostrando que han profundizado en la lectura y que han comprendido lo que han leído, expresando su propia reacción a la obra e interpretación personal, describiendo y comentando con detalle episodios del libro e, incluso, comparando, evaluando y criticando la lectura, según le permita el nivel de lengua alcanzado por cada estudiante. En la segunda parte de la prueba oral, se llevan a cabo actividades orales que se enfocan en los contenidos y temas estudiados en clase, y el docente asume el rol de un interlocutor adicional haciendo preguntas.

La parte que nos interesa para este trabajo es la primera: el comentario y análisis oral de la obra literaria que los estudiantes leen, pues se reparó que solíamos afrontar esta lectura como una tarea independiente del programa, a la que solo se le dedicaban las últimas clases del curso para presentar al autor o autora. Con los cambios introducidos se pretendía que los estudiantes leyesen de forma autónoma, sin que la profesora influyese en las propias interpretaciones que cada estudiante iba a extraer del texto. Sin embargo, en años anteriores, nos habíamos dado cuenta de que algunos alumnos tenían dificultades con esa parte de la prueba, cuando *a priori* parecía la más sencilla porque la conversación estaba controlada enteramente por la pareja de candidatos y ambos compartían la misma información, sin sorpresas.

Tras preguntar directamente a los estudiantes sobre este asunto, se llegó a la conclusión de que la dificultad se centraba no tanto en la complejidad de la tarea, desde el punto de vista lingüístico, sino en las referencias socioculturales que contenían los textos literarios. Era una realidad con muchos aspectos desconocidos para ellos e, incluso, un tipo de lectura poco habitual entre los intereses de los estudiantes. Por lo tanto, el desafío era tornar próximo, familiar y conocido, tanto a la escritora como su estilo literario y los asuntos que aborda en sus obras, relacionándolos con cuestiones socioculturales de la España actual.

Por todo lo explicado, implementamos nuevas actividades a lo largo del curso para destacar los elementos interesantes y motivadores de la lectura extensiva, las cuales se describirán en el punto 5, pero antes se considera conveniente explicitar los motivos que nos llevaron a escoger el libro *30 maneras de quitarse el sombrero* como lectura obligatoria.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA OBRA DE ELVIRA LINDO

La selección de una lectura extensiva no resulta a veces tarea fácil porque, por un lado, implica adecuarse a un nivel de lengua específico y, por otro, no se puede olvidar el papel mediador del docente para ampliar los horizontes literarios de los alumnos, consolidar sus hábitos de lectura y desarrollar su competencia lectora siguiendo los presupuestos expuestos en la fundamentación de este trabajo. A su vez, dicha selección debe coordinarse con las lecturas que hacen en otras asignaturas de ELE o de literatura a lo largo de la licenciatura, pues como se ha apuntado se intenta diversificar lo más posible los autores y tipos de obras que deben leer.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, decidimos buscar una lectura que se adecuara a nuestros objetivos dentro de la producción narrativa de Elvira Lindo. La elección de esta autora se sustentó en la calidad de su obra y su contemporaneidad, así como en su extensa producción que abarca desde libros infantiles hasta novelas, obras de teatro, artículos periodísticos y ensayos. Además, al ser una autora actual, nos permitía abordar con nuestros estudiantes numerosos aspectos socioculturales de la España de hoy en día.

Dentro de la amplia creación literaria de Elvira Lindo tuvimos que empezar por decidir cuál de sus obras sería la más acertada para nuestros estudiantes de B2.1, de acuerdo con sus conocimientos léxicos y gramaticales. El hecho de que fuera un libro que no dispusiese aún de ninguna traducción nos parecía relevante porque se evitaba que los estudiantes cayesen en la tentación de leerlo en su lengua materna. Partiendo de estos parámetros, procedimos a seleccionar este libro después de leer algunas de las obras de la autora. Por ejemplo, nos resultó atractiva la colección *Tinto de verano* (de 2000 a 2004), ya que se trata de una recopilación de artículos que permitía una secuenciación de la lectura más conveniente para los estudiantes, en función de sus hábitos lectores. Además, al tratarse de un texto de marcado carácter cómico, resultaría refrescante para ellos después de los complicados meses de la pandemia. Sin embargo, acabamos por desechar esa opción porque las referencias socioculturales españolas nos parecían demasiado lejanas, algo que les podría complicar la comprensión y, por tanto, desmotivarles a la hora de realizar la tarea. También sopesamos la lectura de alguna novela de la escritora como *El otro barrio* (1998), *Una palabra tuya* (2008) o *Lo que me queda por vivir* (2010), pero estas interesantes obras sobrepasaban el nivel de lengua que nuestros estudiantes tenían, sobre todo, por la variedad de registros lingüísticos que utilizan los personajes.

Finalmente y siendo la totalidad de estudiantes a evaluar cercano a la centena, para evitar un exceso de repetición en las preguntas que les íbamos a formular, así como para diversificar los asuntos de conversación que se podían entablar, nos resultó muy interesante la selección de *30 maneras de quitarse el sombrero* (2018), porque este ensayo se adentra en el universo de veintinueve mujeres que influyeron en la trayectoria vital y literaria de Elvira Lindo, lo que nos permitía plantear a nuestro alumnado preguntas diversas sobre cada una de ellas y sobre las relaciones que se podían establecer entre sus vidas, experiencias o carreras. Asimismo, se les ofrecía la oportunidad de activar o ampliar sus conocimientos previos sobre estas destacadas figuras femeninas. Esto se reflejaba en una de las tareas del examen, en la que se les solicitaba elegir una de estas mujeres para buscar más información y luego compartirla con su compañero o compañera durante la prueba.

El hecho de ser un ensayo nos hizo plantearnos la extensión de la lectura, ya que podría resultar esta tipología textual poco familiar para algunos estudiantes, por lo que se optó por reducir la lectura a doce de los treinta capítulos de que consta la obra. Los escogidos fueron:

2. ¡Volveré a la escuela! (Ana Frank)
3. Las niñas no son nada (Concha Méndez)
4. Siempre brava, siempre guerrera (María Guerrero)
5. Elena, la mujer olvidada (Elena Fortún)
9. Os juro que la vi (Louisa May Alcott)
12. Anda a que te onduen (Victoria Kent)
13. La vida secreta de Alice Munro (Alice Munro)
14. Las palabras hieren (Mary Beard)
15. Poesía necesaria como el pan de cada día (Monika Zgustová)
17. Traidora Atwood (Margaret Atwood)
25. Música para olvidar (Marjorie Eliot)
30. Autorretrato. Una mujer inconveniente (Elvira Lindo)

De esta forma, se combinaba la biografía más conocida de estas mujeres con el personal retrato que Elvira Lindo realiza de cada una, dado que en *30 maneras de quitarse el sombrero* la autora construye episodios que recogen la anécdota a partir de la cual estas protagonistas pasaron a influir, de una u otra manera, en su propia trayectoria vital.

Una vez elegida la lectura extensiva, otro de los aspectos que también nos determinó a la hora de optar por la obra de Elvira Lindo como hilo conductor de la asignatura fue el hecho de que su producción narrativa incluyera artículos de opinión que publica semanalmente en el periódico *El País*, ya que reflexionar sobre temas de actualidad forma parte de los contenidos que trabajamos con nuestros estudiantes a lo largo del semestre, aspecto que nos permitía mostrar varias facetas de la autora, evitando así darla a conocer al final del semestre, tal y como nos había ocurrido en años anteriores con los autores de otras lecturas extensivas.

5. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO E IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DEL PROYECTO

Para contextualizar mejor nuestro ámbito docente, parece pertinente aportar una pincelada sobre la estructura de las asignaturas de ELE en nuestra facultad, puesto que los centros de enseñanza superior en Portugal disponen de diferentes niveles de lengua extranjera, así como diversas licenciaturas disponibles. En el caso de la FLUP, los estudiantes que cursan español pueden empezar en el nivel A1 y concluir en el C1.2, siendo todas las asignaturas de lengua extranjera semestrales. Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta que, hasta el curso lectivo 2021-2022, cada unidad curricular de lengua tenía 52 horas de contacto, divididas entre clases prácticas (3 horas semanales) y clases de orientación tutorial (1,5 horas cada dos semanas). En las licenciaturas nos encontramos con un universo relativamente variado de alumnos, ya que pueden coincidir en un mismo grupo estudiantes de diversas especialidades: Lenguas, Literaturas y Culturas, Lenguas Aplicadas, Relaciones Internacionales y Ciencias del Lenguaje. En el caso del nivel B2.1, como ya se ha apuntado, el número de estudiantes matriculados en el curso lectivo en cuestión era de noventa, distribuidos en tres grupos con horarios diferentes.

Este panorama implica un desafío para las docentes, dado que los temas tratados en las clases deben ser del interés de la mayoría, independientemente de la especialidad de su licenciatura. Así como las actividades realizadas tienen que adaptarse a un variopinto

alumnado, entre el que se incluyen también estudiantes de movilidad Erasmus o estudiantes con estatutos especiales, que pueden disponer de licencia para no asistir con frecuencia a clase. Por lo que para homogeneizar los recursos para los tres grupos se decidió dejar disponibles todas las actividades y los materiales de la asignatura en el *Moodle*. De esta forma, se mantenía un hilo conductor durante todo el semestre en esta plataforma, permitiendo que cada estudiante pudiese adaptarse a su propio ritmo de aprendizaje. Todo ello sin perder de vista los puntos de referencia comunes y fijos previstos para el nivel B2 en el MCER:

Comprender las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica el punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. (Consejo de Europa, 2021, p. 195)

En consecuencia, una vez escogida como lectura extensiva *30 maneras de quitarse el sombrero* se consideró que sería interesante la explotación didáctica de fragmentos de otras obras de Elvira Lindo en función de los contenidos trabajados con los estudiantes en cada unidad didáctica. Además se usaron sus textos periodísticos para la pregunta de comprensión lectora incluida en las pruebas escritas de evaluación. De esta manera, dábamos a conocer paulatinamente a la autora en diferentes momentos del semestre y a través de distintos medios: pruebas de evaluación escritas y orales, actividades, materiales y recursos (audiovisuales o textuales) que, como se ha comentado, se ponían a disposición de los alumnos en el *Moodle*.

Ahora expondremos algunos ejemplos de las cinco unidades didácticas en que dividimos los objetivos y contenidos de la asignatura *Espanhol B2.1*, ilustrando una selección de actividades en las que la figura de Lindo o su producción eran el punto de partida.

Comenzando por la unidad n.º 1, en la cual y a modo introductorio se comienza reflexionando sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y las estrategias que se pueden utilizar para adquirir nuevo léxico, se optó por realizar una actividad de comprensión audiovisual a partir de un vídeo disponible en *YouTube*¹ del encuentro entre Lidia Jorge y Elvira Lindo, grabado en 2020, a propósito de la 18.ª edición de Cultura Portugal. Después, el contenido de esta conversación sirvió de base para organizar una actividad de interacción oral en clase sobre las características específicas del aprendizaje de lenguas próximas. Posteriormente, en esa misma unidad, se realizó una actividad de comprensión lectora sobre el artículo de opinión de Elvira Lindo *Evidentemente*, publicado en la sección de Cultura de *El País* en junio de 2012. En este caso se diseñó una actividad de selección múltiple H5P con la intención de trabajar el léxico del texto.

