

redELE

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Acción Educativa Exterior
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

37/2025



CODIRECTORES:

Antoni Lluçh Andrés

Unidad de Acción Educativa Exterior

Joana Lloret Cantero

Agregaduría de Educación en Colombia

CONSEJO EDITORIAL:

Ana Isabel Díaz García. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD

M^a Ángeles Fernández Melón. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD

Javier Montero Pozo. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD

M^a Luisa Pascual Vallejo. Consejería de Educación en Brasil

Javier Ramos Linares. Consejería de Educación en el Reino Unido

Melissa Valdés Vázquez. Centro de Profesorado y Recursos de Gijón-Oriente

CONSEJO ASESOR:

Ismael Alonso Álvarez. Instituto de Enseñanza Secundaria Villa de Valdemoro

M.^a Aránzazu Arias de Andrés. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD

Violeta M^a Baena Galle. Consejería de Educación en Marruecos

Josu Baqué Ugarteburu. Consejería de Educación en Estados Unidos

Montserrat Calle Brox. Consejería de Educación en Bélgica

Cecilia Cañas Gallart. Asesoría de Educación en Emiratos Árabes Unidos

Alberto de los Ríos Sánchez. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD

Sonia Espiñeira Caderno. Consejería de Educación en Alemania

Clara Gómez Jimeno. Escuela Oficial de Idiomas Raimundo de Toledo

Virginia Ron Benoît. Consejería de Educación en Polonia

M. Soledad Martín Alonso. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFD

Francisco Javier Menéndez Sánchez. Agregaduría de Educación en Rumanía

Antonio Sergio Pérez Marrero. Consejería de Educación en Estados Unidos

Nuria Elvira Salido García. Escuela Oficial de Idiomas de Guadalajara

María Beatriz Suárez Botas. Asesoría de Educación en Costa de Marfil

Isabel Valdivia Martín. Consejería de Educación en Brasil

Albert Vitriá Marca. Agregaduría de Educación en Rusia

EVALUADORES EXTERNOS:

Daniel Cassany i Comas. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

Gretel Eres Fernández. Universidade de São Paulo (Brasil)

José Manuel Foncubierta. Universidad de Huelva

Carmen López Ferrero. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

Susana Martín Leralta. Universidad Nebrija de Madrid

Alberto Madrona Fernández. Instituto Cervantes de Utrecht (Países Bajos)

Rogelio Ponce de León Romeo. Universidade do Porto (Portugal)

Ernesto Puertas Moya. Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)

Alberto Rodríguez Lifante. Universitat d'Alacant

Raúl Urbina Fonturbel. Universidad de Burgos



**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES**

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: 2025

NIPO: 164-24-134-7

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele37-2025

Ciudad: Madrid

aee.redele@educacion.gob.es

Índice

Tema

Mirada a los países bálticos: Estonia, Letonia y Lituania

- 6** **Una mirada española a los países bálticos**
Ángel M. Vázquez (Embajador de España en Estonia)
Manuel Alhama (Embajador de España en Letonia)
Fernando Fernández-Aguayo (Embajador de España en Lituania)
- 10** **Otras miradas desde los países bálticos**
Dra. Alla Placinska, Centro de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (Letonia)
Rebeca Escriche, profesora de español (Lituania)
Kaarel Rundu, director del Departamento de Educación de la ciudad de Tallin (Estonia)
-

Artículos

- 18** **La enseñanza de los marcadores del discurso a alumnado de ELE**
Marta Pilar Montañez Mesas / Rocío Domene Benito
Universitat de València
- 37** **Análisis del tratamiento de las estrategias de cortesía verbal atenuadora en los actos directivos en manuales de B1**
Marta Gutiérrez Asúa
Instituto Cervantes de Manila (Filipinas)
- 61** **Tecnología de conversión texto a voz aplicada a la enseñanza y aprendizaje de LE y ELE**
Pablo Navarro Mayor
Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe (Japón)
- 77** **La enseñanza pautada de la entonación en ELE en el PCIC 2006: implementación de un enfoque interactivo**
Antonio Hidalgo Navarro
Universitat de València
- 98** **El uso de libros de texto en la enseñanza de idiomas: un análisis comparativo entre España y Alemania**
Manuela Franke
Universidad de Potsdam (Alemania)

- 119** **Los rasgos socioculturales en la enseñanza de emociones en ELE: un estudio contrastivo con estudiantes ucranianos de español**
Laura Ramos Marcos
Universidad Camilo José Cela
- 137** **Actitudes ante el aprendizaje de la ortografía y de la puntuación en ELE: el caso de aprendientes universitarios checos y eslovacos**
Cristina Rodríguez García
Universidad Masaryk de Brno (República Checa)
- 155** **Fonemas consonánticos del español complejos para el alumnado sinohablante: un estudio contrastivo de la fonética española y china**
Raquel Cubas Godoy
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Unidades didácticas

- 171** **¡Maldita rutina! ¿Me lo dices o me lo cuentas? Una propuesta didáctica para trabajar los pronombres de objeto directo e indirecto a partir de un cortometraje**
Marta Pazos Anido / Mónica Barros Lorenzo
Universidade do Porto (Portugal)
- 193** **Emilia Pardo Bazán para estudiantes de español en Albania: una propuesta didáctica**
Paula Leronés Robles
Universidad de Tirana (Albania)



Tema

Una mirada española a los países bálticos

En esta ocasión ponemos en redELE la mirada en los países bálticos: Estonia, Letonia y Lituania. Tres países en las antípodas europeas pero con un creciente interés por el español y por la enseñanza de ELE. Un interés que no ha pasado desapercibido para la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, abriendo en septiembre de 2024 la Asesoría de Educación para los Países Bálticos en la Embajada de España en la ciudad de Riga, Letonia.

En redELE hemos querido conocer un poco más en profundidad sobre este interés y esta demanda por los estudios de español y, para ello, nos hemos dirigido, por un lado, a las embajadas de España en Estonia, Letonia y Lituania, que son quienes hasta ahora estaban realizando esa labor de promoción de la lengua y cultura españolas y, por otro lado, hemos entrado en contacto con personas que están relacionadas de alguna manera con el español y la enseñanza de ELE en estos países para que nos den su visión desde la perspectiva del lugar en el que desarrollan su labor.

Aunque con características propias de cada país, las circunstancias en los sistemas educativos y la demanda creciente del español es muy similar en los tres países. Cada uno de ellos está implementando normativa relativa a la eliminación progresiva de la enseñanza de ruso como primera o segunda lengua, una situación que supone abrir una ventana de oportunidad para la enseñanza de español.

Antes de empezar, queremos agradecer desde redELE a Marta Navarro Aguilera, asesora técnica de Educación en Riga, su colaboración y el esfuerzo realizado para recopilar toda la información que aquí en redELE reproducimos a continuación.

Veamos, pues, lo que nos cuentan en primer lugar los embajadores de España respecto al español y a su promoción en los países bálticos. En el próximo artículo se reflejará la opinión y la visión de las tres personas que finalmente fueron entrevistadas, representando cada una a un país diferente.

Letonia

Desde Letonia, Manuel Alhama Orenes, embajador de España, realiza un breve análisis sobre la evolución del español en el sistema educativo del país y los pasos realizados por parte de las instituciones españolas:

“La enseñanza del español como lengua extranjera ha crecido de manera notable en Letonia en los últimos años, paralelamente a las otras dos repúblicas bálticas. La enseñanza de otros idiomas está muy extendida y, así, el inglés como primera lengua extranjera, pero también el alemán y, en menor medida el francés (como segundas lenguas), se ofrecen en muchos centros educativos desde primaria. Los letones son conscientes de la necesidad de aprender otras lenguas, necesarias para su carrera profesional. Por último, la obligada salida total del ruso del sistema educativo, muy extendido hasta ahora, abre oportunidades para la enseñanza de otras lenguas.

España, por su parte, se ha convertido en un destino elegido por muchos letones para establecer su segunda residencia, pasar temporadas en invierno y teletrabajar desde nuestro país, o visitarlo en vacaciones. Las cifras son elocuentes: más de un 10% de la población viaja a nuestro país cada año (Riga está conectada directamente con 8 destinos en España por vía aérea). Todo ello ha permitido un conocimiento acelerado de nuestro país, su cultura y su lengua entre el público letón.

Con el objetivo de impulsar la enseñanza del español, y en una primera fase de diagnóstico, la Embajada verificó que la demanda es creciente en número de alumnos, mientras que el número de docentes no aumenta a la misma velocidad. Además, el marco curricular aún está en desarrollo y el nivel de enseñanza en el mismo curso diverge en los distintos centros educativos. Por otro lado, no hay una titulación universitaria que forme profesores. En su conjunto, se evidenció que la ordenación y sistematización de la enseñanza del español debía llevarse a cabo en varios frentes a la vez, para lo que ha sido necesaria la apertura de una asesoría técnica del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes que está trabajando con ese fin en estrecho contacto con los interlocutores locales.

En cuanto a las medidas llevadas a cabo, Letonia ya se ha dotado de un marco institucional declarando oficial el español en la enseñanza a través de la reforma de la Ley de Educación en 2024. A continuación, se ha negociado un memorándum de entendimiento entre ambos ministerios de Educación que incluye herramientas para fortalecer la presencia del español en el ámbito educativo. Y, por último, se han abierto las conversaciones que permitirán encontrar una vía directa para aquellos estudiantes universitarios interesados en convertirse en profesores de español.”

Lituania

El embajador de España en **Lituania**, Fernando Fernández-Aguayo Muñoz, nos transmite sus impresiones sobre la situación del español en Lituania:

“El interés creciente por el idioma español en Lituania motivó su inclusión en la enseñanza reglada como segunda lengua extranjera en 2024 (pudiendo cursarse desde el grado 5º) y a partir de 2026 podrá elegirse también como primera lengua extranjera en las escuelas (lo que permite que empiece a estudiarse desde el grado 2º). Según las cifras publicadas por estas autoridades, hay 6401 estudiantes de español actualmente en Lituania, un aumento considerable teniendo en cuenta que hace cinco años el número de estudiantes de español no superaba los 800. Se prevé que esta cifra siga aumentando en los próximos años, en un momento en que la demanda de otras lenguas extranjeras, como el ruso, está bajando.

El 12 de mayo de 2025 se firmó en Bruselas el Memorando de Entendimiento (MoU) entre España y Lituania para la cooperación en materia de educación, cuyo principal objetivo es la promoción del español en el sistema educativo lituano. El MoU – firmado por el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, por parte de España, y por la ministra de Educación, Ciencia y Deporte, Raminta Popoviene, por la parte lituana- recoge propuestas de colaboración para el fortalecimiento del español en la enseñanza nacional, para la formación del profesorado, acceso a material didáctico, la posibilidad de organizar un programa anual de auxiliares de conversación españoles en los centros escolares lituanos y así como el planteamiento de una posible sección bilingüe en el país.

Otro gran avance ha sido la creación de la Asociación Lituana de Profesores de Español (ALPE), que se constituyó oficialmente el 8 de marzo de 2025. Sus objetivos son crear una red de docentes de español; intercambiar experiencias profesionales, opiniones, buenas prácticas de enseñanza de ELE; apoyar la formación docente, especialmente para quienes están comenzando su carrera, difundir y promover la lengua y cultura españolas en Lituania; y mejorar el reconocimiento institucional del español dentro del sistema educativo lituano.”

Como ya he comentado, se están llevando a cabo cambios normativos en cuanto a la enseñanza del ruso en las escuelas de los tres países, motivados en gran parte por factores políticos, de identidad nacional, y también por la guerra de Rusia contra Ucrania. La enseñanza de una segunda lengua extranjera está incluida en los sistemas educativos desde los grados 6 o 7, dependiendo del país. Los centros escolares disfrutan de una gran autonomía en la organización y oferta educativa; en muchos casos, la elección de la segunda lengua depende de la disponibilidad de profesorado y la demanda. Nos encontramos con una situación en la que la demanda se incrementa pero los equipos directivos tienen dificultades para dar respuesta por falta de profesorado cualificado.”

Estonia

Desde la Embajada de España en **Estonia**, el embajador Ángel María Vázquez Díaz de Tuesta comparte con nosotros datos sobre la situación del español y actuaciones por parte de España respecto a su promoción:

“La anunciada retirada del idioma ruso de la enseñanza en Estonia abre una oportunidad para impulsar el español, que cuenta con aproximadamente unos 5.000 estudiantes en todos los segmentos educativos estonios. Se imparte como optativa en varios colegios de secundaria y en seis universidades. Existen lectorados de español de la AECID en las universidades de Tallin y Tartu. No hay Instituto Cervantes. Existe la Asesoría Técnica de Educación en la embajada en Riga con jurisdicción en las tres repúblicas bálticas.

El 29 de abril de 2025 se firmó un MoU entre el Ayuntamiento de Tallin y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España para la promoción del español, que prevé la creación de una sección bilingüe en un instituto de secundaria de Tallin. Actualmente, el español tiene estatus de idioma “B”, lo que supone que no es elegible como primera lengua extranjera en el sistema educativo.

Teniendo en cuenta el actual contexto en Estonia (supresión del ruso como idioma obligatorio y creciente interés por nuestro idioma), la Embajada tiene previsto desarrollar una estrategia de apoyo al estudio del español con tres objetivos: aprovechar la reforma educativa, ahora en proceso, para intentar situar al idioma español al mismo nivel (lengua extranjera-A) que el inglés, alemán o el francés. En segundo lugar, incrementar el número de centros reglados que ofrecen español como lengua extranjera. Y, finalmente, apoyar la labor de los profesores de español en Estonia con la creación de una plataforma digital de contenidos (HispaKult) y de un festival anual del español (HispFest) vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), siguiendo el ejemplo de los festivales realizados en Noruega e Islandia.”

Otras miradas desde los países bálticos

Para dar una visión amplia de la situación de la enseñanza de ELE en la región hemos realizado una entrevista a tres personas relacionadas de diversa manera con el español y la educación. En primer lugar contamos con la opinión de Alla Placinska, doctora en Filología Románica, responsable del Centro de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos y docente del Departamento de Lenguas Europeas en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Letonia, en Riga. A continuación, nos cuenta sobre su experiencia en Lituania Rebeca Escriche Pallarés, valenciana que vive en este país desde hace más de quince años e imparte clases de español en academias de idiomas y centros de primaria y secundaria. Y por último, responde a nuestras preguntas el director del Departamento de Educación de Tallin, Kaarel Rundu, que tiene un vínculo especial con España, ya que estudió durante tres años en el Colegio Alemán de Madrid.

Letonia

Alla Placinska, doctora con más de 20 años impartiendo español en la universidad, nos muestra algunas claves para entender el interés por el español en su país:

“Con la incorporación de Letonia a la Unión Europea (2004) la importancia de la adquisición de lenguas extranjeras ha crecido enormemente, en especial entre los jóvenes. Según la encuesta realizada por la Agencia Nacional de la Lengua Letona, el 91% de los letones encuestados cree que todos los ciudadanos de la Unión Europea deberían hablar al menos un idioma extranjero, lo que representa un índice promedio mayor (84%) comparado con la media en la Unión Europea (72%).

Los datos recogidos de las encuestas realizadas a los jóvenes, tanto escolares como universitario, muestran que la población juvenil percibe el español como una lengua atractiva por razones tanto pragmáticas (empleabilidad, movilidad internacional) como culturales (afición personal, vínculos con el mundo hispánico).

A la pregunta: «¿cuáles son las 3 razones para aprender el español?», dan como la principal razón para estudiarla que la misma ofrece mejores oportunidades en el mercado laboral, que el español es la segunda lengua más hablada en el mundo, y que la misma ofrece la posibilidad de establecer nuevos contactos.

Las respuestas indican que las personas encuestadas son bastante pragmáticas, valoran el estatus internacional de la lengua española, su peso económico y las

ventajas en el mercado laboral, y la consideran una herramienta eficaz en la comunicación.

No cabe duda de que la cultura española goza de un gran reconocimiento en Letonia, se valora mucho la pintura, el cine, el teatro, la música y la literatura españolas. No solo debido al turismo, la digitalización o la globalización, sino también por la cantidad de traducciones de las obras españolas al letón y por el intercambio cultural entre los dos países, apoyado de una forma muy amplia por la Embajada de España en Letonia.

Esta valoración positiva contrasta con el hecho de una presencia escasa de la lengua española en el sector de la enseñanza pública y reglada. Según los datos del Ministerio de Ciencia y Educación, en el año académico 2025-2026 el español como lengua extranjera se enseña en 65 centros educativos de la formación primaria, básica y secundaria a 5423 alumnos. Un factor muy positivo es que la cantidad de docentes que enseñan ELE ha crecido en los últimos tres años, desde 26 profesores en el año académico 2022-2023 a 70 en 2024-2025. Es importante mencionar que el español se enseña solo como segunda o tercera lengua extranjera, a diferencia del francés o alemán, por ejemplo, que se aprenden como primera lengua extranjera.

En Letonia, el primer desafío es consolidar su prestigio académico y social, lo que significa introducir la enseñanza del español como segunda lengua extranjera en una cantidad mayor de colegios públicos, y colaborar con el Ministerio de Ciencia y Educación en la elaboración del plan curricular para la enseñanza del español como segunda lengua. La noticia positiva es que el Ministerio, en colaboración con la Universidad de Letonia, ya ha puesto en marcha el proceso de elaboración del documento, necesario para dar un impulso positivo a la implementación del español en el sistema educativo letón de forma más sólida. El siguiente paso sería crear las condiciones necesarias para poder ofrecer el español como primera lengua extranjera.

En relación con este desafío me gustaría citar al conocido sociolingüista norteamericano Bernard Spolsky, que en su obra *Language Management* destaca: «En la mayoría de las sociedades el colegio es la primera institución que realiza una política lingüística dando prioridad a un idioma en particular. Desde el momento en que un niño ingresa en la escuela, sus hábitos lingüísticos se modifican.» (Spolsky, 2009).

Al mismo tiempo, y respondiendo a la demanda creciente de profesorado cualificado, es vital elaborar e introducir en el currículum académico de las universidades los programas de estudios necesarios para la formación de lingüistas y profesores de español.

Por supuesto que el español compite con otras lenguas en el ámbito del mercado de lenguas extranjeras, además son lenguas de mucha tradición y relación cultural e histórica, como el alemán, por ejemplo. Antes, el lugar privilegiado lo ocupaba el ruso debido a una amplia presencia étnica de los rusos en Letonia, así como debido a las relaciones históricas a lo largo de los siglos. A pesar de que en los últimos

quince años el español como lengua extranjera se ha introducido en las escuelas (en la educación primaria y secundaria) y en las universidades, todavía no ha conseguido asentarse positivamente como hubiera sido lo deseable para la oferta de la lengua española”.

En cuanto al futuro de la enseñanza del español en Letonia, la profesora Alla Placinska subraya:

“La coyuntura actual representa una oportunidad estratégica para el español en Letonia, siempre que se articulen medidas coordinadas entre política lingüística, sistema educativo y redes internacionales. El refuerzo del prestigio del español y la consolidación de su base metodológica y didáctica dependerán de la capacidad de integrar formación docente, innovación pedagógica y alianzas globales. En suma, la situación letona constituye un laboratorio privilegiado para observar cómo las decisiones en política lingüística estatal inciden en la configuración del mercado educativo y en la difusión de una lengua extranjera en Europa.

Lo más importante es colaborar con todas las instituciones del sector educativo para ayudar a las universidades en Letonia a superar lo que se llama la inseguridad lingüística y abrir las puertas a los programas centrados en la lengua española y su enseñanza. Para muchos el español aquí sigue siendo una lengua exótica, una lengua de fiestas y diversión, sin reconocerla como un instrumento importante en el mundo laboral. Los colegios ya están abiertos para la enseñanza del español, pero las universidades todavía no y esto representa un reto muy importante, aunque allí también hay cambios positivos. Este es el segundo año que el Ministerio de Ciencia y Educación, en colaboración con la Universidad de Letonia, organiza los cursos de formación para los profesores de ELE. También de gran importancia son las becas de estudios en España para los profesores de español, seminarios de formación y otro tipo de colaboración”.

Lituania

Rebeca Escriche, como docente de español en contacto permanente en su quehacer profesional con estudiantes de español, nos comenta:

“En Lituania, los que eligen aprender español en las academias privadas suelen ser personas adultas y su elección es por motivos emocionales. Si el aprendizaje de otros idiomas extranjeros los lituanos lo asocian con el aumento de salidas laborales, el español suele ser una elección más relacionada con el placer, con el ocio y tiempo libre. El aprendizaje del español es algo más que solo el aprendizaje de un idioma, es el proceso agradable y ameno que les acerca a un destino muy apreciado en Lituania.

Las largas temporadas de oscuridad y frío empujan a los adultos a estudiar español como una especie de terapia. Uno se lo pasa bien en las aulas con otros compañeros planeando un viaje a España o una temporada para vivir. En los últimos años justamente se nota el aumento de los lituanos que tienen pensado mudarse a España, ya que la compra de propiedad inmobiliaria se ha disparado.

La marca España es bastante fuerte en Lituania y como destino turístico es bastante sólido. Hay miles de lituanos que año tras año veranean o pasan el invierno en España y saber el idioma del destino que estás visitando es un argumento bastante sólido.

En los centros de educación secundaria son mayormente los padres los que eligen el español como segunda lengua extranjera, por los mismos motivos. En la enseñanza pública los alumnos pueden estudiarlo a partir de los 10 años, en algunos centros privados de primaria empiezan a los 6. En las academias de idiomas suelen ser adultos a partir de los 25 años”.

En cuanto a los desafíos que identifica en sus ámbitos de actuación, Rebeca Escriche nos transmite:

“Por un lado, la mayor dificultad a la que se enfrentan los profesores nativos es la parte del trabajo administrativo. La programación, la evaluación, las adaptaciones curriculares... todo se realiza en lituano, lo que puede causar problemas al profesorado extranjero que no tiene un nivel suficientemente alto.