¹ Coloquio “La mujer en la literatura ibérica”, conversación entre Elvira Lindo y Lidia Jorge en la Embajada de Portugal con motivo de la 18.ª edición de Cultura Portugal (2020): <https://bit.ly/40BN11f>

1. Lee el siguiente texto de Elvira Lindo y responde a las preguntas que tienes a continuación:

Evidentemente

El caso es que cuando lei en el titular del periódico que había que desterrar la palabra culpa pensé: una de dos, esto es una bobada sin más o, peor aún, este es el signo de los tiempos

Abres una mañana el periódico y te encuentras de pronto con que es el Día del Español. Vaya. Me parecería bien si cada año se tratara de un español en concreto. Por ejemplo, este año bien hubiera podido ser el día de Xabí Alonso. Lo encontraría incluso justo y necesario. Nuestro deber y salvación. Pero no. Lo de "el español" se refiere al idioma. La celebración del español siempre desemboca en declaraciones cursilísimas que igualan a académicos y artistas. La prensa nos recuerda el número de habitantes del planeta que lo hablamos y los famosos ponen la guinda eligiendo su palabra favorita. Dicen, "amor", "temura", "madre" o "solidaridad" y se quedan tan frescos. Si me preguntaran a mí diría que mi palabra favorita es "evidentemente". Es un adverbio que te da como un aire de dominar el asunto, aunque no tengas ni puta idea. Y si se trata de escribir columnas, con cinco "evidentemente" colocados de manera estratégica tienes escrito un artículo. Es una palabra que suelo recomendar a los columnistas que empiezan.

En el Día del Español siempre hay una entrevista con Concha Buika. La única razón que se me ocurre es que dicha cantante da mucho juego. El titular de este año de la entrevista obligada con Buika en el dichoso Día del Español ha sido: "Yo desterraría del diccionario la palabra culpa". Esto no es nuevo. Por desgracia, yo tengo un cerebro programado para almacenar información inútil, y puedo asegurar que semejante titular ya lo dio Buika en el verano de 2006. Tiren de hemeroteca. Escriban Concha Buika en el servicio de documentación de este periódico y les saldrá una entrevista inaudita que el amigo Juan Cruz hizo a Buika y a Fernando Trueba. Al alimón. Cuando estoy triste, cuando pienso que todo se derrumba, busco esa pieza de museo y en la soledad de mi habitación propia me parto. La filosofía de Buika es (evidentemente) contagiosa, y ahí están esos dos dándole vueltas a la historia de la humanidad. Trueba dice: "La humanidad se jodió el día en que Moisés se subió al monte y bajó cargado de leyes", a lo que Buika añade: "Pero ¿qué hacían los seres humanos antes de que bajara Moisés? Estaban follando, bebiendo, de puta madre". Hablan de tribus del sureste asiático que son guays porque no existe la palabra "padre": de jóvenes africanas (en general) que cuando están calientes y no encuentran varón se lo hacen con otra tía; aseguran que la homosexualidad y la heterosexualidad no existen. Con el corazón lo digo, recomiendo su lectura al menos una vez al año (coincidiendo con el Día del Español) porque se aprende de sexo, de historia, de filosofía, de religión y, sobre todo, de la célebre culpa esa palabra que, según la cantante, habría que desterrar, porque, según la misma cantante, a esta vida hemos venido a gozar y ¡a jugar! Vaya, lástima que se nos joda la diversión con la muerte, la enfermedad, los celos, el sufrimiento de los seres queridos, la prima de riesgo, el paro o la preocupación por los otros.

¿Qué significa "bobada" en el texto?

tontería

ingenio

agudeza

Figura 3: Ejemplo del ejercicio de comprensión de lectura del artículo *Evidentemente*, en Moodle

En la unidad n.º 2 se introdujo la lectura extensiva del semestre por lo que se leyó y comentó en clase el primer capítulo de *30 maneras de quitarse el sombrero* llamado: *La niña anarquista*, que describe a Pippi Långstrump (o Pippi Calzaslargas en España). Dado que estábamos trabajando la descripción de carácter, se elaboró un ejercicio H5P de selección para localizar los adjetivos que aparecen en el texto y que definen al emblemático personaje creado por Astrid Lindgren, rasgos con los que se identifica Elvira Lindo.

1. A continuación, vais a leer un fragmento del primer capítulo de *30 maneras de quitarse el sombrero* (2018) de Elvira Lindo, después de la lectura a qué personaje crees que puede describir:



1.1.

Señala todos los adjetivos de carácter que aparecen en el texto.

No me gusta ir a la escuela. No me gusta que me digan la hora a la que me tengo que ir a la cama. Me acelero cuando se pone el sol y no puedo conciliar el sueño. **Me encanta tener dinero para gastarlo.** No sé ahorrar. **Me altera que me manden.** Me pongo roja de rabia cuando me reprenden o me corrigen. **Me cuesta mucho obedecer.** Tengo una tendencia irracional a saltarme las normas. **Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.** Soy algo temeraria. Suelo decir cosas inconvenientes que irritan a los adultos. **A veces no distingo entre lo que se puede contar y lo que no.** Me gustaría ser fuerte como para lanzar por los aires a un tipo grosero y dejarlo en lo alto de un árbol. El colegio me gusta solo por las vacaciones de Navidad o por las excursiones al campo. De natural confianza, abro los puertos de mi corazón a casi todo el mundo, hasta que me veo obligada a cerrarlos de un portazo. Soy de sonrisa fácil. **Y me río a diario.** El día en que no me río la gente a mi alrededor se alarma. Y hacen bien porque igual tengo fiebre. Creo en los fantasmas porque soy huérfana. Soy justiciera y si veo a un chulo acorralar a un débil me apresuro a darle un empujón (al chulo). Luego salgo corriendo que me las pelo, porque no soy tonta. A veces no entiendo las normas de buena conducta. Tengo el pelo tieso y cuando me hacen dos coletas parecen dos brochas de afeitar. En ocasiones cuento mentiras para divertir a los demás. O para llamar la atención. Soy un poco chullita con la autoridad. Me gusta andar para atrás. O andar guiñando un ojo. Hay días en los que creo que voy a encontrar un tesoro y camino observando el suelo.

Comprobar

1.2. Sustituye las partes en negrita por el adjetivo que consideres adecuado.

1.3. ¿Qué otros adjetivos crees que la pueden definir?

1.4. ¿Te identificas con alguna parte de esta descripción?

Figura 4: Ejemplo de ejercicio de léxico del primer capítulo de *30 maneras de quitarse el sombrero*, en H5P

Como ya se ha apuntado, no solamente se trabajaron de forma intensiva fragmentos de la obra narrativa de Elvira Lindo en las clases, sino que también se valoró conveniente hacer un estudio más exhaustivo del lenguaje de sus crónicas periodísticas publicadas en la sección «A vuela pluma» en el periódico *El País*. A partir de actividades de comprensión de lectura asociadas a la producción de una breve expresión escrita, se profundizó sobre

temas generales de actualidad, estudiados en la unidad n.º 4, como el racismo, el feminismo o la Covid. Por ejemplo, en las pruebas escritas se eligieron diferentes textos para que los estudiantes les pusieran un título, hicieran un resumen o indicaran los temas principales y secundarios de la lectura. Todo ello con el fin de preparar de forma conveniente y progresiva la lectura extensiva.

6. CONCLUSIONES

Al terminar el curso y con ello nuestro proyecto de investigación-acción, ambas docentes valoramos el resultado de nuestra propuesta y reflexionamos sobre de qué forma habíamos logrado dar respuesta a las preguntas que se planteaban al inicio del artículo sobre el modo de fomentar y preparar la lectura extensiva en nuestro curso de B2.1. La contestación a ambas preguntas nos la dieron los estudiantes en los comentarios que realizaron durante la primera parte de la prueba oral realizada en parejas (descrita en el apartado tres) y cuya tarea principal era el análisis del mencionado libro *30 maneras de quitarse el sombrero*.

Observamos que la mayor parte de las parejas logró realizar las tareas comunicativas sobre los capítulos leídos de forma más compleja y detallada de lo que habían hecho alumnos de años anteriores en tareas similares, basadas también en lecturas extensivas. Por ejemplo, a preguntas formuladas con la intención de poder valorar la competencia crítica de los estudiantes -como explicar su punto de vista sobre la intención de la autora a la hora de escribir este libro o la posibilidad de trazar relaciones entre las protagonistas de cada capítulo y la propia escritora, o sobre su propia interpretación del título del libro- demostraban haber desentrañado el significado del texto de manera bastante profunda para un nivel B2. De hecho, al comparar el criterio de evaluación ‘adecuación a la tarea’, en donde las docentes registrábamos la valoración que hacíamos de la comprensión del texto, confirmada a través de la capacidad de hablar del libro tanto sobre temas concretos como abstractos, los estudiantes del curso 2020-2021 habían obtenido una puntuación algo mayor que en años precedentes.

También constatamos que un buen número de estudiantes admitieron haber disfrutado de la lectura, apreciándola como amena e interesante. Destacaron que les resultó positivo leer sobre las mujeres que Elvira Lindo había retratado, pues no conocían a muchas de ellas y eran figuras clave de la historia reciente que con su ejemplo de vida ayudaron y ayudan a difuminar las barreras de desigualdad de género. También estimaron accesible para su nivel de lengua el léxico y las estructuras gramaticales que aparecían en la lectura.

En conclusión, consideramos que de forma general el trabajo realizado por las docentes tuvo unos resultados satisfactorios, dado que los alumnos entendieron mejor el texto y manifestaron conocer con más detalle a la autora, su obra y su contexto, formulando relaciones entre lo que se había leído en clase como lectura intensiva y la lectura extensiva.

No obstante, este proyecto no quedará por aquí, pues tenemos la intención de continuar en los próximos cursos recogiendo datos cuantitativos, por ejemplo, mediante la realización de encuestas a los estudiantes tanto al principio como al final del semestre, que apunten hacia sus hábitos de lectura y motivaciones. Datos que junto con los comentarios que realizan durante la mencionada prueba oral y que tenemos grabados, nos permitirán tener una perspectiva más precisa de la importancia de la lectura extensiva en el aprendizaje del español como lengua extranjera en contexto universitario.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Estrada, J. L. y Parrado, M. (2020). Lectura extensiva e intensiva y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(2), 14-37. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/257>
- García-Cano Lizcano, M. P. (2019). Investigación-acción: una necesidad para el docente de lenguas extranjeras. *E-SEDLL*, 2, 94-110. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/08.pdf>
- Lindo, E. (2018). *30 maneras de quitarse el sombrero*. Seix Barral.
- Quintero, J., Zuluaga, C. y López, M. (2003). La investigación acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 8(14), 39-56. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255026028002.pdf>
- Ruiz Cecilia, R. (2011). De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos. *Odisea*, 12, 217-232. <http://dx.doi.org/10.25115/odisea.v0i12.312>
- Sánchez Lozano, C. (2014). De la lectura heterónoma a la autónoma. El valor de la lectura en voz alta por parte de los mediadores (Taller). <https://bit.ly/3Nscn3M>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

La identidad de la golondrina y del gorrión en el ejemplo 39 de *El Conde Lucanor* y su implicación en la comprensión lectora

Antonio Alejandro Olea Sánchez
Universidade da Beira Interior
antonio.alejandro.olea@gmail.com

RESUMEN

El ejemplo 39 de *El Conde Lucanor* propone al lector un interesante problema que, para ser entendido, requiere conocer y ser capaz de distinguir la voz de dos especies de aves comunes. La identidad de estas aves no está del todo clara debido a una incorrección en la redacción de Don Juan Manuel. La fábula contada por el personaje Patronio se construye alrededor de la afirmación de que la golondrina da mayores voces que el gorrión, algo que no es cierto y que indica que al menos una de las identidades aviares es errónea. Este artículo pretende desvelar la verdadera identidad de la golondrina y del gorrión en esta historia, algo que tiene ciertas repercusiones tanto en la correcta comprensión del texto literario que se estudia como en su traducción a lenguas extranjeras. El análisis de datos zoológicos, zoonímicos y literarios evidencia que el escritor confundió a las golondrinas con otras aves más o menos parecidas.

Palabras clave: comprensión lectora, competencia léxica, competencia semántica, conocimiento del mundo, traducción.

ABSTRACT

The example 39 of *El Conde Lucanor* presents the reader with an interesting problem which, in order to be understood, requires knowledge of and the ability to distinguish the voices of two common bird species. The identity of these birds is not entirely clear due to an error in Don Juan Manuel's wording. The fable told by the character Patronio is built around the statement that the swallow's voices are louder than the sparrow's voices, which is not true and indicates that at least one of the avian identities is wrong. This article aims to reveal the true identity of the swallow and the sparrow in this story, something which has certain repercussions both for the correct understanding of the literary text under study and for its translation into foreign languages. The analysis of zoological, zoonymic and literary data shows that the writer confused the swallows with other more or less similar birds.

Keywords: reading comprehension, lexical competence, semantic competence, world knowledge, translation.

1. INTRODUCCIÓN

Escrito entre 1331 y 1335, *El Libro de los Exemplos del Conde Lucanor et de Patronio* es la obra capital de Don Juan Manuel, príncipe de Villena y sobrino de Alfonso X El Sabio. La existencia de cinco manuscritos y de algunas copias parciales viene a sugerir que *El Conde Lucanor* fue una obra afamada desde su aparición. El prestigio de su autor y su condición aristócrata pueden explicar la fama de que gozó su obra en los círculos cortesanos (Lacarra, 2014, p. 36). Obra eminentemente moralizante, su primera parte está compuesta por cincuenta y un cuentos (llamados *exemplos* por su intención ejemplificadora) que, imitando la tradición de las colecciones árabes de cuentos como *Las Mil y una Noches*, siguen siempre la misma estructura. Los cuentos tienen orígenes muy diversos y a lo largo de ellos Don Juan Manuel se demuestra conocedor de un amplio abanico de fuentes literarias.

El *exemplo* 39, titulado *De lo que contesçió a un omne con la golondrina et con el pardal* (modernizado al castellano actual como *Lo que sucedió a un hombre con las golondrinas y los gorriones*), carece de fuentes conocidas. Al contrario de los autores del mester de Clerecía, Don Juan Manuel nunca apela a la *auctoritas* ni cita sus fuentes. Como esta fábula no figura en las colecciones de cuentos medievales, se puede conjeturar que procede de alguna selección antigua de proverbios (Haro Cortés, 2014, p. 265). El tema principal del *exemplo* es recurrente en *El Conde Lucanor*: los enemigos. En este caso, los ‘enemigos’ son dos aves tan comunes como antropófilas¹: los gorriones y las golondrinas.

La intención del presente texto es la de desvelar, explicar y dilucidar qué pudo motivar un error que es conspicuo para cualquier persona que posea unos sencillos conocimientos de ornitología. Dicho error consiste en la verdadera identidad de una y otra ave; algo que no solo tiene repercusiones de índole léxica y semántica, sino también en el momento de traducir el *exemplo* a una lengua extranjera. Dado que no es habitual esperar que la literatura sea leída bajo el prisma de la corrección zoológica, es comprensible que una incorrección de esta naturaleza pueda pasar fácilmente desapercibida.

Puede sorprender que Don Juan Manuel cometiese una incorrección a la hora de mencionar aves si se tiene en cuenta que el autor de Escalona demostró en su *Libro de la Caça* su pasión por la cetrería. No obstante, mientras dicho libro solo nos ha llegado de forma muy fragmentada y reducida -algo que dificulta el estudio de los zoónimos aviares que Don Juan Manuel solía emplear- ninguna de las dos aves que son protagonistas en el *exemplo* 39 lo son en la cetrería, pues esta se centra alrededor de las aves de presa. Cabe suponer, como se demostrará más adelante, que uno de los dos pájaros se confunde con otro más o menos parecido.

Aunque no es habitual -y menos aún en nuestros días- que la literatura medieval sea herramienta de trabajo en la clase de español, este trabajo pretende aportar una explicación semántica que pueda acercar al lector -nativo o extranjero- a una comprensión mayor del *exemplo* 39 de *El Conde Lucanor* a través de sus zoónimos. Para alcanzar dicho propósito, se examinará la dimensión simbólica de la golondrina y del gorrión a fin de esclarecer el papel de enemigos que les confiere la fábula. A continuación, se analizarán

¹ Un animal antropófilo es un animal que a pesar de ser salvaje obtiene un beneficio al vivir cerca de las construcciones humanas, y que por ello se acerca a ellas voluntariamente.

sus voces con el objetivo de demostrar la incorrección cometida por Don Juan Manuel al afirmar que la golondrina es más chillona que el gorrión. Más adelante se discutirá sobre la posibilidad de que se haya producido una confusión espontánea de la golondrina con otra ave más o menos similar. Por último, se propondrá una interesante comparación léxica entre varias lenguas, que servirá para confirmar dicha confusión entre aves.

2. LA GOLONDRINA Y EL GORRIÓN COMO ENEMIGOS DEL HOMBRE: SIMBOLOGÍAS OPUESTAS

Tal y como se menciona en la introducción, la carencia de fuentes para el *exemplo 39* supone el primer escollo para dilucidar la verdadera identidad del gorrión y de la golondrina, ya que resulta imposible remitirse a una versión más antigua del cuento. Es posible, sin embargo, buscar otras menciones a estos mismos pájaros en *El Conde Lucanor*. La única otra mención a la golondrina aparece en el *exemplo 6*, llamado *De lo que contesçió a la golondrina con las otras aves cuando vio sembrar el lino*. Tomado de una fábula de Esopo, el *exemplo 6* hace un retrato de la golondrina muy distinto del que esta recibe en el *exemplo 39*, dado que en el *exemplo 6* no es vista como un enemigo sino como un pájaro inteligente que busca refugio en el hombre y que, a diferencia del resto de pájaros, es aceptado y respetado por este. De hecho, la consideración de la golondrina como enemigo en el *exemplo 39* es sorprendente porque contrasta con la buena reputación que este pájaro suele recibir tanto en la tradición literaria como en la popular. En efecto, es bien sabido que la golondrina es uno de esos animales salvajes (entiéndase *salvaje* en su acepción segunda del Diccionario de la Real Academia Española: la de animal «no domesticado») que por algún motivo son apreciados y respetados entre la gente. Esta buena reputación se nos manifiesta en forma de mitos y creencias populares acerca de su benignidad que son prácticamente idénticos en lugares muy alejados de Europa, como la leyenda de que las golondrinas le quitaron la corona de espinas a Jesús en la cruz (Koszla-Szymanska, 2010, p. 150) o la creencia de que si se le hace daño a alguna golondrina, las demás se vengarán provocándole enfermedades al ganado (Beauquier, 1910, p. 77).

Tal vez el relato literario más significativo y emotivo de la benignidad que se le supone a las golondrinas sea el que hizo el rey Jaume I el Conquistador, que en su *Llibre dels Feyts* cuenta que él mismo, estando en Burriana durante la campaña de Valencia, mandó detener el desmantelamiento del campo militar -y con ello el avance de su ejército- porque unas golondrinas habían anidado en la cruceta de los palos de una de las tiendas de campaña. Este hecho fue interpretado como de buen auspicio por el conquistador: las golondrinas fueron respetadas y sólo se levantó el campo cuando todos los pollos habían echado a volar:

Y cuando llegó el momento en el que queríamos desplazar el campamento, una golondrina había hecho su nido junto a la cruceta de la tienda de campaña, y ordenamos que no levantasen la tienda hasta que la golondrina se hubiera ido con sus hijos, puesto que había venido a buscar nuestra protección². (Jaume I, 1274? pp. 218-219)

² El texto original en catalán medieval es: *E quan venc que en volguem llevar la host, una oreneta havia feit niu prop de l'escudella en lo tendal; e manam que no en llevassen la tenda tro que ella se'n fos anada ab sos fills, pus en nostra fe era venguda.*

No parece imprudente afirmar, por lo tanto, que el hecho de que la golondrina sea vista como un enemigo en el *ejemplo* 39 es incoherente con respecto a toda la dimensión simbólica positiva que rodea a esta ave. Para acabar de sostener dicha dimensión simbólica positiva, solo queda decir que esta se ve favorecida, sin duda alguna, por su condición de ave insectívora que reduce la cantidad de insectos voladores en los lugares donde está presente (Singer, 2017, p. 280).

Algo muy diferente ocurre con el gorrión: aunque no vuelve a ser mencionado en *El Conde Lucanor*, la historia de su relación con la humanidad es turbulenta porque, siendo un pájaro fundamentalmente granívoro (Singer, 2017, p. 386) ha sido acusado de robarle al hombre su cereal además de propagar enfermedades (Anderson, 2006, pp. 425-429). Es lógico pensar que las acusaciones de latrocinio y la mala fama que otrora acompañaban al gorrión en el ámbito rural han ido menguando a medida que se abandonaba el campo y la vida urbana ganaba terreno a la vida rural (Lesaffre, 2011, p. 317), pero estas han quedado bien cristalizadas en varios refranes europeos -sobre todo en el mundo románico y eslavo- (Centro Virtual Cervantes. Refranero Multilingüe. Ficha: Nadie deje de sembrar por miedo de gorriones., s.f.) que toman el nombre del gorrión como chivo expiatorio antonomástico de cualquier pájaro que en los campos coma el cereal cultivado por el hombre:

Castellano: Nadie deje de sembrar por miedo de gorriones. Por miedo de gorriones, no se deja de sembrar cañamones. Todos los pájaros comen trigo, y la culpa, al gorrión.

Portugués: *Por medo dos pardais, não se deixa de semear cereais.*³

Francés: *Il ne faut laisser de semer par crainte des moineaux.*⁴

Italiano: *Non bisogna ristare per le passere di seminar panico.*⁵

Rumano: *Cui i-e frică de vrăbii să nu semene mălai.*⁶

Serbocroata: *Ko se boji vrabaca, nek ne sije prošo.*⁷

Ruso: *Кто боится воробьев, тот не сеет проса.*⁸

Parece claro, a tenor de lo que nos sugiere la tradición, que las dimensiones simbólicas de la golondrina y del gorrión son opuestas, siendo la golondrina un pájaro apreciado y respetado por el auxilio que con su dieta insectívora realiza al ser humano y el gorrión un pájaro más bien despreciado porque su dieta principalmente granívora lo ha colocado en una posición contraria a los intereses humanos. Ambas aves tienen costumbres marcadamente antropófilas, pero mientras las golondrinas suelen ser vistas como benefactoras por el ser humano, los gorriones son considerados aprovechadores indeseados. Por lo tanto, habremos de admitir que el gorrión es, en la fábula de Patronio, un ‘enemigo’ legítimo; mientras que la mención a la golondrina parece no corresponder con su verdadera identidad.