Hay muy pocos manuales que están aprobados como aptos para la enseñanza en los centros públicos. Las opciones para elegir todavía son muy limitadas. Los centros privados también se topan con dificultades para obtener sus materiales, porque todo se obtiene desde España.

El español obviamente no puede competir con asignaturas que son cruciales para entrar en la universidad y que tienen un peso mayor en el currículum. A veces el español es visto como un pasatiempo, una ayuda para las vacaciones pero no como una necesidad básica, y en ese sentido los profesores pueden no sentirse suficientemente considerados y valorados en las escuelas. Al ser una asignatura nueva en el sistema educativo lituano, hará falta que pase algún tiempo hasta que se la tome con más seriedad.

Ahora están empezando a nacer iniciativas muy bonitas. La mejor de todas es que por fin se ha creado oficialmente la Asociación Lituana de Profesores de Español (ALPE). Ya han organizado un seminario que ha tenido una acogida buenísima y hay previsión de realizar cursos de formación y muchos más proyectos. En diferentes ciudades hay espacios donde la gente se encuentra regularmente para hablar y practicar español. La Embajada, por ejemplo, organiza una vez al mes visionado de películas en español.

Es importante que haya un intercambio de ideas, algún foro para compartir experiencias entre profesores. Soñamos con la creación de una gran biblioteca tanto de libros de lectura como libros didácticos para estudiantes de todas las edades y niveles. Se podría mejorar y profundizar la formación del profesorado. Es importante centrarse no solo en las competencias lingüísticas, sino también en la didáctica y los métodos pedagógicos para que los docentes puedan gestionar mejor las diferencias de nivel entre estudiantes.

También considero importante ofrecer más experiencias prácticas y culturales, como programas de intercambio estudiantil a España y a otros países de habla hispana, para profundizar en la comprensión del idioma y la cultura. Una mayor cooperación con los centros culturales locales y con la Embajada de España ayudaría a enriquecer aún más los currículos escolares”.

Rebeca valora de manera positiva la creación de la Asesoría de Educación para los Países Bálticos. En sus propias palabras:

“Estamos viviendo una explosión de estudiantes de español ahora mismo en Lituania y esta situación es muy nueva. Por ahora solo el mero hecho de entender que hay alguien dispuesto a ayudar ya es mucho. Creo que muy pronto se verá cómo podemos aprovechar estas ayudas. Lo que sí hemos sentido es que la Asesoría de Educación está dispuesta a ayudar, a conocer las necesidades y los desafíos del profesorado en Lituania. También colabora en la difusión de la información de los diferentes eventos, además de transmitir las necesidades del profesorado de ELE en este país báltico a las autoridades españolas correspondientes.

El intercambio de ideas y experiencias siempre nos ayudará a crecer más rápido y de forma más efectiva. Aunque hay muchísimo por hacer y mejorar, estoy muy feliz de formar parte de este proceso.”

Estonia

Para Kaarel Rundu, director del Departamento de Educación de Tallin, la capital, el interés por la lengua y la cultura españolas ha crecido significativamente en los últimos años, y nos ofrece datos relevantes e información detallada sobre esta afirmación:

“Los datos muestran que en 2022, 1.300 estudiantes estudiaban español en 19 escuelas de Tallin. Para el otoño de 2025, este número casi se habrá duplicado, alcanzando alrededor de 2.500 estudiantes, con clases de español ofrecidas en 34 escuelas, incluidas instituciones municipales, estatales y privadas. Esto es una clara señal de la popularidad del idioma y un avance significativo que demuestra que los jóvenes ven un gran potencial en el español para el futuro. En varias escuelas, incluida la Escuela Secundaria de Mustamäe de Tallin, el español se ha convertido en la lengua extranjera B más popular.

En cooperación con la Embajada de España y el Ministerio de Educación e Investigación de Estonia, ahora estamos trabajando para que sea legalmente posible estudiar español como lengua extranjera A. A nivel municipal, nos hemos enfocado en la Escuela Secundaria de Mustamäe, donde estamos profundizando y ampliando la enseñanza de idiomas del centro. En el último año académico, casi 200 estudiantes ya estudiaban español en esta escuela, donde se ofrecían clases de idioma en los grados 6.º a 8.º y 10.º a 12.º. A partir del otoño de 2025, se añadirá al currículo un curso sobre la historia de la cultura española. Además, desde el 1 de octubre de 2025, comenzará a trabajar en la escuela un asistente de lengua

española para apoyar a los docentes y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de practicar el idioma con un hablante nativo.

Sin embargo, el paso más importante será el establecimiento de un Departamento de Lengua Española en el otoño de 2026, lo que ayudará a desarrollar sistemáticamente la enseñanza del español. Apoyamos esta iniciativa por varias razones alineadas con las prioridades de la política educativa de Tallin. Este proyecto promueve un entorno de aprendizaje multilingüe y multicultural y fortalece la posición de Tallin como un centro educativo internacionalmente abierto y diverso. También ayuda a desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, fomenta la cooperación internacional y crea valiosas oportunidades de desarrollo multicultural. Estamos preparados para una cooperación integral para implementar el Memorando de Entendimiento sobre educación firmado entre la Ciudad de Tallin y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en 2025”.

A la pregunta, ¿cómo evalúa el Ayuntamiento de Tallin la demanda e importancia del español en comparación con otros idiomas extranjeros?, Kaarel responde:

“El Departamento de Educación de Tallin evalúa muy positivamente la demanda e importancia del español. El español es uno de los idiomas más hablados del mundo y dominarlo abre muchas oportunidades nuevas y emocionantes para los jóvenes. En nuestra política educativa es importante ofrecer opciones más allá del ruso y otros idiomas ampliamente hablados, ya que el español promueve la diversidad y abre puertas a la cooperación internacional. El Memorando de Entendimiento firmado es una clara confirmación de que consideramos el español una dirección importante y estratégica dentro del panorama educativo de Tallin.

Vemos un futuro muy prometedor para el idioma español en Tallin. La popularidad del español continúa creciendo y nuestro objetivo es apoyar esta tendencia. Usando como ejemplo la Escuela Secundaria de Mustamäe, se proporcionará la base para una enseñanza sistemática y de alta calidad. Esperamos que este modelo también inspire a otras escuelas a profundizar en la enseñanza del español.

Uno de los principales desafíos en la ciudad de Tallin es la disponibilidad de profesorado cualificado y motivado, dado el rápido aumento de la popularidad del español. También es importante garantizar que los docentes tengan acceso a materiales de aprendizaje actualizados y variados que respondan a las necesidades de los estudiantes de hoy. Al enseñar un idioma como lengua extranjera, los profesores deben poder manejar niveles de competencia variados dentro del aula. Para abordar estos desafíos, es crucial invertir en la formación docente y crear una red profesional de apoyo.

Por otro lado, la ciudad de Tallin apoya a los profesores de español de varias maneras. Hemos creado las condiciones para que las escuelas puedan contratar asistentes de idioma, como será el caso en la Escuela Secundaria de Mustamäe a partir de octubre de 2025. Esto brinda un apoyo valioso al profesorado y ofrece a los estudiantes la oportunidad de practicar el idioma con un hablante nativo.

Además, existen varios centros de lengua y cultura españolas en Tallin, como Hispaania Maja y el Centro Picasso, que ofrecen formación continua, materiales y eventos culturales que los docentes pueden utilizar en su trabajo. La ciudad también apoya proyectos de cooperación internacional que ayudan al desarrollo profesional del profesorado”.

Finalmente, Kaarel destaca cuán beneficiosa está siendo la presencia de la Asesoría de Educación de la Acción Educativa Exterior:

“Ha ayudado a establecer contactos con instituciones educativas españolas, a mediar conocimientos y buenas prácticas, y a apoyar a los docentes en su trabajo diario. El puesto de auxiliar de conversación de lengua española en la Escuela Secundaria de Mustamäe es un resultado directo de esta cooperación. La Asesoría es una valiosa socia que ayuda a llevar experiencias auténticas del idioma y la cultura directamente a las escuelas, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje y motivando tanto a profesores como a estudiantes”.

Y termina la entrevista Kaarel Rundu dando las gracias: “Quiero añadir que estoy muy agradecido a Marta Navarro, la asesora de Educación en los Estados bálticos; a José Aurelio Llaneza, consejero de Educación en Polonia, y a la Embajada de España en Estonia. Esta ha sido una gran colaboración y estoy muy agradecido por ello. ¡El camino continúa!”

Por nuestra parte, un sincero agradecimiento a Kaarel Rundu, a Alla Placinska, a Rebeca Escriche y a los embajadores de España en Estonia, Letonia y Lituania, por haber dedicado amablemente su tiempo a responder a las cuestiones planteadas y compartir su valiosa visión sobre la enseñanza y la presencia del español en los países bálticos.

Sus aportes han permitido trazar un panorama más claro de los avances, retos y perspectivas que enfrenta nuestra lengua en la región. Como bien señaló Kaarel, ¡el camino continúa! El interés por el español en el ámbito báltico sigue creciendo, impulsado por el intercambio cultural, académico y económico, lo que invita a seguir construyendo puentes lingüísticos y humanos que fortalezcan el diálogo entre el norte y el sur de Europa.

Artículos

La enseñanza de los marcadores del discurso a alumnado de ELE

The Teaching of Discourse Makers to ELE Students

Marta Pilar Montañez Mesas
Profesora permanente laboral. Universitat de València
marta.montanez@uv.es

Rocío Domene Benito
Profesora permanente laboral. Universitat de València
rocio.domene@uv.es

Marta Pilar Montañez Mesas es doctora en Filología Hispánica por la Universitat de València (UV), donde trabaja como profesora permanente laboral. Cuenta con publicaciones de lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera, dirige diversos TFM sobre ELE en el Máster en Estudios Hispánicos Avanzados y en el Máster de Formación y Actualización de Profesores de Español como Lengua Extranjera, ambos de la UV. En el nivel de educación superior, imparte materias oficiales del Grado en Estudios Hispánicos a grupos Incoming; Español para los negocios (rama de español para fines específicos), en grados oficiales de la UV, así como cursos de lengua y cultura española, lengua y comunicación en español o lengua española, para estudiantes de programas de intercambio internacionales. En el nivel de educación secundaria ha atendido a estudiantes del Programa PASE (acogida y acompañamiento al sistema educativo) en centros públicos dependientes de la Generalitat Valenciana.