³ Literalmente: *Por miedo de los gorriones, no se deja de sembrar cereales.*

⁴ Literalmente: *No hay que dejar de sembrar por miedo de los gorriones.*

⁵ Literalmente: *No hay que parar, por los gorriones, de sembrar panizo.*

⁶ Literalmente: *El que teme a los gorriones, que no siembre el maíz.*

⁷ Literalmente: *El que teme a los gorriones, que no siembre el mijo.*

⁸ Literalmente: *El que teme a los gorriones, no siembra el mijo.*

3. LA GOLONDRINA DA MAYORES VOCES QUE EL GORRIÓN: UNA CONFUSIÓN EVIDENTE

Conocer la voz de golondrinas y gorriones es la prueba fundamental para percatarse de que la golondrina es confundida con otro pájaro en el *exemplo* 39 de *El Conde Lucanor*. He aquí un resumen de la fábula en cuestión: El conde Lucanor duda entre batallar con uno u otro enemigo. Uno es más poderoso pero vive más lejos; el otro es más débil pero vive más cerca. Su consejero, Patronio, le aconseja que haga la guerra con el más débil y cercano, usando una alegoría aviar. Las golondrinas sirven de metáfora para el enemigo poderoso -porque su voz es supuestamente más molesta- y lejano -por ser ave migradora. Los gorriones sirven de metáfora para el enemigo débil -porque su voz sería menos molesta- y cercano -por ser ave sedentaria. Las palabras textuales de Patronio son: «El otro le contestó que, aunque la golondrina grita más, como va y viene es más tolerable que el gorrión, que siempre está en casa⁹» (Don Juan Manuel, 1992, p. 146).

Como ya se ha señalado, no es cierto que las voces de las golondrinas sean más altas, más chillonas o más molestas que las de los gorriones. El canto de los gorriones es simple, monótono y machacón (Singer, 2002, p. 386); compuesto por píos explosivos que a menudo emiten en grupo (Hume, 2018, p. 363). Las voces de todas las especies de gorriones presentes en la península ibérica son parecidas e igualmente repetitivas, y además estos tienen la costumbre de dar voces en grupo (Singer, 2002, pp. 386-388). Su uso en la fábula está perfectamente justificado, puesto que los píos de las bulliciosas bandadas de gorriones crean un griterío que suele ser considerado molesto (Lesaffre, 2011, p. 318). Compruébese en las siguientes grabaciones el vocerío que los enérgicos grupos de gorriones comunes (*Passer domesticus*) suelen provocar durante sus frecuentes reyertas:

<https://xeno-canto.org/680573>

<https://xeno-canto.org/701981>

El canto de las golondrinas es un gorjeo que, aunque ligeramente áspero, es bastante melodioso (Singer, 2002, p. 280). Su uso en la fábula no parece estar justificado, puesto que el gorjeo de la golondrina resulta agradable y es frecuentemente comparado al de otros pájaros que han sido enjaulados precisamente por su canto placentero, como el jilguero (Hume, 2018, p. 293). Aunque hay considerables diferencias entre las voces de las diferentes especies de golondrinas ibéricas, estas son bastante discretas y ninguna de ellas resulta vociferante como la del gorrión (Singer, 2002, pp. 278-282). Su uso en la fábula no parece estar justificado, porque difícilmente las voces de las golondrinas, que son más bien discretas, podrían ser definidas como molestas. Compruébese en la siguiente grabación que el gorjeo del canto de la golondrina común (*Hirundo rustica*) difícilmente puede ser definido como ‘molesto’ o ‘chillón’:

<https://xeno-canto.org/768452>

⁹ Se presenta aquí la traducción al castellano actual que realizó Enrique Moreno Báez para la colección *Odres Nuevos* de la editorial Castalia en 1992. La cita en castellano medieval es: “Y aquel que estava flaco respondiolo que comoquier que la golondrina da mayores voces, pero porque la golondrina va y viene y el pardal mora siempre en casa, que antes se querría pa[rar] [a]l roído de la golondrina, maguer que es mayor porque va y viene, que al del pardal, porque está siempre en casa” (Don Juan Manuel, 2014, p. 266).

La golondrina suele cantar posada. En vuelo emite simples y discretos píos:
<https://xeno-canto.org/749307>

Tal y como es evidente, el canto de la golondrina no es más molesto que el del gorrión, sino al contrario. Es muy probable que don Juan Manuel confundiera a la golondrina con otra ave. Como veremos a continuación, la confusión entre especies es algo que es sumamente frecuente tanto en la lengua oral como en la literaria, y que incluso se refleja en el léxico estandarizado de cualquier lengua.

4. LOS VENCEJOS: LAS GOLONDRINAS DEL *EXEMPLO 39*

La confusión entre especies animales se ve favorecida por tres factores:

1. Ciertas similitudes, evidentes o sutiles (físicas, fónicas, comportamentales o simbólicas).
2. Una mirada poco atenta hacia los animales salvajes (porque son seres que, en contraste con los animales domésticos, no ofrecen beneficios materiales palpables).
3. La limitación del léxico patrimonial, que es evidente en animales salvajes por las mismas razones que el punto anterior.

Existen aves que son fácilmente confundidas con las golondrinas porque su modo de vida y comportamientos son muy similares: los vencejos (Hume, 2018, p. 235). Visualmente, los vencejos llaman la atención por ser aves que vuelan constantemente, casi sin descanso aparente (Lesaffre, 2011, p. 290), tal y como hacen las golondrinas (Hume, 2018, p. 290). Tanto golondrinas como vencejos forman bandadas que patrullan incansablemente describiendo grandes círculos en los aires, para capturar insectos voladores y arañas en desplazamiento aéreo¹⁰, que constituyen la totalidad de su alimentación (Hume, 2018, pp. 234-237, 290-295). Es igualmente decisivo para su confusión que los vencejos también hayan aprendido a aprovecharse de las construcciones humanas y que, como las golondrinas, aniden y busquen refugio en los edificios (Lesaffre, 2011, p. 291). Aunque, vistos de cerca, su color y sus diferencias físicas son apreciables, el hecho de que las golondrinas y los vencejos vuelen constantemente¹¹ y de manera bastante parecida propicia su confusión popular: a una cierta distancia y en vuelo en día soleado, sus siluetas ennegrecidas por el contraluz son parecidas y se prestan a confusión. Las diferentes condiciones lumínicas alteran en gran medida los colores percibidos de las aves y provocan frecuentemente confusiones entre especies (Svensson, 2009, p. 13).

¹⁰ Las jóvenes arañas suelen dispersarse mediante un viaje aéreo hacia lo desconocido, suspendidas en un hilo de seda que ellas mismas producen y que es lanzado al aire y transportado por el viento (Bellmann, 2010, p. 17). Estos finísimos hilos pueden ser vistos bajo determinadas condiciones de luz y son llamados *hilos de la virgen* o *babas del diablo* (Guadarramistas, 2023).

¹¹ Los vencejos son aún más voladores que las golondrinas. Estas aparecen posadas de vez en cuando —por ejemplo en los cables eléctricos (De Juana, 2000, p. 138) —mientras que los vencejos, que son prodigiosas máquinas de volar, no dejan de surcar el aire (Hume, 2018, p. 234).

Otra circunstancia que incentiva y reafirma la confusión entre golondrinas y vencejos es que ambas aves son migradoras: ambas desaparecen en otoño e invierno y vuelven a Europa en primavera para aparearse, anidar y criar a sus pollos. Todos los vencejos europeos pasan los meses fríos en África (Hume, 2018, pp. 235-237) y lo mismo es válido para las golondrinas (Hume, 2018, pp. 291-295), con la sola excepción de *Ptyonoprogne rupestris*, que en la península ibérica es sedentaria (Hume, 2018, p. 292). No es difícil pensar que la fascinación por unas aves que crían en las estructuras humanas y que desaparecen mágicamente durante los meses de otoño e invierno pueda resultar en su confusión, pues la cultura popular toma este partir y volver de golondrinas y vencejos como la representación del ir y venir de las estaciones, de la abundancia y tal vez como símbolo del morir y renacer (Rolland, 1879, p. 21).

Son los dos primeros puntos de los factores que favorecen la confusión los que explican que los vencejos sean tomados por golondrinas. El tercer punto alude al hecho de que el léxico patrimonial solo permite nombrar a unos pocos tipos¹² de animales, quedando muy lejos de la gran diversidad natural. Considérese que términos como ‘tortuga’ (que designa reptiles tan distintos como todas las tortugas de tierra, todas las de agua dulce y todas las de agua salada) o ‘mosca’ (que puede designar no solo las muchísimas y variadísimas moscas del orden *Diptera*, sino también casi cualquier insecto volador de otros órdenes que recuerde vagamente a una mosca) agrupan muchas especies de animales que a menudo son muy distintas entre sí. Es un hecho que la limitación del léxico patrimonial fomenta la confusión entre especies más o menos parecidas. Bajo el término castellano golondrina se suelen agrupar todas las especies de la familia *Hirundinidae*, y en especial —según la lengua divulgativa¹³— dos: *Hirundo rustica* y *Cecropis daurica*. El resto de las *Hirundinidae* —*Delichon urbica*, *Riparia riparia* y *Ptyonoprogne rupestris*— suelen ser llamadas aviones por la lengua divulgativa (De Juana, 2000, pp. 138-140), aunque la lengua popular les dé el nombre de golondrinas de forma recurrente.

Queda analizar, para cerrar el capítulo, las voces de los vencejos a fin de valorar hasta qué punto encajan en la descripción que la fábula de Patronio hace de las golondrinas: «comoquier que la golondrina da mayores voces» (Don Juan Manuel, 1992, p. 146). Esta afirmación de Patronio, que fue estimada como incierta si aplicada a las golondrinas, se revela empero exacta si se piensa en que las voces de los vencejos son agudas y estridentes (Singer, 2002, p. 254) y que además son emitidas en grupos muy chillones (Hume, 2018, pp. 235). Todas las especies de vencejos ibéricos emiten chillidos muy semejantes en cuanto a su calidad y a su potencia (Hume, 2018, pp. 235-237). Compruébese en las siguientes grabaciones que las voces de las bandadas de vencejos comunes (*Apus apus*) son agudas, chirriantes y chillonas:

<https://xeno-canto.org/466677>

<https://xeno-canto.org/562576>

¹² Al contrario que conceptos como especie, orden y clase de animal —algunos de los cuales son empleados en el mismo párrafo—, el concepto tipo de animal carece de valor taxonómico y responde únicamente a un uso lingüístico de carácter general.

¹³ Entiéndase por lengua divulgativa la empleada en las obras zoológicas de carácter divulgativo, que a imitación de la nomenclatura binomial linneana proponen y promueven unos términos estandarizados para nombrar en castellano a las distintas especies animales.

Invito al lector a comparar las grabaciones del vencejo con las de la golondrina y las del gorrión, ofrecidas anteriormente. Lo invito igualmente a concentrarse en el timbre de voz del pájaro y no en el volumen de las grabaciones aquí ofrecidas, pues esta depende sobremanera de la distancia a la que es grabada el ave. Comparando las voces del vencejo con las de los otros pájaros, parece bastante evidente que los vencejos son más estridentes que los gorriones -aunque el autor de la fábula los considere más soportables por estar ausentes la mitad del año- y más susceptibles que la golondrina de irritar con sus reclamos a las personas.

5. LA RECURRENCIA DE LA CONFUSIÓN ENTRE LA GOLONDRINA Y EL VENCEJO EN EL ÁMBITO ROMÁNICO

Por último, cabe esperar que una comparación léxica entre distintas lenguas románicas confirme la confusión entre golondrinas y vencejos. Es importante señalar que la lengua latina poseía un término propio y específico para las golondrinas (HIRVND0), pero carecía de nombres autóctonos para los vencejos. Los nombres que el latín clásico empleó para el vencejo fueron helenismos importados al latín por vía culta, concretamente por Plinius el Viejo en su célebre *Naturalis Historia* (siglo I). El primero de ellos -por orden de aparición en la obra del famoso naturalista romano- derivaba del griego ἄπους (vencejo), que Plinius adaptó como APVS. El segundo de ellos era el griego κύπελος (vencejo), adaptado como CYPSELVS. El tercero de ellos convirtió el griego δρεπανίς (vencejo) en el latín DREPANIS. Las etimologías de estos tres helenismos demuestran que surgieron para referirse, efectivamente, a los vencejos. Ἄπους -compuesto por el prefijo de negación ἄ- y el sustantivo πούς (pie / pata)- significa literalmente «sin patas» y hace alusión al hecho de que los vencejos tienen unas patas minúsculas debido a que son aves eminentemente voladoras que no necesitan posarse como las demás (Svensson, 2009, p. 236). Κύπελος derivaba de κυψέλη (caja) o de κυψελίς (cavidad) (Chantraine, 1999, p. 604); porque el vencejo -en contraste con la golondrina- realiza su nido en las cavidades de las paredes rocosas (Svensson, 2009, p. 236). Δρεπανίς derivaba de δρεπάνη (hoz), porque la silueta del vencejo en vuelo recuerda a una hocecita.

Es interesante constatar que, a la hora de incluir estos helenismos en su *Naturalis Historia*, el mismo Plinius definió a los vencejos como una especie de golondrina. Este detalle atestigua que, ya desde su primera descripción en latín, el vencejo es visto como una golondrina y que para los romanos era, por lo tanto, fácilmente confundible con ella:

Los pájaros llamados APVS son los que más vuelan, porque están privados del uso de las patas. Algunas personas las llaman CYPSELI. Son una especie de golondrinas que construyen sus nidos en las rocas, y son las mismas aves que se ven por todas partes en el mar. En efecto, por muy lejos que vaya un barco, por largo que sea su viaje y por grande que sea su distancia hasta la tierra; los vencejos nunca dejan de revolotear a su alrededor. Otras aves se posan y se detienen, mientras que estas solo reposan en el nido; siempre están volando o durmiendo¹⁴. (Plinius Secundus, s.f.)

¹⁴ El texto original en latín es: *Plurimum volant quae apodes, quia careant usu pedum, ab aliis cypseli appellantur, hirundinum specie. Nidificant in scopulis. Hae sunt quae toto mari cernuntur, nec umquam tam longo nave tamque continuo cursu recedunt a terra, ut non circumvolitent eas apodes. Cetera genera residunt et insistent; his quies nisi in nido nulla: aut pendent aut iacent.*

Debido a su uso exclusivamente académico en latín; APVS, CYPSELVS y DREPANIS fueron términos que no tuvieron descendencia alguna en romance. Es probable que la lengua latina vernácula llamara a los vencejos con el mismo nombre de la golondrina. Esta afirmación se ve apoyada por la gran cantidad de zoónimos romances que designando al vencejo derivaron de aumentativos de HIRVNDI-HIVNDINEM (golondrina):

Portugués: *andorinha* (golondrina); *andorinhão* (vencejo)
Asturleonés: *andarina* (golondrina); *andarón* (vencejo)
Emiliano: *rundanéina* (golondrina); *rundân* (vencejo)
Lombardo: *rundàna*, *rúndina*, *rundanì* (golondrina); *rundù*, *rundanù*, *rundinù* (vencejo)
Romanche: *randulina* (golondrina); *randurel* (vencejo)
Ladino: *rondola* (golondrina); *rondolon* (vencejo)
Ladino fasano: *róndol* (golondrina); *róndol* (vencejo)
Friulano: *rondul*, *rondin* (golondrina); *rondon* (vencejo)
Istriano: *róndula* (golondrina); *rundulòn* (vencejo)
Véneto: *róndena*, *rondeneta* (golondrina); *rondon* (vencejo)
Italiano: *rondine*, *rondinella* (golondrina); *rondone*, *rondinaccio* (vencejo)
Napolitano: *rennena* (golondrina); *rennenone* (vencejo)
Salentino: *rendinedda* (golondrina); *rendune* (vencejo)
Siciliano: *rinnina* (golondrina); *rinnununi* (vencejo)
Corso: *rundina*, *rundinedda*, *rundula* (golondrina); *rundoni* (vencejo)
Sardo logudorés: *rùndine*, *rùnnine* (golondrina); *rundinone*, *rundine màsciu*¹⁵ (vencejo)
Sardo campidanés: *arrùndini*, *arrùndili*, *arrùndula* (golondrina); *arrundoni* (vencejo)

Esta es solo una pequeña muestra de la gran cantidad de zoónimos románicos que conocen a la golondrina y al vencejo con simples variaciones de la misma palabra. La proliferación de sufijos aumentativos se explica porque los vencejos son de mayor tamaño que las golondrinas y debe entenderse como una forma de decir que el vencejo no es más que una golondrina grande. En el mismo sentido, nótese que los sufijos diminutivos para la golondrina -evidentes en varias formas del lombardo, romanche, friulano, véneto, italiano, salentino y corso- contrastan con los habituales sufijos aumentativos para el vencejo. Es posible que estos sufijos diminutivos sirvan para distinguir a la golondrina del vencejo, que es mayor.

Particularmente revelador es observar que la forma del ladino fasano (hablado en el valle de Fasa; provincia de Trento, región Trentino-Alto Adige) *róndol* vale tanto para la golondrina como para el vencejo. Es digno de mención aparte que el castellano de las islas Canarias conoce por *golondrina* tanto al vencejo como a la verdadera golondrina, y que le asigna el nombre de *andoriña* -un lusismo- solo al vencejo (Academia Canaria de la Lengua, 2022). Complica aún más las cosas el castellano de Andalucía, que llama *aviones* -aves que, según la lengua divulgativa castellana, designan miembros de la familia de las golondrinas- a los vencejos (Garrido Guil, s.f.). Todos estos términos vienen a demos-

¹⁵ Literalmente, ‘golondrina macho’, ya que el vencejo es mayor que la golondrina.

trar que, en una gran parte del imaginario colectivo románico y ante la carencia de un término distinto y autóctono en latín para denominar al vencejo, este y la golondrina serían pájaros estrechamente relacionados y que pertenecerían al mismo tipo de animal. La relación entre la golondrina y el vencejo parece ser un fenómeno espontáneo y también se observa fuera del ámbito románico. Tómese como meros ejemplos:

Griego moderno: *χελιδόνη* (golondrina) ; *πετροχελιδόνη*¹ (vencejo)

Neerlandés: *zwaluw* (golondrina) ; *gierzwaluw*² (vencejo)

Húngaro: *fecske* (golondrina) ; *sarlósfecske*³ (vencejo)

Finlandés: *pääsky* (golondrina) ; *tervapääsky*⁴ (vencejo)

En vistas de lo expuesto en el presente capítulo, se puede afirmar que la comparación léxica entre lenguas románicas (y no solo) demuestra que la confusión entre golondrinas, aviones y vencejos es un fenómeno espontáneo y recurrente y es, por lo tanto, del todo comprensible que se haya deslizado a la obra de Don Juan Manuel.

6. CONCLUSIÓN

Unos sencillos conocimientos de ornitología permiten sospechar que al menos una de las identidades aviares expuesta en el *ejemplo* 39 de El Conde Lucanor es desacertada y fruto de una confusión con otra ave, puesto que la afirmación que da sentido a la fábula de Patronio de que la golondrina grita más que el gorrión es inexacta: el canto de la golondrina es un gorjeo melodioso que difícilmente puede ser definido como más molesto que los explosivos píos que emiten los gorriones en sus bulliciosos grupos. Dicha sospecha se ve sustentada por ulteriores reflexiones. Para empezar, sorprende ver a la golondrina en el papel de enemigo, dado que toda la tradición literaria y popular la considera ave estimada y más bien de buen presagio. La dimensión simbólica positiva de la golondrina contrasta con la del gorrión, cuyo papel de enemigo no es inesperado. Se deduce, pues, que detrás del nombre de la golondrina se esconde otra ave y es muy probable que se trate del vencejo.

Los vencejos son fácil y recurrentemente confundidos con las golondrinas porque sus siluetas en vuelo y sus comportamientos son semejantes. Tanto golondrinas como vencejos son, además, aves migradoras que desaparecen de Europa en otoño e invierno y regresan en primavera para aparearse y criar a lo largo del verano. Las voces de los vencejos son muy diferentes a las de las golondrinas y consisten en unos chillidos agudos de calidad estridente, por lo que es probable que Don Juan Manuel se refiriese a ellos cuando escribió el *ejemplo* 39, dándoles el nombre popular y espontáneo de golondrina.

¹ Literalmente, ‘golondrina de las rocas’: de *χελιδόνη* (golondrina) y *πέτρα* (roca, piedra); porque el vencejo anida en las grietas de las paredes rocosas.

² Literalmente, ‘golondrina buitre’: de *zwaluw* (golondrina) y *gier* (buitre). Es una forma de decir que vencejo no es más que una golondrina grande.

³ Literalmente, ‘golondrina en forma de hoz’: de *fecske* (golondrina) y *sarló* (hoz); porque la silueta del vencejo en vuelo es semejante a una hoz volante.

⁴ Literalmente, ‘golondrina de alquitrán’: de *pääsky* (golondrina) y *terva* (alquitrán). Es una alusión metafórica al color negro o muy oscuro de los vencejos.

La confusión entre golondrinas y vencejos en la lengua popular es recurrente, hecho que demuestra la comparación léxica entre distintas lenguas. En el ámbito románico, dicha confusión se vio seguramente propiciada por la falta de un término autóctono y distinto para el vencejo en latín, que usó varios cultismos de origen griego para referirse específicamente, en las obras de científicas y divulgativas, a un ave para la cual no disponía de nombre -más allá de llamarla igual que a la golondrina-. Esta carencia resultó en que el vencejo reciba, en una gran parte de las lenguas romances modernas, nombres derivados del de la golondrina e incluso exactamente el mismo.

Es bastante seguro, por lo tanto, que las vociferantes golondrinas del *exemplo* 39 de *El Conde Lucanor* fueran en realidad vencejos; hipótesis que concuerda con las voces, con la biología y con la dimensión simbólica del ave, y que además parece estar suficientemente respaldada por el estudio comparativo del nombre de la golondrina y del vencejo en latín y en sus lenguas derivadas. Este pequeño hallazgo explica la fábula de Patronio desde una precisión zoológica que no solo tiene consecuencias en la comprensión lectora, sino también en el campo de la traducción a lenguas extranjeras.