Rocío Domene Benito es licenciada en Filología Inglesa y graduada en Lenguas Modernas (alemán e italiano) por la Universitat de València, así como graduada en Lengua y Literatura Españolas por la UNED. En 2018 obtuvo el título de doctora, con mención internacional, en didácticas específicas con una tesis sobre el desarrollo de la interculturalidad en clase de inglés en educación primaria a través del álbum ilustrado. Entre sus líneas de investigación destacan el uso de la literatura y, concretamente del álbum ilustrado, en la enseñanza/aprendizaje de primeras lenguas y lenguas adicionales y los estudios de género y democráticos, basados en un enfoque desde los derechos humanos y los ODS. Actualmente, es profesora permanente laboral en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València

Resumen

En esta investigación se propone un análisis sobre el uso de los marcadores discursivos (en adelante, MD) en español como lengua extranjera (ELE), como paso previo a la presentación de una propuesta aplicada para trabajar con alumnado no nativo en las aulas de primaria y secundaria (obligatoria y postobligatoria). Desde el punto de vista metodológico, se parte del propio nivel de conocimiento concreto sobre español que posea cada grupo o, incluso, si se atiende a un estudiante en particular. Para ello, a partir de una evaluación previa, se diseñan y aplican las diferentes actividades presentadas mediante una doble estrategia: por un lado, como modalidad intensiva y, por otro, como eje metodológico transversal. El objetivo de estas modalidades didácticas es la mejora de sus destrezas orales, pero, sobre todo, escritas, que desarrollen especialmente la capacidad argumentativa y que se adecuen al registro de cada contexto comunicativo, en diversos géneros textuales escritos.

Abstract

In this research we propose an analysis of the use of discourse markers (hereinafter, DM) in Spanish as a foreign language (SFL), as a prior step to the presentation of an applied proposal to work with non-native students in primary and secondary classrooms (compulsory and post-compulsory). From a methodological point of view, the starting point is the level of specific knowledge about Spanish that each group possesses or, even, whether a particular student is considered. To do this, based on a prior evaluation, the different activities presented are designed and applied based on a double strategy: on the one hand, as an intensive modality and, on the other hand, as a transversal methodological axis. The objective of these didactic modalities is to improve their oral skills, but, above all, written skills, which especially develop argumentative capacity and are adapted to the register of each communicative context, in various written textual genres.

Palabras clave

español L2, marcadores del discurso, expresión escrita, estrategias de expresión, inmersión, tareas

Keywords

Spanish as second language, linguistic markers, written production, production /expression strategies, immersion, tasks

Introducción

El estudio de los marcadores del discurso (MD) en la enseñanza de ELE se ha focalizado, a menudo, en estudiantes de edad adulta, generalmente, universitarios. Sin embargo, la enseñanza de español a extranjeros en niveles educativos de **primaria** y secundaria ha recibido una menor atención. En estos niveles, se trabajan todas las destrezas para alcanzar la competencia comunicativa, si bien las destrezas escritas reciben una atención mayor. A pesar de ello, el dominio de los MD no suele alcanzarse hasta niveles altos o medios alto de ELE.

Por una parte, los procesos de escritura en educación primaria y secundaria están mediados por los objetivos que cada docente prevé en su programación didáctica de aula para el diseño de las tareas: emplear determinados tiempos verbales, practicar contenidos léxicos en un contexto, ejercitar las operaciones discursivas (descripción, narración, argumentación...) o favorecer la creatividad a través del lenguaje, por citar algunos. En el caso de la enseñanza de español como lengua extranjera, la práctica de tareas escritas está más ligada, si cabe, a la consecución de determinados contenidos lingüísticos (gramaticales, ortográficos, léxicos) o funcionales (expresar opinión, acuerdo o desacuerdo, solicitar información, dar consejos o elaborar unas instrucciones, entre otros).

Por otra parte, la didáctica de ELE, en general, y la de los MD, en particular, en los niveles de educación primaria y secundaria presenta la dificultad de que los objetivos del nivel educativo deben conjugarse con la adquisición de un nivel de competencia suficiente en español (que, en ocasiones, precisamente depende de ello). En efecto, el alumnado debe alcanzar los objetivos del curso, previstos por la ley educativa en vigor y concretados en cada contexto autonómico (en este caso, el de la Comunitat Valenciana, en España) en los decretos correspondientes. Asimismo, quienes desconocen la lengua vehicular y se encuentran en situación de inmersión lingüística presentan unas necesidades educativas específicas que requieren una adaptación de acceso al currículo.¹

Desde el punto de vista normativo o legislativo, los documentos de referencia que regulan los contenidos de español por niveles, a los que puede acudir el profesorado, son el *Marco Común Europeo de Referencia*, en adelante, MCER (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) publicado en 2006. En ambos se insiste en el desarrollo, ya consabido, de la competencia comunicativa y también en la práctica de las destrezas básicas. Entre ellas, dentro de la destreza en expresión escrita, en el apartado sobre la «Construcción e interpretación del discurso», se señalan

¹ Esas medidas de adaptación vienen recogidas en la normativa autonómica, en concreto, en el ámbito educativo valenciano, la Orden 20/2019 de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. En su artículo 17 recoge la necesidad de «Actuaciones y programas de enseñanza intensiva de las lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana para el alumnado recién llegado». En el apartado 2, explicita que «Cuando el alumnado recién llegado tiene una competencia lingüística inferior en cualquiera de las dos lenguas oficiales, tomando como referencia el currículum oficial del nivel educativo que le corresponde por edad y su capacidad, que no le resulte funcional para poder abordar con éxito el aprendizaje de las diferentes asignaturas, la intervención educativa tiene que priorizar el aumento de la competencia lingüística y la eliminación de las barreras que limitan la comunicación, en coherencia con el Proyecto lingüístico del centro». Y en el apartado 4 indica que «pueden organizarse programas intensivos de carácter grupal destinados a la adquisición de la competencia lingüística, considerando que esta atención específica tiene que ser simultánea a la atención del alumnado en sus grupos ordinarios de referencia, con los cuales tiene que compartir la mayor parte del horario semanal».

recursos como los marcadores del discurso, que son el objeto de nuestra propuesta (PCIC, 6. Tácticas y estrategias pragmática, §1.2 Marcadores del discurso).

Objetivos e hipótesis

El propósito de esta investigación es analizar el uso de los MD en ELE y esbozar una propuesta didáctica concreta de tareas y actividades sobre marcadores del discurso. En concreto, está orientada a mejorar las destrezas orales y escritas de estudiantes no nativos de los niveles de educación primaria y secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria, en un contexto de inmersión lingüística, teniendo en cuenta, además, que se trata en su mayoría de menores matriculados en un sistema que, generalmente, les resulta ajeno y que por ley les mantiene escolarizados hasta los dieciséis años.

En muchas ocasiones, un alumno recién llegado adquiere un más que meritorio nivel de español para el día a día a las pocas semanas de estar en España; sin embargo, hay ciertas habilidades comunicativas que tarda más tiempo en alcanzar y que, asimismo, necesita para desarrollar otras materias del nivel educativo en que se encuentra. Esas habilidades constituyen, en muchos casos, procedimientos y operaciones discursivas marcadas como objetivos por la ley educativa: ser capaces de resumir, expresar opiniones (a favor y en contra), desarrollar una idea, ejemplificar, parafrasear o expresar con sus propias palabras el contenido de un tema o texto, así como describir o detallar las características de un objeto, asunto o persona, por citar algunas. El dominio eficaz de todas ellas redundará en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística (CCLI), una de las competencias clave en que se apoya la LOMLOE (LO 3/2020), que modifica la LOE (LO 2/2006), ampliada en la LOMCE (LO 8/2013, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa).

En este contexto educativo, aunque es un objetivo general para todas las áreas de conocimiento, la CCLI recae principalmente en las materias de índole lingüística, que tienen el carácter de obligatorias e instrumentales, toda vez que sirven para la consecución de los objetivos particulares del resto de materias. En especial, la asignatura que suele asumir de manera específica la atención educativa al alumnado recién llegado en Educación primaria y de Educación Secundaria es Lengua castellana y literatura. La expresión escrita constituye una de las destrezas básicas de esta materia y una de las más utilizadas en el sistema educativo, en detrimento de las destrezas orales y la interacción. Ahora bien, a pesar de ser, en general, más utilizada como instrumento de aprendizaje y evaluación (no en vano, la mayoría de pruebas evaluables son escritas), su dominio no siempre es fácil y, menos aún, a nivel avanzado.

Como es sabido, la creación de cualquier texto o discurso debe atender, asimismo, a las propiedades textuales, a saber: corrección, coherencia, cohesión y adecuación. En ese sentido, el manejo de los MD favorece, esencialmente, dos de ellas: la cohesión (al hacer explícitas las relaciones entre las partes de un discurso), y la adecuación, siempre que se elijan formas apropiadas según el grado de formalidad que requiera la comunicación.

La hipótesis de esta investigación es que muchos niños y adolescentes extranjeros, cuya lengua materna es distinta del español, que se encuentran inmersos en nuestro sistema educativo, apenas conocen ni utilizan los MD, por lo que sus producciones (orales y escritas) se resienten en cuanto a la cohesión. Asimismo, no llegan a alcanzar un dominio de la competencia comunicativa, pues no siempre pueden comunicarse de manera significativa, debido a que, en muchos casos, transmiten las ideas, pero no la relación entre ellas. Por ello, la pregunta de investigación que se nos

plantea es cómo ayudarles a desarrollar una comunicación eficaz –coherente y adecuada a la situación comunicativa– mediante la práctica activa y reflexiva en el uso de MD.

Marco teórico

Los marcadores del discurso: definición, clasificación y discusión terminológica

Los estudios sobre MD (en español y en otras lenguas) se han multiplicado en las últimas décadas y ha sido un leitmotiv tanto de publicaciones científicas como de congresos de especialidad. No obstante, aunque tanto la definición como la discusión sobre el nombre de estas formas discursivas constituyen un lugar común, para poder contextualizar esta propuesta debemos situar teóricamente el objeto de estudio. Para ello, es preciso acudir a la bibliografía específica sobre estas formas lingüísticas. En concreto, resulta casi imprescindible recuperar la definición –ya clásica– de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, comúnmente aceptada por su carácter abarcador, ya avanzada en Portolés Lázaro (1998), según la cual:

Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4057)

Desde el punto de vista de su aplicación a la práctica docente, lo más destacable es, quizá, la referencia a su función, como unidades destinadas a ‘guiar’ la interpretación del discurso. En la misma línea se expresa Montolío Durán (2015: 29), quien indica que «el significado de estos elementos constituye una especie de instrucción que se da al interlocutor». La noción de ‘guía’ o ‘instrucción’ es crucial para entender la importancia de su funcionamiento. El aprendiz de español puede comprender los conceptos que lee o que quiere expresar, pero, de no utilizar conectores, marcadores o partículas discursivas, o si las emplea de un modo inadecuado, el mensaje puede no interpretarse correctamente, como se verá en las tareas propuestas más adelante, sobre discriminación de MD afines (§5.2.2).

Precisamente, atendiendo a su función y significación, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) establecen cinco tipos de MD: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales. Por su parte, el Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE), coordinado por Briz et al. (2008), establece en su introducción tres funciones básicas de la marcación del discurso, a saber, la conexión, la modalización y el control del contacto.

Ahora bien, además de la función pragmática que desarrollan los MD, es conveniente atender a dos aspectos más: su prosodia y su posición que, en ocasiones, están íntimamente relacionadas. En cuanto a su pronunciación en la cadena hablada, la distinción más habitual es la que diferencia entre conectores parentéticos (tales como *sin embargo*, *no obstante*, *en primer lugar* o *en suma*, por citar algunos), que se escriben entre comas, pues presentan características entonativas y sintácticas peculiares, como la movilidad posicional o el hecho de gozar de cierta independencia y un contorno melódico propio. Por el contrario, otros conectores quedan integrados en la oración (*aunque*, *a fin de*, *pero*), sin esa posibilidad de cambiar de posición o de funcionar de modo independiente (cfr. Cuenca, 2001; Montolío Durán, 2015: 35-39; Fuentes Rodríguez, 2009, 2018).

Por otro lado, y relacionada con la anterior, también debe atenderse a la posición que ocupan en el enunciado o unidad discursiva en que se emplean. Este rasgo se ha explorado en dos sentidos: en relación con las unidades de segmentación del discurso, para tratar de establecer las posiciones prototípicas de cada MD (Cortés y Camacho, 2005; Montañez Mesas, 2007, 2008, en prensa b), y en los análisis sobre combinatoria de marcadores en español (Cuenca y Marín, 2009).

En general, se establece que los MD pueden ocupar, prototípicamente tres posiciones discursivas:

a) posición inicial del miembro del discurso que introducen (p. ej. los estructuradores de la información u ordenadores del discurso: *en primer lugar, primero; luego / después / a continuación; al final / para terminar / total que...; encima / además / incluso / hasta*);

b) posición final (p. ej. apéndices comprobativos, marcadores interactivos, cierres, marcas de cesión del turno: *¿eh?, ¿no?, ¿entiendes?, ¿sabes?; y eso, y tal, y nada; y punto, y ya está*);

c) posición media, intermedia, o interior (p. ej. parentéticos, conectores con valor de causa-efecto, ejemplificadores: *es decir, esto es; porque, ya que, puesto que, como; en consecuencia, por lo tanto, así que; pero, sin embargo, no obstante, ahora bien*). Esta posición ha sido discutida (Montañez Mesas, en prensa b) debido a que, si se analiza de modo más exhaustivo la posición discursiva que ocupan, en la mayoría de casos se ubican en la posición inicial del miembro que introducen o sobre el que inciden (sobre el que tienen su alcance discursivo).

En síntesis, conocer las características de los MD –sus rasgos semánticos, morfológicos, su función pragmática, su prosodia o su posición–, es crucial para que cada docente pueda confeccionar tareas adecuadas dirigidas a su alumnado. También conviene conocer las propuestas de estudio de los marcadores que se han realizado en ELE, aunque correspondan a otros contextos, por ejemplo, con adultos, con estudiantes universitarios, con migrantes o en enseñanzas no regladas, porque en muchas ocasiones son fáciles de extrapolar o adaptar a las aulas de primaria y secundaria.

Los MD en la clase de ELE

En efecto, además de los estudios generales sobre MD, también es pertinente revisar la bibliografía de referencia sobre marcadores como parte de la lingüística aplicada a ELE, por ejemplo, en las dos últimas décadas, se encuentran trabajos como el de Llamas Saíz (2003), en el que proponía trabajar textos periodísticos de opinión, como la columna; o Martí Sánchez (2008), centrado en un tipo específico de marcadores. Por su parte, en Montañez Mesas (2009) se aportaban los avances en la investigación sobre posición discursiva a la didáctica de estas piezas en ELE, con tareas enfocadas a conocerlas y mejorar su dominio. También en Montañez Mesas (2013a) se aplicaban estos y otros contenidos a alumnado de ELE en el aula de primaria y secundaria, toda vez que el incremento de estudiantes no nativos constituye una realidad constatable que los equipos docentes de estos niveles deben gestionar.

Desde otro enfoque, Messias Nogueira Da Silva (2010) presenta una propuesta en relación con géneros y secuencias textuales (en la línea que también postula Montañez Mesas, en preparación). Se trata de rentabilizar al máximo ciertos géneros que propician el uso de determinados MD, de modo que puedan ponerse en práctica de manera contextualizada e intensiva, dada su frecuencia de uso. Y, más recientemente, otras investigadoras que han analizado los MD desde postulados más teóricos, también dedican trabajos concretos a aplicaciones prácticas para ELE, como es el caso de Porroche Ballesteros (2019).

Desde el punto de vista pedagógico, toda aproximación práctica a la enseñanza de MD en ELE, como cualquier otro aspecto de construcción del discurso, cuenta con múltiples materiales específicos ofrecidos por editoriales especializadas en ELE, que, como docentes, es preciso conocer y adecuar a cada grupo o estudiante concreto. Por ello, resultan particularmente útiles investigaciones como las de La Rocca (2011, 2017, 2020), que realiza una revisión exhaustiva de los materiales disponibles sobre MD y su tratamiento en manuales de español.

La enseñanza de los MD se ha planteado también en otros niveles educativos. En el caso de las enseñanzas universitarias, orientado a estudiantes nativos (Gómiz y Soler Bonafont, 2022) o, bien, estudiantes universitarios para quienes el español es una LE, con enfoques como la creatividad o la multimodalidad (Montañez Mesas, 2017 y en prensa).

Por último, cabría destacar otros estudios que, desde un enfoque teórico contrastivo, han abordado el estudio y la didáctica de los MD en ELE, con especial atención a la lengua materna del hablante y, generalmente, como acercamientos particulares a un marcador o partícula concreta (Huseynova, 2021, sobre la lengua azerí, por citar un caso).

Recursos para la enseñanza de MD en ELE

Además de los materiales específicos para ELE, como docentes de español contamos con otros recursos y herramientas sobre marcadores que pueden facilitarnos, de un lado, fuentes de consulta teórica, para contar con el metalenguaje que nos permita preparar adecuadamente las sesiones. Así, los manuales y publicaciones científicas generales sobre marcadores, tanto de la lengua hablada como de la lengua escrita (Martín Zorraquino y Montolío Durán, 1998; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999; Loureda y Acín, 2010, entre otros). De otro lado, disponemos de herramientas lexicográficas más orientadas a la aplicación práctica, tales como el *Diccionario de partículas* de Santos Río (2003); el *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE), coordinado por Briz et al. (2008), y disponible en versión electrónica en www.dpde.es y el *Diccionario de conectores y operadores del español* de Fuentes Rodríguez (2009).

En el caso del DPDE, gracias al diseño de su macroestructura, cuenta con distintos bloques de contenido útiles para el docente de ELE y para aprendices avanzados. En concreto, presenta apartados de interés como la prosodia, ejemplos de uso (tanto escritos como orales, con audios para comprobar la entonación en la cadena hablada), variantes, así como un bloque dedicado a la traducción a otras lenguas, que continúa implementándose.

Enfoques en la enseñanza de los MD en ELE

Una vez asentado el objeto de estudio y revisados los materiales disponibles, conviene plantearse cómo se enseñan y cómo se describen los marcadores en los manuales de ELE. En general, en la descripción de los MD se suele atender a tres aspectos. En primer lugar, el contenido semántico-pragmático que expresan (causa-consecuencia, condición, acuerdo y desacuerdo, digresión, reformulación...). Investigaciones como la de Cantamutto y Fainstein (2019) tratan, precisamente, los MD de acuerdo y esbozan una propuesta didáctica a partir de este grupo. En segundo lugar, se atiende al grado de formalidad, para diferenciar aquellos más propios del registro formal (*cfr.* Briz, 1998; Duque et al., 2019) respecto de aquellos que se emplean en los géneros más propiamente coloquiales, como la conversación cotidiana. Estos últimos autores se

basan en tareas y ejercicios de práctica textual (expresión escrita) y en su carácter organizativo, a partir de las palabras clave o de los recursos discursivos (como los marcadores, pero también a partir del tópico o tema, que denominan ‘etiquetas’, o nominalizaciones), que permiten componer de manera eficaz textos (generalmente del ámbito académico). Por último, algunas propuestas atienden a su posición (Montañez Mesas, 2009) e inciden en la interfaz posición discursiva-función pragmática.

En cuanto al tipo de tareas presentes en la bibliografía, las propuestas de ejercicios de selección múltiple sobre MD son frecuentes en los manuales de ELE y también en otros materiales sobre redacción en español, orientada, sobre todo, a profesionales de los medios de comunicación o en manuales de estilo y escritura académica. Ya Alcoba (1987) ofrecía diversos ejercicios, todavía hoy útiles y adaptables a la clase de ELE. Por su parte, Montolío et al. (1999) también incluía tareas sobre el uso de MD, tanto orientadas a trabajos académicos, como son los del ámbito escolar, como algún ejercicio algo más lúdico, más enfocado a adultos, muchas de ellas tomadas de prensa o publicidad, para reflexionar sobre las informaciones explícitas o implícitas (en ejemplos como *joven, pero sobradamente preparado, es rubia, pero inteligente* y otros similares). También en Montañez Mesas (2013b: 287).

Metodología y corpus

Corpus de producciones escritas

Desde el punto de vista metodológico, esta propuesta didáctica nace de la experiencia en el aula con estudiantes recién llegados en un centro educativo de la Comunitat Valenciana, en concreto, de la provincia de Valencia (España)². El corpus de base para realizar esta propuesta es, *stricto sensu*, una colección de ejemplos (en el sentido descrito por Pons, 2022: 14) recabados durante las clases y de las anotaciones docentes a partir de la observación directa en el aula de sus producciones orales y escritas, en las que se detecta esa carencia en el uso de mecanismos de cohesión, especialmente, conectores y otros marcadores discursivos, en los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021.

Por otra parte, todo proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por la evaluación, ya que la normativa en materia educativa obliga a cuantificar los progresos de los estudiantes en cualquier sistema educativo reglado. Al tratarse de un perfil de aprendices matriculados, en su mayoría, en etapas obligatorias (primaria y secundaria), la evaluación constituye un proceso ineludible. En este contexto, la observación del comportamiento lingüístico oral, la realización de tareas escritas, tanto específicas de ELE, como las propias de las asignaturas, entre otros instrumentos de evaluación, conforman la evaluación formativa, en la que adquiere sentido esta propuesta didáctica. Dicho de otro modo, esta propuesta de tareas para trabajar los MD surge como respuesta pedagógica a las carencias detectadas durante el proceso formativo, antes de conocer el resultado del curso o del trimestre escolar en la evaluación generalmente denominada sumativa; de modo que permite intervenir en el proceso para mejorar sus destrezas comunicativas.

Esta intervención didáctica se puede forjar de dos modos complementarios: por un lado, mediante la realización de un taller específico sobre MD, para trabajar de manera intensiva este contenido atendiendo a distintos factores comunicativos (la coherencia

² En concreto, se trata del IES Conselleria (Valencia), con estudiantes de primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), atendidos tanto en el aula ordinaria en su grupo clase, en horas de codocencia, como en clases de refuerzo con una atención más personalizada.

semántica, la cohesión textual o discursiva, la construcción del significado o la precisión léxica). Por otro lado, puede entenderse esta propuesta como una batería de actividades transversales que cada docente aplique en el momento del proceso que considere, según las necesidades particulares que detecte en su grupo-clase. Esta última modalidad también se aconseja en el caso de querer seleccionar tareas de refuerzo y ampliación para practicar de una manera individualizada con estudiantes concretos, bien porque presenten más dificultades de aprendizaje debido a necesidades educativas específicas (NEE) intrapersonales (cognitivas, emocionales, de diversidad funcional), bien por carencias derivadas de una baja escolarización en su lengua materna o de un desfase educativo (por razones de baja instrucción educativa: alumnado migrante nómada, refugiados o desplazados, procedentes de familias en situación de exilio, entre otras causas, pero no de tipo cognitivo, sino sociales, familiares, culturales o políticas).