Las repercusiones en la comprensión lectora son manifiestas, pues el error de Don Juan Manuel puede comprometer la correcta interpretación de la fábula por parte del estudiante. Competerá al/la docente saber reconocer dicha confusión entre aves y esclarecerla a fin de añadir exactitud y verosimilitud al texto que se estudia. Por otra parte, son varias las posibles formas de tratar este error a la hora de traducir el *exemplo* 39 a otras lenguas; mas superan la pretensión, la orientación y el espacio de este trabajo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, T. (2006). *Biology of the ubiquitous house sparrow: from genes to populations*. Oxford University Press.
- Beauquier, C. (1910). *Faune et flore populaires de la Franche-Comté*. Leroux.
<https://archive.org/details/FauneEtFlorePopulairesDeLaFranchecomteV.1/mode/2up>
- Bellmann, H. (2010). *Der Kosmos Spinnenführer: Über 400 Arten Europas*. Kosmos.
- Chantraine, P. (1999). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. Klincksieck
<https://archive.org/details/Dictionnaire-Etymologique-Grec> (Obra original publicada en 1968)
- De Juana, E. (2000). *Guía de las aves de España*. Lynx.
- Don Juan Manuel (1992). *El Conde Lucanor*. Castalia.
- Don Juan Manuel (2014). *El Conde Lucanor. Monografías Aula Medieval* (4).
https://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/aM_ES/monografias/PDFs/Aula_Medieval_2014-3.pdf
- Ferrari, V. (2010). *Lessico zoologico popolare della provincia di Cremona. Monografie di Pianura*, (10).
https://bibliotecadigitale.provincia.cremona.it/monografie/download/monografia_10_basso.pdf
- Garrido Guil, H. (s.f.). *Los nombres tradicionales de las aves en las marismas del Guadalquivir*. Biblioteca Virtual Cervantes.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nombres-tradicionales-de-las-aves-en-las-marismas-del-guadalquivir/html/>

- Haro Cortés, M. (2014). El conde Lucanor: Estudios y edición. *Monografías Aula Medieval*, (4). https://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/aM_ES/monografias/PDFs/Aula_Medieval_2014-3.pdf
- Hume, R. (2018). *Birds of Britain and Europe* (5ª ed.). Dorling Kindersley.
- Jaume I. (s.f.). *Llibre dels Feyts* (1274?). Endrets - Geografia Literària dels Països Catalans. <http://www.endrets.cat/index.php/textPrint/8440/e-fom-a-borriana-ca.html>
- Koszla-Szymanska, M. (2010). Supersticiones y creencias populares relacionadas con animales arraigadas en las culturas gallega y polaca. (pp. 147–157). Universidade A Coruña. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_14.pdf
- Lacarra, M. J. (2014). El conde Lucanor: Contar para enseñar. *Monografías Aula Medieval*, (4),17-36. https://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/aM_ES/monografias/PDFs/Aula_Medieval2014-3.pdf
- Lepri, L. y Daniele, V. (2010). *Dizionario bolognese-italiano, italiano-bolognese*. Pendragon. <https://books.google.pt/books?id=iMAQwytfwkoC&printsec=frontcover&hl=ca#v=onepage&q&f=false>
- Lesaffre, G. (2011). *Le traité des oiseaux du jardin* (2ª ed.). Rustica.
- Mortillaro, V. (1876). *Dizionario siciliano-italiano*. (3ª ed.). Stabilimento Tipografico LAO.
- Plinius Secundus, C. *Naturalis historia, liber x, chapter 56*. Perseus Digital Library (s.f.). <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.02.0138:book=10:chapter=56>
- Rolland, E. (1879). *Faune populaire de la France: Vol. 2. Les oiseaux sauvages*. Maisonneuve & Cie.
- Rubattu, A. (2006) *Dizionario universale della lingua di Sardegna*. (2ª ed.). Edes.
- Singer, D. (2002). *Welcher Vogel ist das?* Kosmos.
- Svensson, L. (2009). *Collins bird guide* (2ª ed.). Harper Collins.

8. RECURSOS EN LÍNEA

- Academia de la Llingua Asturiana. (2023). *Diccionariu de la Llingua Asturiana (DALLA)*. <https://diccionariu.alladixital.org/>
- Academia Canaria de la Lengua. (2022). *Diccionario básico de canarismos*. <https://www.academiacanarialengua.org/diccionario/buscar/?q=golondrina>
- Association ADECEC (s.f.). *Infcor*. <https://adecec.net/infcor/index.php>
- Centro di linguistica applicata (CLAAP). *Dizionario italiano-friulano*. <https://claap.org/it/definizione/?diz=it-fur&leme=rondone>
- Centro Virtual Cervantes. (2023). *Refranero multilingüe*. <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Resultado.aspx?cad=gorrión>
- Garrisi, A. (s.f.) *Glossario leccese-italiano*. http://www.antonio Garrisiopere.it/32_000_GlossItaliLecce_FrameSet.html
- Giacco. S. (2003). *Schedario Napoletano*. <http://www.vesuvioweb.com/it/wp-content/uploads/Giuseppe-Giacco-Vocabolario-napoletano-vesuvioweb.pdf>
- Guadarramistas. (2023). *Hilos de la virgen o babas del diablo - guadarramistas*. <http://guadarramistas.com/2013/10/08/hilos-de-la-virgen-o-babas-del-diablo/>
- Infopédia (2023). *Dicionários Porto Editora da língua portuguesa*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/andorinhao>

- Istituto Cultural Ladin «Majon di Fascegn» Vich. (2023). *Dizionario italiano-ladino fasano*. <http://dilf2.ladintal.it/>
- Istituto della Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani (2023). *Vocabolario online*. <https://www.treccani.it/vocabolario/rondone/>
- Lia Rumantscha. (2023). *Pledari Grond*. <https://www.pledarigrond.ch/rumantschgrischun?searchPhrase=randulina>
- Màuro Trevixan.(2014). *Dizionario del lessico veneto*. <http://parnodexmentegar.orgfree.com/pages/it/dictionary.html>
- Servisc de Planificazion y Elaborazion dl Lingaz Ladin. (2023). *Dizionar dl ladin standard*. <http://dls.ladintal.it/>
- Xeno-canto. (2023). *Sharing wildlife sounds from around the world*. <https://xeno-canto.org/>

Realización de un póster sobre Vicente Espinel, una propuesta pedagógica

Raquel E. López Ruano
Universidad de Málaga
0000-0002-9258-8280 / raquele@uma.es

RESUMEN

Con este proyecto se pretende dar a conocer una experiencia en el aula, en concreto, en clase de literatura universal, que se plasmó en un póster sobre Vicente Espinel. En dicho póster, cuyo punto de partida eran los datos biográficos más relevantes del autor, se puso de relieve la aportación de Vicente Espinel a la literatura áurea: la invención de la décima espinela y su influencia en autores como Lope de Vega, Cervantes y, en especial, en *La vida es sueño* de Calderón de la Barca. Además, se siguió el rastro de la décima en manifestaciones como el repentismo cubano y la payada argentina. A lo largo de este texto, se explicará el proceso de elaboración del póster, que tuvo varias fases: *recensio* de material, redacción de los distintos apartados del trabajo, selección de datos y resumen del texto para el diseño y montaje. La experiencia de haber creado un póster sobre Vicente Espinel y su gran innovación poética nos ha permitido trabajar aspectos tan importantes como la interdisciplinariedad, el uso de las nuevas tecnologías, la interculturalidad y, por supuesto, ahondar en el conocimiento de la lengua y la literatura españolas.

Palabras clave: aprendizaje significativo, hipertexto, interculturalidad, investigación en acción, Vicente Espinel.

ABSTRACT

This project aims to showcase a classroom experience an experience, specifically, in a universal literature class, which was reflected in a poster about Vicente Espinel. The poster, whose starting point were the author's most relevant biographical data, highlighted Vicente Espinel's contribution to the golden literature: the invention of the tenth spinel and its influence on authors such as Lope de Vega, Cervantes, and notably, in Calderón de la Barca's *Life is a dream*. In addition, the track of the tenth has been followed in demonstrations such as the Cuban sudden and the Argentine payada. Throughout the article, the poster process will be explained, which had several phases: material review, drafting of the different sections of the work, selection of data and summary of the text for the design and assembly. The experience of creating a poster on Vicente Espinel and his great poetic innovation has allowed us to work on important aspects such as interdisciplinarity, the use

of new technologies, interculturality and, of course, to deepen our knowledge of Spanish language and literature.

Keywords: meaningful language, hypertext, interculturality, action research, Vicente Espinel.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende mostrar el proceso creador de un póster sobre la figura de Vicente Espinel. El proyecto surgió en la clase de Literatura universal y tuvo una temporalización de 2 semanas, un total de 8 horas lectivas. El objetivo fundamental que se perseguía con esta actividad era desarrollar la competencia en comunicación lingüística para la expresión oral y escrita en la lengua vehicular, el español, a través de lecturas de artículos relacionados con el tema, elaboración de resúmenes y esquemas y exposiciones orales. Desde el principio también estuvieron presentes las otras siete competencias clave: la competencia digital (por el manejo de internet y de herramientas digitales); la competencia plurilingüe (se hizo un QR en inglés); la competencia personal, social y de aprender a aprender (aportaciones personales y trabajo colaborativo en todas las sesiones de clase); la competencia emprendedora (el impulso necesario para indagar sobre Vicente Espinel); la competencia en conciencia y expresiones culturales (se valoró la aportación de la décima espinela a la cultura hispana); la competencia ciudadana (en todo momento se fomentó el respeto por el otro) y la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (para lo referente a esquemas, ordenación y diseño del póster).

Elaborar un póster sobre Vicente Espinel se presentaba como una experiencia práctica de gran relevancia pedagógica ya que despertaba el interés de los alumnos, puesto que nuestro instituto se llama Vicente Espinel. Este trabajo de investigación era, además, una oportunidad magnífica para que los alumnos se acercaran a este autor malagueño y conocieran su gran aportación a la literatura hispanófila: la décima espinela. Descubrieron la importancia que tiene la tradición para mantener y renovar las manifestaciones culturales, en este caso, literarias. Pudieron comprobar también que esta estrofa, la base métrica de *La vida es sueño*, actualmente goza de gran vitalidad, sobre todo en Hispanoamérica, donde se emplea en composiciones populares como el repentismo cubano y la payada argentina; y que, a lo largo de los siglos XX y XXI, han recurrido a ella numerosos poetas y cantautores, como Javier Krahe, El Kanka, Rozalén o Drexler, por poner solo algunos ejemplos. Finalmente, el póster constituía una herramienta idónea para dar a conocer sus descubrimientos, de una forma clara y expositiva, al resto de la comunidad educativa.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Como sabemos, el póster es un recurso educativo tradicional que fomenta el desarrollo de la creatividad al combinar la palabra con distintas técnicas plásticas como dibujos, collage, gráficos, fotografías..., o sea, se trata de una interacción entre imágenes y texto para abordar un tema concreto de manera transversal. Cada vez más, para su elaboración, se hace uso de las tecnologías, lo que favorece que la adquisición de conocimientos se haga de una manera más dinámica y autónoma (Blanco y Prieto, 1989). Pero, aunque en su proceso de creación se empleen herramientas digitales, el póster tiene carácter estático y mnemo-

técnico, pero no digital. En palabras de García-Manso (2020), sigue siendo una “herramienta visual o gráfica heredera de la Encyclopedie de Diderot e D’Alembert” (p. 282).

El uso del póster, dentro de una metodología activa, resulta muy eficaz en un contexto didáctico para desarrollar diferentes competencias básicas educativas, en especial, las comunicativas y las organizativas, al plasmar de forma gráfica, esquemática, ordenada y sintética gran cantidad de información. Además, si se coloca el póster en zonas comunes, como pasillos o biblioteca, cumplirá mejor con su función informativa, ya que los estudiantes compartirán sus conocimientos con los demás miembros de la comunidad escolar. Otra ventaja del póster es que motiva a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues les permite interactuar y cooperar para lograr aprendizajes significativos, favoreciendo la integración y la atención a la diversidad, pues cada alumno trabajará según sus posibilidades.

La elaboración de un póster es un proceso complejo en el que hay que analizar, organizar, ordenar y sintetizar la información para presentársela al receptor de una forma esquemática y amena.