Análisis de los datos y justificación metodológica

Como se ha comentado en el apartado anterior, del análisis de producciones propias del alumnado se han extraído una serie de conclusiones que han guiado el diseño de estas actividades, como propuesta de intervención pedagógica para la mejora de las destrezas escritas, si bien es posible trabajarlas también de modo oral.

En primer lugar, atendiendo a la comunicación oral, las intervenciones del alumnado extranjero en el aula suelen ser breves y esporádicas al principio, como es de esperar por el desconocimiento del idioma y las emociones resultantes de estar en un país y en una cultura ajenas. Paulatinamente, la participación en el aula puede incrementarse, en función de la personalidad (más o menos tímida, desconfiada...), de la integración grupal (si han entablado amistades o han creado vínculos con la clase) y del nivel de lengua que van adquiriendo.

En segundo lugar, a nivel escrito suelen expresarse con mayor frecuencia y extensión, si bien, en algunos casos, también se produce un rechazo a realizar tareas o a cualquier actividad académica, especialmente en ciertos niveles educativos muy bajos, cuando hay escasa adaptación. A medida que llevan un tiempo escolarizados en nuestro sistema, y dado que la mayor parte de las tareas escolares (tanto las de práctica como las de evaluación) son escritas, van aumentando su extensión y su nivel competencial.

Por último, conviene tener en cuenta que un problema añadido es, en muchos casos, el internivel en el aula. El alumnado extranjero, en un primer momento, puede contar con ayuda si el centro dispone de un Plan de Actuación para la Mejora (PAM), dentro de su Plan General Anual, que puede concretarse en distintos programas, como el PASE (Programa de Acompañamiento al Sistema Educativo) según las necesidades educativas de cada centro: clases de refuerzo de las materias instrumentales –lengua y matemáticas–; aulas de acogida para recién llegados; sesiones específicas de ELE, una vez rebasado el periodo de adaptación de los recién llegados; horas de desdoble para grupos numerosos con un rendimiento bajo, por señalar algunos ejemplos).

En efecto, en esos grupos suelen coincidir estudiantes de perfiles heterogéneos (distinta procedencia geográfica y, por tanto, distinta cultura y lengua maternas; nivel de escolarización desigual en función del sistema educativo del que procedan; nivel curricular dispar y motivaciones distintas; incluso pertenecen a cursos distintos, pero con frecuencia se agrupan por razones organizativas). La dificultad de trabajar con grupos internivel y ciertas estrategias para el éxito académico han sido descritas en Montañez Mesas (en prensa a).

Propuesta de intervención didáctica

Modalidad intensiva: taller sobre el uso de MD

En función de las circunstancias descritas en el apartado anterior, la enseñanza de ELE en las aulas de primaria y secundaria suele integrarse en la materia de Lengua castellana y literatura (con todo el grupo-clase, a veces, en codocencia), o bien en clases de refuerzo o específicas de ELE, en grupos reducidos. Los datos concretos, si se opta por llevar a cabo esta modalidad y realizar un taller específico sobre MD, se describen en la siguiente ficha de aula (Tabla 1):

Tabla 1. Taller específico sobre MD. Fuente: elaboración propia

NIVEL	todos (adaptable)
CONTENIDO	marcadores discursivos (orales y escritos)
TEMPORALIZACIÓN Y FRECUENCIA	clases de refuerzo o desdoble de 55 minutos / sesión individualizada; 1-2 sesiones / semana
DURACIÓN TOTAL	4 sesiones

A continuación, se describe la posible secuenciación o cronograma para el desarrollo de las tareas propuestas.

Primera sesión: toma de contacto

Como primera tarea del curso, se pueden aprovechar textos que se le hayan requerido previamente, como pruebas de nivel o tareas de otras asignaturas. Estos trabajos permiten al docente determinar el nivel de conocimientos del alumno y su capacidad para expresar ideas o pensamientos. Se trata de observar cómo enlazan sus ideas y mediante qué marcadores o relacionantes básicos las establecen. Nuestra experiencia nos revela que los más habituales son *y*, *pues*, *porque* o *pero*. Por ello, partiremos de estos para la primera tarea, pero cada docente puede centrarse en los que detecte en las tareas de su grupo. Si el nivel de partida es muy bajo, se puede empezar por buscarlos en el diccionario o aportar la traducción o equivalencia, si la hay, en su lengua materna.

En caso de que no se cuente con tareas previas, se puede plantear una redacción sencilla de opinión (*¿Qué piensas de...?*) o, directamente, pedirles que piensen y anoten un ejemplo (una oración, un enunciado, un pensamiento sencillo...) con esos marcadores frecuentes (*y*, *pues*, *porque*, *pero*). Si lo requieren, pueden consultar el diccionario o un traductor, o buscar ejemplos en prensa donde se utilicen para crear otros similares.

Segunda sesión: esquema de funciones

Tras observar qué marcas de conexión, modalización y control del contacto utiliza nuestro alumnado, se les proporciona un cuadro para que amplíen sus recursos, ordenando los MD por registro (de mayor a menor grado de formalidad). Esta tarea puede realizarse primero de modo oral para practicar la entonación de estos marcadores (Tabla 2).

Tabla 2. Ejemplos de MD para las primeras sesiones

Donde dices...	Por ejemplo, en...	También puedes decir...
<i>y</i>	<i>Vivo aquí por 6 meses y mi familia viene este año.</i>	<i>y además, y también</i>
<i>pues</i>	<i>Me gusta vivir aquí pues es un pueblo muy bonito y grande.</i>	<i>puesto que, dado que, porque</i>

<i>pero</i>	<i>Me gusta, <u>pero</u> es más frío que mi país. Me gusta España, sin embargo, es más frío que mi país</i>	<i>a pesar de que, aunque, sin embargo, no obstante</i>
-------------	---	---

A partir de este cuadro u otro similar, pueden practicar (oralmente o por escrito), cambiándolos en sus frases o ejemplos (que habrán anotado en la sesión anterior). Al principio, el cuadro tiene que ser muy básico para que la información que se les aporta sea gradual. Dado que normalmente se trabaja en desdoble o refuerzo, es posible llevar a cabo una atención personalizada.

Tercera sesión y sucesivas: ejercicios específicos

a) Reescritura de textos breves con polisíndeton

La tarea consiste en una práctica de reescritura en la que se aplica la sustitución de MD en textos con repeticiones de conjunciones o conectores básicos, como ‘y’. Se parte de textos originales de alumnos del mismo nivel competencial o fragmentos de prensa sencillos (Tabla 3):

Tabla 3. Ejemplo de textos reales para practicar la reescritura con MD

TEXTO ORIGINAL (ESTUDIANTE)	TEXTO MEJORADO
<i>Y... tengo dos hermanos, y uno es mi medio hermano, porque mi mamá se casó con su papá Y mi otro hermano también es de Rumanía y yo.</i>	
<i>Pido salud para mi familia y mi hermanito de Rumanía y muchas cosas para mí un juego para la DS y maquillaje y un vestido y zapatos nuevos y un libro y nada más.</i>	

En este caso, se trata de muestras reales de alumnado de primer ciclo de ESO: el primer ejemplo pertenece a un fragmento de un texto autobiográfico (chico de 13 años), mientras que el segundo ejemplo es una lista de deseos, elaborada por una alumna de 12 años (en ambos casos se respetan la escritura y la puntuación originales). Por el contrario, la siguiente muestra es un ejemplo de noticia breve (Tabla 4):

Tabla 4. Ejemplo de noticia breve para practicar la reescritura con MD (Fuente: elaboración propia)

TEXTO ORIGINAL (PRENSA)	TEXTO MEJORADO
<i>Una joven murciana de 28 años ha dado a luz a sextillizos en Málaga. La madre y los bebés están sanos y pronto serán dados de alta. El parto duró 3 horas y no presentó complicaciones.</i>	

b) ¿Qué quieres decir?

En la siguiente tarea se propone una reflexión acerca de cómo enlazar dos ideas. En esencia, se trata del clásico ejercicio de rellenar huecos, pero con pares de ejemplos relacionados. Este tipo de tarea puede plantear dudas acerca de su conveniencia metodológica, sin embargo, en la práctica, y por la experiencia docente previa en estos niveles, se revela sumamente útil para discriminar significados muy próximos y ayuda a sistematizar ciertos usos, no solo de los marcadores, sino también de otros fenómenos fonéticos, léxicos, gramaticales o discursivos. En este caso, en primer lugar, se trata de intentar que el alumnado perciba una relación entre dos contenidos proposicionales (causa, consecuencia, condición...). Una vez que capte una cierta idea sobre los enunciados, se le proporciona el MD más adecuado en cada caso. La propuesta de

trabajar con pares de ejemplos es facilitar que averigüen qué marcador encaja en ambos, como en el ejemplo *No viene _____ está enfermo / No come _____ no le gusta*. Otras parejas de estructuras para practicar son:

- Está lloviendo __ coge un paraguas / Tengo sueño __ me voy a dormir (por tanto, así que)
- Vive en otro país, __ le encanta España / No tengo hermanos __ me encantaría tenerlos (pero, sin embargo)
- Me encanta leer, __ me he leído tres libros este mes / Siempre quiere ayudar, __ participa en una ONG como voluntaria (de hecho)
- No como carne, __, soy vegetariana / Mi padre es maestro, __, trabaja en una escuela (es decir).

Dependiendo del nivel de español, si es muy bajo, se puede convertir en un ejercicio de selección múltiple si se le proporcionan varias opciones para que elija la alternativa más adecuada. Se puede comenzar con esas prácticas de elección (dando las opciones) y continuar con un ejercicio como este, ya sin dar alternativas.

Modalidad transversal: batería de tareas

El tratamiento de los MD en ELE puede abordarse de diversos modos. En esta propuesta se combinan dos modalidades. En el apartado anterior se ha diseñado una propuesta a modo de taller intensivo en 3-4 sesiones, que pueden desarrollarse a lo largo de 1-2 semanas, dependiendo de las horas disponibles en el horario lectivo. A su vez, pueden aprovecharse esas tareas para trabajar otros contenidos léxicos (prácticas de vocabulario con diccionarios y traductores), fónicos (tareas de pronunciación, dicción, discriminación de sonidos o entonación), gramaticales (estructuras sencillas en presente de indicativo) o pragmáticos (cortesía, adecuación al registro, por citar algunas). A continuación, la propuesta se complementa con una batería de tareas que pueden seleccionarse cuando se requieran, y ajustarse al nivel de competencia del alumnado, por su carácter flexible.