Esta experiencia concreta de crear un póster en el aula surgió en clase de literatura universal de enseñanza para adultos, en el instituto Gaona, que es el nombre de la calle donde se ubica y con el que todo el mundo conoce este centro malagueño, hasta el punto de que la popular denominación del Gaona eclipsa su verdadero nombre, Vicente Espinel. La clase de Literatura universal de 1º de bachillerato es un grupo reducido, de 5 alumnas y 7 alumnos, heterogéneo en cuanto a edad, procedencia e intereses, y con diferentes niveles de competencia lingüística. La media de edad es de 26 años, y va de los 18 de la alumna más joven a los 36 del alumno mayor. En el aula encontramos 8 nacionalidades diferentes: española, francesa, paraguaya, venezolana, guatemalteca, iraní, malí y marroquí. La mayoría del alumnado quiere sacarse el título de bachillerato para acceder a un ciclo formativo superior de dos años y entrar en el mundo laboral cualificado. Solo dos, la alumna más joven y el alumno de más edad, tienen pensado seguir estudios universitarios.

Se acercaba el día de Andalucía y, en el departamento de Lengua castellana y Literatura, se decidió que cada profesor eligiera un grupo con el que realizar actividades para conmemorar dicha efeméride. Planteé en la asamblea de clase que teníamos que hacer algo para el día de Andalucía y que me parecía bien elaborar un póster con el que decorar uno de los muchos pasillos del instituto. Les argumenté por qué me parecía interesante el recurso del póster¹. Ahora había que decidir entre toda la clase quién sería el protagonista del póster. En nuestro instituto es muy fácil elegir un autor sobre el que trabajar, pues acaba de cumplir 175 años como centro de enseñanza y en él han estudiado personajes ilustres de la talla de Severo Ochoa, Vicente Aleixandre o Emilio Prados, por poner solo algunos ejemplos de autores de renombre sobre los que se han hecho todo tipo de trabajos, tanto académicos como periodísticos. Sin embargo, nunca, a nadie se le había ocurrido indagar sobre la figura de Vicente Espinel.

Lo de hacer un trabajo sobre Vicente Espinel fue idea de un alumno, que propuso en asamblea: ‘¿Y por qué no Vicente Espinel? - ¿Y por qué no?’. Este alumno acababa de aportar una idea muy valiosa: había descubierto un tema cercano, un centro de interés, precisamente por la proximidad, pues no olvidemos que el verdadero nombre de nuestro instituto es Vicente Espinel. Ya teníamos el referente central del póster.

¹ Los argumentos a los que se alude aquí están recogidos al principio de esta introducción.

Según Domínguez y Prados (2020) “Uno de los aspectos principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje es poder favorecer un aprendizaje activo y lograr ofrecer un mayor protagonismo al alumnado, todo ello acompañado del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación” (p. 262).

Aunque teníamos el punto de partida, lo primero que había que hacer era comprobar qué sabían mis estudiantes sobre este autor, cuáles eran sus conocimientos previos. El silencio lo dijo todo. Tocaba alimentar la curiosidad. Su primer paso fue ir a la Wikipedia. Tuve que recomendarles otras fuentes. Les hice ver que iban a enfrentarse a un trabajo de investigación para el que necesitarían una bibliografía específica y que yo, como guía, podría ayudarlos a seleccionarla en el momento en que me lo pidieran. También les indiqué las 3 fases que debían seguir para realizar cualquier trabajo de investigación: *recensio*, selección, diseño y montaje. A ellas nos dedicaremos en los siguientes apartados.

3. FASES EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PÓSTER

Todo trabajo de investigación sigue una metodología según las distintas fases del proceso creador e investigador. La elaboración del póster sobre Vicente Espinel pasó por 3 fases o etapas: recepción y análisis del material (planificación); selección de datos para plasmarlos en una redacción (ejecución) y montaje y diseño (publicación y difusión).

3.1 Fase de *recensio*

Comenzaba la primera fase de cualquier proyecto de investigación, la de recepción o recopilación de material, que el alumnado consiguió a través del recurso a varias páginas de internet. Consultaban artículos académicos y periodísticos de donde tomaban notas de los datos que les parecían más relevantes o curiosos. Y fue así, investigando, satisfaciendo la curiosidad, como se acercaron a la figura de Vicente Espinel. Como para ellos era alguien casi desconocido, se sorprendieron con datos como que era malagueño, pues había nacido en Ronda; que se le atribuye haber añadido la quinta cuerda a la guitarra española, o la vihuela según otras fuentes. Les llamó la atención su vida azarosa y, sobre todo, descubrieron su contribución a la poesía del siglo de Oro por su innovación de una estrofa castellana de larga tradición, la décima. ¡La había transformado en la décima espinela! Y es que resulta que la estrofa renovada de Espinel es nada más y nada menos que la base de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca. Siguieron tirando del hilo y comprobaron que la décima espinela había alcanzado con gran vitalidad el siglo XXI gracias a que nunca han dejado de cultivarla poetas y cantautores, tanto españoles como hispanoamericanos, pues a América latina la llevaron los conquistadores.

Es más que probable que, por esa relación tan estrecha de la poesía con la música, los poetas anónimos latinoamericanos adoptaran, desde su llegada, la décima espinela, pues ofrecía grandes posibilidades para sus composiciones orales de corte popular. Prueba de ello, las tendencias como el repentismo cubano, que se extiende por todo el Archipiélago, o la payada argentina; basadas ambas manifestaciones en la improvisación de décimas.

Un alumno, cuyo nivel de español aún no llegaba al B1, exclamó: ‘¡Hay mucho escrito! - Sí. ¡Demasiada información!’. Había que seleccionar lo más relevante para no perderse en lo superfluo, pues en un póster no cabe tanta información.

3.2 Fase de selección de datos

Ahora tocaba hacer una redacción, ordenada y resumida, con una selección de los datos recabados en la fase anterior. Para ello, se dividió la clase en tres grupos de cuatro integrantes cada uno. Según Jonhson (1999) “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5).

Se establecieron tres apartados y cada grupo se ocuparía de uno: datos biográficos, la décima espinela y trascendencia de la décima. El objetivo último era confeccionar un póster, una obra artística y coral en la que el grupo de clase diera a conocer a todos los miembros de la comunidad escolar sus ideas más relevantes sobre el tema de Vicente Espinel. Aprovechamos las informaciones recabadas por cada grupo de trabajo para que se las comunicaran al resto de la clase mediante exposiciones orales. Al compartirse las informaciones obtenidas en cada apartado, todos los integrantes de la clase de Literatura universal completaron sus conocimientos sobre el tema central del póster, lo que ayudó bastante a agilizar la selección de datos relevantes en la última fase del trabajo grupal, la de diseñar el póster².

3.2.1. Datos biográficos

Para recabar lo más relevante sobre la vida de Vicente Espinel, que fue larga y azarosa, este grupo estuvo capitaneado por una alumna de Estrasburgo perfectamente bilingüe. Se encargarían de recoger los datos más significativos de la biografía de Espinel para darlos a conocer, de manera oral, a la clase. Luego, los ordenarían en una línea del tiempo. La redacción de este apartado quedó así:

El músico y poeta Vicente Espinel nació en Ronda (Málaga) en 1550. Estudió en la universidad de Salamanca, donde aparece matriculado en la facultad de Artes entre 1570-72. En este año, coincidiendo con el proceso a Fray Luis de León y el cierre de la universidad, regresa a Ronda, donde 1572 unos tíos suyos le concedieron una capellanía. Viaja de nuevo a Salamanca, y entró en contacto con los círculos literarios y musicales de la época, y entabló amistad con Góngora y Lope de Vega.

Entre 1572-81 lleva una vida azarosa y los escasos datos que se tienen de él son poco fiables, conjeturas que se desprenden de su novela picaresca *Vida del escudero Marcos de Obregón*. Parece ser que en 1572 se alistó en la armada contra Flandes. Hacia 1578 se instaló en Sevilla, donde conocería, entre otros, a Herrera o Mateo Alemán y frecuentó los bajos fondos, como relata en *La vida del escudero Marcos de Obregón*.

Abandona Sevilla para dirigirse a Italia, para ponerse al servicio de Alonso Pérez de Guzmán, duque de Medina-Sidonia. Tras varios años por Italia y Lombardía, cansado y con problemas de salud, abandonó la milicia y regresó

² En los siguientes apartados, se recogen las redacciones que cada grupo hizo sobre los datos biográficos de Vicente Espinel, la décima espinela y la trascendencia de la décima. Estas redacciones se expusieron en clase y luego sirvieron como fuente para la elaboración del póster. Las referencias que utilizaron se incluyen en el apartado de la bibliografía.

a España. Escribió una epístola dirigida a Francisco Pacheco, obispo de Málaga, en la que repudiaba la vida licenciosa de su juventud, y consiguió ser ordenado sacerdote.

En 1587 obtuvo beneficio eclesiástico en Ronda y dos años después alcanzó el título de bachiller en Artes por la Universidad de Granada.

En 1592 se le asignó la capellanía del Hospital Real de Santa Bárbara en Ronda, cargo que desempeñó por poco tiempo, pues puso un sustituto y marchó a Madrid.

En 1596 le fue retirado el beneficio eclesiástico por su desordenado comportamiento. Tres años después obtuvo en Alcalá de Henares el título de maestro de Artes y fue nombrado maestro de capilla del obispo de Plasencia en Madrid.

En 1609 ingresó en la Congregación de Esclavos del Santísimo Sacramento. Murió en Madrid en 1624.

Para completar este apartado, incluso seleccionaron poemas en los que Lope de Vega y Cervantes elogiaban la labor de Espinel:

Vicente Espinel gozó en su época de gran fama como poeta. Tuvo trato con muchos de sus contemporáneos, como Lope de Vega, Cervantes, Quevedo, Góngora... Lope de Vega y Cervantes le dedicaron versos de admiración.

Lope de Vega plasma esa admiración en un terceto del soneto que compuso para que acompañara la primera edición de *Diversas Rimas de Vicente Espinel*, en 1591:

Hónrese bien de sus montañas Ronda,
Pues hoy su Espino se convierte en Palma
segura, Que su nombre el Lete esconda.

Y Cervantes dejó clara su admiración por el rondeño en el «Canto de Calíope», parte VI de *La Galatea*:

Del famoso Espinel cosas diría
Que exceden al humano entendimiento,
De aquellas ciencias que en su pecho cría
El divino de Febo sacro aliento.
Más pues no puede de la lengua mía
Decir lo menos de lo más que siento,
No diga más, sino que al cielo aspira,
Ora tome la pluma, ora la lira.

3.2.2. La décima espinela

El encargado de dirigir este grupo de trabajo fue un alumno iraní, al que le gusta más que le consideren persa, que tiene un nivel B1 de español. Completaban el grupo tres alumnas de diferentes procedencias. Una de ellas, que redacta muy bien, se encargó de supervisar la redacción de una estudiante que aún no tenía mucho nivel de español. Así quedó el resumen que hicieron sobre la décima espinela:

Espinel contribuyó al desarrollo de la métrica española por su genial modificación de la estructura de la décima, o su variante la copla real, una estrofa consolidada en la poesía castellana de cancioneros de los siglos XV y XVI, en la que se suele desarrollar un solo tema. La nueva fórmula recibió el nombre de décima espinela a raíz de unas palabras de Lope “pues de Espinel es justo que se llamen/y que su nombre eternamente aclamen”.

La décima espinela apareció en 1591 con la publicación de *Diversas Rimas*, donde Espinel hace un repaso por diferentes modalidades métricas e incluye varias décimas en las que introdujo dos importantes modificaciones:

- Fijó el esquema, pues la décima tradicional presentaba rimas variables y cada poeta tenía su modelo de décima.
- Estableció la rima consonante y un punto para prolongar la pausa del cuarto verso (abba. cddcdd). Al añadir el punto o pausa obligatoria, consigue, con un extra de musicalidad, que quede enmarcado el tema de la estrofa en la redondilla inicial³. Los seis versos siguientes desarrollan el tema planteado en la redondilla.