En efecto, las tareas siguientes son graduables en dificultad, ya que pueden adaptarse a cualquier nivel, como tareas complementarias al resto de contenidos de la clase, como prácticas de ampliación o como tareas más específicas sobre algún grupo concreto de marcadores discursivos. Pueden trabajarse de manera aislada o practicar con varias de manera sucesiva, a elección de cada docente. Junto a cada tarea se proporciona una duración estimada y alguna sugerencia pedagógica.

Con y sin MD: esa es la cuestión

Se propone un par de oraciones para que el alumno responda si quieren decir lo mismo o, en caso contrario, cuál es la diferencia de significado o valor pragmático. La pareja inicial de enunciados es: *Es dulce, por lo tanto, me gusta. / Es dulce, pero me gusta*.

Esta actividad pretende reflexionar sobre la función de los MD: las ideas son las mismas, pero pueden relacionarse de varias maneras y el significado que se comunica cambia según el MD que se utilice, ya que, aunque el estudiante entienda las palabras (significado composicional), si no se comprende el valor del conector, no se puede interpretar adecuadamente el mensaje (significado procedimental, que es el que aporta el conector).

A partir de la pareja anterior, se propone un listado de variantes con los mismos enunciados, para que, oralmente, se comenten los significados que aportan los MD en cada caso:

- *Es dulce, me gusta / Me gusta, es dulce*
- *Te gusta porque es dulce*
- *Es dulce, por eso te gusta*
- *Si es dulce, te gusta*
- *Es dulce, te gusta ¿eh?*
- *Es dulce, te gusta ¿no?*
- *Aunque es dulce, te gusta / Te gusta, aunque es dulce*
- *A pesar de que es dulce, te gusta / Te gusta a pesar de que es dulce*
- *Es dulce, pero te gusta*
- *Es dulce, sin embargo, te gusta*
- *Como es dulce, te gusta*

A continuación, se aportan algunas ideas orientativas para el docente:

Es dulce, me gusta > las ideas se relacionan sin más.

Es dulce y me gusta: la conjunción ‘y’ añade un cierto énfasis, pero, al ser un conector polisémico (Pons, 1998), su interpretación dependerá del contexto de uso, aunque parece querer expresar un valor adversativo, similar al de ‘pero’.

Es dulce, pero me gusta: el segundo enunciado (‘me gusta’) se opone al primero, por lo que se interpreta que al emisor no le gusta el dulce, de ahí que utilice un conector contraargumentativo.

Es dulce, por lo tanto, me gusta: el valor consecutivo de ‘por lo tanto’ indica que el segundo enunciado se deduce del anterior, de ahí que se interprete fácilmente que al emisor le gusta el dulce, en general.

Esta tarea puede alargarse durante una sesión de 55 minutos, porque permite trabajar también el léxico, la búsqueda de los conectores en el *Diccionario de lengua española* (RAE y ASALE, 2014) y en el DPDE, o para practicar la entonación de los conectores parentéticos, frente a los conectores integrados en la oración.

Asociar y discriminar MD afines

Esta tarea favorece que el alumnado practique la sinonimia contextual, ya que debe asociar MD que poseen un significado afín o similar y que pueden intercambiarse en distintos contextos. Puede emplearse la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), ya que recogen gran parte de los MD del español actual, los más representativos y utilizados.

A su vez, pueden buscarse en el DPDE como herramienta de consulta especializada, para discriminar los usos y valores de esos MD de significado próximo. La tarea puede realizarse en unos 20-25 minutos, según el nivel del grupo y según consulten o no los diccionarios. Ejemplo:

Añade tres marcadores de significado similar en el contexto en que aparecen (entre paréntesis, en cursiva, se proporciona la posible solución):

1. Es muy amable, _____ no tiene muchos amigos (*pero, sin embargo, no obstante, ahora bien...*).
2. _____, esto ha sido todo. Nos vemos pronto (*por último, para terminar, finalmente, para acabar, en resumen, en síntesis...*).
3. Pronto será la fiesta. _____, debemos hacer una lista con todo lo que necesitamos (*En primer lugar/Primero/Para empezar...*). _____, tenemos que organizarnos para ir a comprar la comida y la bebida (*En segundo lugar/Después/A continuación...*).
4. Los deportes de equipo son más divertidos, _____, te lo pasas mejor (*es decir/o sea/esto es*).

Tanto monta, monta tanto

La siguiente tarea se orienta a reflexionar sobre uno de los rasgos asociados a los MD: la libertad posicional. Al respecto, conviene tener presente tanto la distinción entre conectores parentéticos y conectores integrados en la oración (Montolío Durán, 2015); como la teoría de la posición discursiva aplicada a los MD (Montañez Mesas, en prensa b) y de su combinatoria con otras partículas discursivas.

¿Notas alguna diferencia entre las oraciones a) y b)?

- a) Tengo una idea para el regalo de Juan: *por ejemplo*, podemos comprarle un reloj.
- b) Tengo una idea para el regalo de Juan: podemos comprarle un reloj, *por ejemplo*.

¿Ocurre lo mismo con c) y d)?

- c) Me gustaría ir a la playa, *pero* aún hace frío
- d) Me gustaría ir a la playa, aún hace frío *pero*.

¿Y con e) y f), pasa lo mismo?

- e) *A pesar de que* estaba enferma, fui a clase.
- f) Estaba enferma *a pesar de que*, fui a clase.

En esta tarea solo es posible el cambio de orden en a) y b), pero no en las otras dos parejas de oraciones, al tratarse de conectores integrados en la oración. Se puede pedir a los discentes que expliquen con sus palabras por qué creen que sucede y, si ya poseen un cierto nivel, que aporten otros ejemplos. La tarea puede realizarse en unos 10-15 minutos.

Juntos, pero no revueltos

Algunos MD en español pueden combinarse y aparecer juntos. La combinatoria de MD ha sido estudiada, entre otras, por Cuenca (2006), Cuenca y Marín (2009) y Montañez Mesas (en prensa b). Generalmente, no pueden cambiar su orden de aparición: «y, sin embargo», pero no *«sin embargo, y». Esta propiedad de los conectores es la que se practica en esta tarea, que puede enunciarse así:

Elige varios de los MD del cuadro, combínalos, y completa las oraciones siguientes. Hay diversas combinaciones posibles de estos MD, pero, para cada oración, solo hay una opción correcta.

y	pero	pues	claro	bueno	también
---	------	------	-------	-------	---------

1. Vinieron todos a la excursión: Luis, Ana, Sandra, _____ Rocío.
2. Ha cambiado de ciudad y por eso ya no viene a este centro, _____, está contenta con sus nuevos compañeros.
3. A: ¿Te viene con nosotras? B: _____, me voy con vosotras.

Solución: a) y *también*; b) *pero bueno*; c) *pues claro*. El tiempo estimado es de unos 10 minutos.

Silencio... se rueda

En esta tarea se plantea la redacción de textos de distintos géneros discursivos (trabajo por géneros) para favorecer el uso de MD diversos, no solo los ordenadores del discurso, que parecen ser los más frecuentes, con especial atención a aquellos que se emplean en los géneros académicos (argumentativos, contraargumentativos, reformuladores...). Algunas propuestas sobre MD en ELE parten de tareas similares, como Martínez Camino y Labrador Gutiérrez (2003), con anuncios de televisión. Por su parte, sobre textos argumentativos breves puede consultarse Domínguez García (2007).

Algunas opciones de práctica de expresión escrita en función del tipo de marcadores que se deseen ejercitar (según los tipos de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999) y las secuencias textuales que desarrollan, se resumen en la tabla 5:

Tabla 5. Ejemplos de tareas escritas según géneros discursivos y tipologías textuales
(Fuente: elaboración propia)

TIPO DE MD QUE SE PRACTICAN	DESCRIPCIÓN DE LA TAREA DE EXPRESIÓN ESCRITA	EXTENSIÓN Y RASGOS TEXTUALES
Estructuradores de la información	Explica una receta de cocina de un producto típico de tu país	60-80 palabras, secuencias expositivas e instructivas
Conectores, reformuladores y operadores argumentativos	Resume tu libro o película favorita y justifica por qué la has elegido. ¿Crees que podría ser la mejor película o libro para todo el mundo?	80-100 palabras, secuencias descriptivas, narrativas y argumentativas
Marcadores conversacionales	Inventa un diálogo entre dos amigas/os. Una persona le propone a otra una actividad para hacer juntas y la otra acepta	50-60 palabras, secuencia dialógica y, quizá, narrativa

La extensión es flexible, cada docente puede adaptarla a su grupo o estudiante de modo flexible, en consonancia con nuestra propuesta. La duración de la actividad dependerá de si se realiza con ayuda de materiales de consulta (diccionario, material de clase, apuntes propios) o sin ella. Idealmente debería realizarse un primer borrador de ideas y, en una segunda fase, añadir los marcadores que se consideren necesarios para redactar la versión final de cada texto. El tiempo estimado es de unos 15-20 minutos por texto y se realizarían en sesiones diferentes, en el aula, con el profesorado como guía.

Resultados

Los grupos de estudiantes en que se ha puesto en práctica alguna de las tareas aquí propuestas o el taller (modalidad intensiva) han avanzado de manera considerable en el uso de los marcadores del discurso y, en general, en la construcción de discursos académicos, como parte de la mejora de su destreza escrita.

No obstante, conviene atender a algunos aspectos procedimentales, como la proximidad o distancia tipológica entre la lengua meta (el español), en la que se encuentran inmersos, y su lengua materna. Si la L1 está muy alejada tipológicamente, en general, suele presentar no solo otro alfabeto sino otras estructuras discursivas, por lo que este tipo de contenido funcional resulta, en ocasiones, complejo de explicar y de ejercitar, ya que no siempre existen unidades procedimentales similares, o esos valores pragmáticos se codifican de otro modo. Es el caso, por ejemplo, de lenguas procedentes de Asia, como el chino o el punyabí (que son dos de las lenguas de origen de estudiantes con quienes hemos tenido ocasión de trabajar, entre otros, como aprendices de origen ruso, ucraniano o polaco, lenguas de la rama eslava).

Por otro lado, a las propias dificultades intrínsecas de este contenido funcional (por el tipo de significado que poseen estas unidades, por la instrucción procedimental que codifican o por las diferencias del registro al que pertenecen) se añaden otras circunstancias extrínsecas, como el interés, la motivación, las propias limitaciones en la competencia comunicativa en la L1 del alumnado o la desconexión con respecto al grupo-clase, por la barrera lingüística. No obstante, tras las primeras sesiones, el trabajo con este tipo de tareas específicas suele dar sus frutos y se observa una mejora considerable en el uso de MD en sus trabajos escritos (resúmenes, exámenes de contenido teórico, tareas concretas de expresión escrita dentro de la materia de Lengua

castellana y literatura), pero también en la expresión oral de ciertos contenidos, como parte de la dinámica del aula.

Por último, cabe señalar que estas tareas resultan flexibles y pueden adaptarse a estudiantes de edades y niveles académicos distintos, incluso a aprendices adultos tanto en enseñanzas regladas (por ejemplo, en el nivel universitario), como no regladas (academias de español, cursos de formación personalizados o particulares, entre otros).