Veamos, a continuación, un ejemplo de una décima de cancionero y otro de décima espinela para apreciar cómo, en esta última, se resaltan los efectos sonoros y temáticos.

Décima de cancionero	Décima espinela
Fin será de mí vivir esta norma por mí dicha, y entiendo de así sufrir que en ella espero morir si no lo estorba la dicha; mas no lo podrá estorbar, porque no tendrá poder: aunque me pueda matar no podrá tanto mandar que iguale con mi querer. (Juan de Mena)	No hay bien que del mal me guarde, temeroso y encogido, de sinrazón ofendido, y de ofendido cobarde. Y aunque mi queja, ya es tarde, y razón me la defiende, más en mi daño se enciende, que voy contra quien me agravia, como el perro que con rabia a su mismo dueño ofende. (Vicente Espinel)

Pese a la importancia de su innovación, Espinel solo escribió diez décimas siguiendo el esquema que él mismo ideó:

8a 8c
 8b 8a 8d
 8b 8c 8d
 8a. 8c

³ La curiosidad de que se añada un punto en la décima espinela nos permitió bromear con la importancia del punto y repasar el uso de los signos de puntuación como tema intradisciplinar.

Dos de ellas aparecen en el preámbulo al libro de Gonzalo Céspedes y Meneses, *Poema trágico del español Gerardo*, publicado en Madrid en 1615; y las otras ocho en su libro *Diversas Rimas*, de 1591 (Trapero, 2015).

Sin duda, fue Calderón de la Barca quien catapultó la décima espinela como estrofa universal a través de *La vida es sueño*:

¡Ay mísero de mí, y ay infelice!
Apurar, cielos, pretendo,
ya que me tratáis así,
qué delito cometí
contra vosotros naciendo.
Aunque si nací, ya entiendo
qué delito he cometido;
bastante causa ha tenido
vuestra justicia y rigor,
pues el delito mayor
del hombre es haber nacido.

Como vemos, con este ejemplo, se cumple la observación de Lope de Vega en *El arte nuevo de hacer comedias* (Rozas, 1976, vv. 305-312):

Acomode los versos con prudencia
a los sujetos de que va tratando.
Las décimas son buenas para las quejas;
el soneto está bien para los que aguardan;
las relaciones piden los romances,
aunque en octavas lucen por extremo.
Son los tercetos para cosas graves,
y para las de amor, las redondillas.

3.2.3. Trascendencia de la décima

Para este punto, el foco aumentado estuvo en el contraste entre la importancia de la décima en su época y la vigencia de la misma en la actualidad. Las décimas de Espinel y de Calderón compartirán espacio con otras actuales, convivirán como elementos sinópticos dentro del póster.

Por la repercusión de la décima espinela en América, en este apartado, la representación de alumnos hispanoamericanos tenía mucho que decir. Al frente del grupo, una paraguaya. Los otros componentes eran de Guatemala y de Venezuela. Y en este grupo también estaba un representante de Málaga, una ciudad donde, como veremos, la décima de Espinel ha arraigado bien:

La composición de Espinel tuvo su apogeo sobre todo durante el Siglo de Oro, pero en América está en plena vigencia en el siglo XXI tras un proceso de popularización, al igual que ha ocurrido en Canarias por su relación con El Caribe (por lo que, en la décima, puede apreciarse el mismo fenómeno que en los cantos flamencos de ida y vuelta). Se llevó allí para evangelizar y quedó enraizada en el folclore para cantos de trabajos o canciones de cuna, cumpliendo así una función social de experiencia colectiva, dentro de la comunidad en la que surge. Actualmente, en muchos lugares de Hispanoamérica, hay contiendas de decimistas. Con-

siste en improvisar décimas, como ocurre en el repentismo cubano o en la payada argentina. En ambos casos, se da una alteración de la décima.

En palabras del repentista cubano Díaz-Pimienta (2009, p. 43):

En décimas se cantaron casi todos los acontecimientos que marcaron la vida de las grandes ciudades cubanas, desde la toma de la Habana por los ingleses, hasta el hundimiento del Balbanera en las costas de Santiago de Cuba). De esta forma, la décima o espinela se convirtió en la «estrofa nacional» de los cubanos, en el molde perfecto tanto para sus quejas y requiebros sentimentales, como para sus cantos de dolor, de denuncia social, o de simple narración cotidiana con carácter festivo, satírico, burlón, lúdico o circunstancial.

En la payada argentina se improvisan décimas con el acompañamiento de una guitarra a ritmo de milonga:

Paisanos que están aquí
cantarles es mi destino
soy un cantor campesino
que da lo mejor de sí
y como nunca mentí
brindo respeto al fogón
y ya que es buena ocasión
pa' cantar a lo argentino
no le daré buenos trinos
pero si mi corazón.

También se emplea mucho la décima en redes sociales, como grupos de *WhatsApp* o *Facebook*. Su temática es amplia: las hay humorísticas, sapienciales, laudatorias, críticas, burlescas... Las décimas espinelas pueden ser cantadas, recitadas, improvisadas. Van acompañadas de los más variados instrumentos musicales: guitarras, laudes, violines, tambores... Algunos instrumentos son de origen indígena, como la quena, el charango y el bombo.

¿Por qué las décimas espinelas han arraigado en Hispanoamérica y no en España? La explicación la da Edna Córdoba (2014, s/p)

Las décimas en Hispanoamérica, sus versos y su forma de ser cantadas, son un auténtico producto local que nace de un sincretismo entre la tradición española, los cantos de labor de los esclavos africanos y la cultura indígena... su forma sigue siendo la más apta para la expresión del sentir popular hispanoamericano.

En el siglo XX escribieron décimas poetas como Jorge Guillén, Gerardo Diego o Luis Rosales; cantautores latinoamericanos como Violeta Parras (*Décimas, una autobiografía en verso*, 1967), Silvio Rodríguez y Pablo Milanés.

En la actualidad, la décima espinela pasa por un momento de gran vitalidad en España y la emplean para sus composiciones, entre otros, Jorge Drexler, Javier Ruibal, Rozalén o el Kanka, este último, malagueño.

3.3. Fase de diseño y montaje

Tras la selección de datos, resumen, redacción y exposición oral, las fases que se habían marcado como estadios previos y necesarios, el alumnado procedió al diseño y montaje del póster.

El alumno de más edad del grupo asumió las funciones de dirección. Fue el encargado de distribuir tareas y supervisar los trabajos de sus compañeros: los esquemas, la adecuación del título, la extensión de los textos que se iban a insertar, la ortografía...

Mi papel quedó relegado, una vez más, al de mera observadora del montaje en el que todo el grupo participó con la selección de imágenes, datos y distribución espacial a través de la herramienta digital de diseño gráfico, *Canva*. El director técnico fue el alumno venezolano, un experto en temas de diseño, no en vano es sobrino-nieto del pintor Manuel Cabré. No se le escapó ningún detalle en lo referente a la tipografía y tamaño de las letras, los cuadros de textos, la selección y colocación de imágenes y fotografías...

Finalmente, con la colaboración de la profesora de inglés, se creó un QR redactado en inglés que contenía información más detallada sobre la vida de Vicente Espinel. Por su sencillez, la aplicación QR contribuyó no solo a potenciar el recurso didáctico del póster sino también a desarrollar la competencia digital y lingüística de los alumnos. Al completar el póster con el QR en inglés, que colocaron en la parte inferior derecha para que fuera de fácil acceso y no tapara ninguno de los datos expuestos, se trabajó la interdisciplinariedad y se hizo uso de herramientas digitales.

4. CONCLUSIÓN

El proceso de creación del póster sobre Vicente Espinel, que duró dos semanas, con un total de 8 horas lectivas, ha aportado muchos beneficios al grupo de clase:

1. Ha cohesionado al grupo y fortalecido las relaciones interpersonales, pues todos los integrantes eran importantes. Cada uno tenía asignado un rol, que debía desempeñar de manera responsable, para que el trabajo en grupo consiguiera los mejores resultados.
2. Ha contribuido a mejorar muchos aspectos en el desarrollo personal e individual de los participantes, pues todos y cada uno de ellos ha intervenido con ideas y aportaciones, tanto artísticas como lingüísticas o técnicas.
3. Ha ayudado a mejorar el nivel lingüístico, oral y escrito, del alumnado, puesto que las redacciones escritas han sido expuestas en clase, de forma oral y ordenada, con la participación de cada componente del grupo.
4. Se ha trabajado la interdisciplinariedad pues no solo se ha tenido en cuenta la lengua y la literatura españolas sino también la geografía, la historia, la informática o el inglés. Es decir, a partir de un tema literario, se han trabajado aspectos como la época en que aparece la décima espinela en Latinoamérica, la localización geográfica del Caribe y otros lugares de América del Sur.
5. Se ha hecho uso de las nuevas tecnologías, pues se han utilizado aplicaciones como *Canva* y se ha creado un QR con informaciones en inglés.
6. Se ha trabajado la interculturalidad en dos sentidos: por la procedencia heterogénea del alumnado y por el tema tratado, que nos ha permitido establecer comparaciones para observar diferencias y afinidades entre la literatura española y la latinoamericana.
7. También se han trabajado otros aspectos transversales como: el respeto a la diversidad, la tolerancia, la escucha activa, el trabajo cooperativo...

Por tanto, la experiencia de haber creado un póster sobre Vicente Espinel y su gran innovación poética ha permitido trabajar aspectos tan importantes como la interdisciplinariedad, el uso de las nuevas tecnologías, la interculturalidad y, por supuesto, ahondar en el conocimiento de la lengua y la literatura españolas y, en concreto, en la décima espinela, una aportación de la literatura española del Siglo de Oro a la cultura universal, que se mantiene viva en la tradición hispanoamericana. Como decía un titular de Diario EL SUR (4/11/2018) “La décima espinela, el regalo de Málaga a la poesía en español”.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco López, A. y Prieto Ruiz, T. (2021). El póster como recurso didáctico desde una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje. *Investigación En La Escuela*, 9, 85-86. <https://doi.org/10.12795/IE.1989.i09.10>
- Córdoba, E. (2023, julio). El papel de la décima espinela en la cultura latinoamericana. *La Clé des Langues*. <https://cle.ens-lyon.fr/espagnol/litterature/litterature-latino-americaaine/poesie/el-papel-de-la-decima-espinela-en-la-cultura-latinoamericana>
- Díaz-Pimienta, A. (2009). Breve acercamiento a la historia de la décima y el repentismo en Cuba. *Bulletin Hors-série Société suisse des américanistes / schweizerische amerikanisten – gesellschaft*, 41-49.
- Domínguez Rodríguez, F. J. y Palomares Ruiz, A. (2020). El “aula invertida” como metodología activa para fomentar centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos*, 26, 261-275. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217623/Dom%c3%adnguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Manso, A. (2020). Los pósteres didácticos transversales: imágenes y relatos sobre el agua en Extremadura (España). *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 281-291. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Johnson, D. W., Johnson, R. G. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- El Sur (2018, 4 de noviembre) <https://www.diariosur.es/culturas/regalo-malaga-poesia-20181104001610-ntvo.html>
- Rozas, J. M. (1976). *Significado y doctrina del «Arte nuevo» de Lope de Vega*. SGEL.
- Trapero, M. (2015). *Origen y Triunfo de la décima: Revisión de un tópico de cuatro siglos y noticias de nuevas, primeras e inéditas décimas*. Publicacions de la Universitat de València, Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