Conclusiones

Este artículo recoge una propuesta metodológica doble para la mejora de la destreza escrita y, más concretamente, para trabajar de manera intensiva o transversal los marcadores del discurso en el aula de ELE en secundaria (si bien es extrapolable a primaria), partiendo de la experiencia previa de las investigadoras, que han puesto en práctica estas tareas de manera experimental con alumnado diverso, y que se recogen aquí de manera ordenada y secuenciada para proveer a otros docentes de ELE de recursos con que trabajar este contenido pragmático-discursivo.

Las tareas propuestas toman en consideración diversos rasgos definitorios descritos en la bibliografía sobre MD: su significado procedimental, su equivalencia funcional según el contexto, su posición discursiva, la combinatoria o su uso según géneros y secuencias discursivas. También se parte de los que más utiliza el alumnado para ir moldeando el uso según la situación (+/- formal) y atendiendo a diversos géneros discursivos, de modo que se responde a los objetivos de las materias oficiales (pues el dominio de los géneros académicos constituye una competencia o subcompetencia del programa docente). Los resultados de la intervención de aula son satisfactorios y se corrobora un aumento en el uso de los MD, especialmente en las producciones escritas evaluadas.

En definitiva, la propuesta está dirigida al profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas que tengan estudiantes con una competencia comunicativa limitada en español, con la intención de proporcionarles un conjunto de recursos teóricos (manuales, diccionarios especializados y publicaciones específicas sobre MD y su aplicación a ELE), así como una batería de actividades para poder ponerlos en práctica oralmente, pero, sobre todo, en la comunicación escrita.

Referencias bibliográficas

ALCOBA, Santiago, 1987. *Léxico periodístico español*. Barcelona, Ariel. Mauris. ISBN 9788434482296.

BRIZ GÓMEZ, Antonio, 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona, Ariel. ISBN 9788434482470.

BRIZ GÓMEZ, Antonio, Pons Bordería, Salvador y Portolés Lázaro, José (coords.), 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, en línea, www.dpde.es ISBN 978-84-691-4416-9. [15 mar. 2024]

CANTAMUTTO, Lucía y Fainstein, Paula, 2019. “Marcadores conversacionales de acuerdo en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera”, *VERBA HISPANICA* XXVII, pp. 153-173. DOI:10.4312/vh.27.1.

CONSEJO DE EUROPA, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. [Traducción

al español: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya, 2002]. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [15 mar. 2024]

CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis y CAMACHO ADARVE, M.^a Matilde, 2005. *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid, Arco/Libros. ISBN 9788476355893.

CUENCA ORDINYANA, M. Josep, 2001. “Los conectores parentéticos como categoría gramatical”, *Lingüística Española Actual*, XXIII, Fasc. 2, 211-235.

CUENCA ORDINYANA, M. Josep, 2006. *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*. Vic, Eumo Editorial. ISBN 8497661435.

CUENCA ORDINYANA, M. Josep y MARÍN JORDÀ, M. Josep, 2009. “Co-occurrence of discourse markers in Catalan and Spanish oral narrative”, *Journal of Pragmatics*, 41(5), pp. 899-914. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.08.010>

DOMÍNGUEZ GARCÍA, M.^a Noemí, 2007. *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid, Arco/Libros. ISBN 9788476356623.

DUQUE, Eladio, MARTÍN DE LEÓN, Carmen y GARCÍA HERMOSO, Cristina, 2019. *Palabras clave para organizar textos en español. Recursos pragmáticos y discursivos*. New York, Routledge. ISBN 978-0-429-49019-4.

FERNÁNDEZ GÓMIZ, Sara y SOLER BONAFONT, M.^a Amparo, 2022. “Análisis de carencias en la expresión escrita de los alumnos de Magisterio. Aproximación al uso de conectores y marcadores discursivos y propuesta de mejora”, en C. FUENTES RODRÍGUEZ, S. PADILLA HERRADA y V. PÉREZ BÉJAR (coords.), *El dinamismo del sistema lingüístico: operadores y construcciones del español*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 543-557. ISBN 978-84-472-2341-1.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid, Arco/Libros. ISBN 978-84-7635-7.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, 2018. *Parentéticos*. Madrid, Arco/Libros. ISBN 9788476359808.

HUSEYNOVA, Leyla, 2021. *La partícula NO y sus equivalencias en azerí*, Trabajo Final de Máster, Máster en Formación y Actualización de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Inédito.

INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [15 mar. 2024]

LA ROCCA, Marcella, 2011. “Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 21. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele/numeros-publicados/2011/primer.html>> [15 mar. 2024]

LA ROCCA, Marcella, 2017. *Los marcadores del discurso. Una perspectiva discursiva para la didáctica de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

LA ROCCA, Marcella, 2020. “Los marcadores discursivos en los manuales de español LE/L2”, *Archiletras científica: revista de investigación de lengua y letras*, 4, pp. 67-81.

LLAMAS SAÍZ, Carmen, 2003. “La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión”, *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 694-707. Disponible en: <www.cvc.es> [15 mar. 2024]

LOUREDA LAMAS, Óscar y ACÍN VILLA, Esperanza, (coords.), 2010. *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco/Libros. ISBN 978-84-7635-795-8.

MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel, (ed.), 2008. *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid, Arco/Libros. ISBN 978-8476357514.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a Antonia y MONTOLÍO DURÁN, Estrella, (coords.), 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid, Arco/Libros. ISBN 978-8476353324.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a Antonia y PORTOLÉS LÁZARO, José, 1999. “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (Eds). *Gramática descriptiva de la lengua española (I)*. Madrid, Espasa Calpe, 2^a reimpr., pp. 4051-4023. ISBN 9788423979189.

MARTÍNEZ CAMINO, Gonzalo y LABRADOR GUTIÉRREZ, Tomás, 2003. “Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión”, *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 187-199. Disponible en: <www.cvc.es> [15 mar. 2024]

MESSIAS NOGUEIRA DA SILVA, Antonio, 2010. “La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(9), pp. 59-85. <https://doi.org/10.26378/rnlael59156>

MONTAÑEZ MESAS, Marta Pilar, 2009. “La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los MD en la clase de E/LE”, *Foro de profesores de E/LE*, ISSN 1886-337X, pp. 1-9. Disponible en: <https://turia.uv.es/index.php/foroele/article/view/6571/6357> [10 dic. 2024]

MONTAÑEZ MESAS, Marta Pilar, 2013. “La clase de lengua en secundaria como aula de ELE: cómo aplicar algunas herramientas de L2”, *Foro de profesores de E/LE*, 9, ISSN 1886-337X, pp. 89-99. Disponible en: <https://turia.uv.es/index.php/foroele/article/view/6639/6429> [10 dic. 2024]

MONTAÑEZ MESAS, Marta Pilar, 2017. “Creatividad en la enseñanza de español para negocios”, en *Foro de profesores de E/LE*, 13, ISSN 1886-337X, pp. 223-231, DOI: 10.7203/foroele.13.10916

MONTAÑEZ MESAS, Marta Pilar, (en prensa a). “Multimodalidad en ELE: estrategias para aulas internivel”, *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, ISSN-e: 2603-8560, pp. 143-167.
<https://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.08>

MONTAÑEZ MESAS, Marta Pilar, (en prensa b). *Marcadores discursivos en posición final*, Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla, col. Lingüística, ISBN: 978-84-472-2760-0.

MONTOLÍO DURÁN, Estrella (coord.) GARACHANA CAMARERO, Mar y SANTIAGO, Marisa. 2000. *Manual práctico de escritura académica* (3 vols). Barcelona, Ariel. ISBN 9788434428683.

MONTOLÍO DURÁN, Estrella, 2015. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona, Ariel. ISBN 9788434422605.

PONS BORDERÍA, Salvador, 1998. *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la llengua*. Anejo XXVII de *Cuadernos de Filología*. Universitat de València. ISBN: 978-84-370-3462-1.

PONS BORDERÍA, Salvador, 2022. *Creación y análisis de corpus orales: saberes prácticos y reflexiones teóricas*. Berlin, Peter Lang. ISBN 9783631861615. DOI 10.3726/b19065

PORROCHE BALLESTEROS, Margarita, 2019. “La enseñanza de los marcadores discursivos en la clase de ELE los marcadores conversacionales”, en L. Luque Toro y R. Luque Colautti (coords.). *Léxico español actual VI*, pp. 185-211. Università Ca’ Foscari di Venezia.

PORTOLÉS LÁZARO, José, 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel. ISBN 84-344-2831-8.

RAE y ASALE, 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., versión electrónica 23.4. Disponible en: <www.rae.es>

SANTOS RÍO, Luis, 2003. *Diccionario de partículas*. Salamanca, Luso-Española de Ediciones. ISBN 84-933599-2-0.

Análisis del tratamiento de las estrategias de cortesía verbal atenuadora en los actos directivos en manuales de B1

Analysis of the Treatment of Mitigating Verbal Politeness Strategies in Directive Speech Acts in B1 Manuals

Marta Gutiérrez Asúa
Profesora ELE. Instituto Cervantes de Manila



Profesora del Instituto Cervantes de Manila. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la UNED y graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca. Ha desarrollado su carrera profesional en España, Chipre, India y Filipinas, trabajando en academias, en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi y en Delhi University. En la actualidad, imparte clases de ELE dedicándose, entre otros, a la enseñanza en universidades en modalidad híbrida. Entre los campos de interés destacan la gestión de aula, la gramática cognitiva y las nuevas metodologías en contextos híbridos de aprendizaje.

Resumen

Partiendo del estudio teórico de las estrategias de atenuación verbal y de la teoría de la cortesía, se ha realizado un análisis contrastivo y cualitativo de tres manuales de ELE de nivel B1. El objetivo ha sido determinar si las estrategias atenuadoras verbales que aparecen en los manuales se adaptan a las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes y, si es así, cómo lo hacen. Una vez valorados los resultados hemos concluido que, aunque la valoración no es negativa, ninguno de los manuales trabaja al completo las estrategias atenuadoras planteadas por el PCIC, por lo que podríamos apuntar que el tratamiento de la cortesía aún no ha alcanzado el protagonismo que consideramos debería tener en los contenidos comunicativos de los manuales de ELE.

Abstract

Based on the theoretical study of verbal mitigation strategies and the theory of politeness, a contrasting and qualitative analysis has been conducted on three Spanish as a Foreign Language (ELE) manuals at the B1 level. The aim has been to determine whether the verbal mitigation strategies presented in the manuals align with the guidelines of the Curriculum Plan of the Cervantes Institute, and if so, how they do so.

After evaluating the results, we have concluded that, although the assessment is not negative, none of the manuals fully address the verbal mitigation strategies outlined by the Cervantes Institute Curriculum Plan. Therefore, we could suggest that the treatment of politeness has not yet attained the prominence that we believe it should have in the communicative content of ELE manuals.

Palabras clave

Análisis del discurso, competencia discursiva, manuales ele, pragmática

Keywords

Discourse analysis, discursive competence, handbook, pragmatics

Introducción

Nuestro trabajo se asienta bajo la premisa de que “para una comprensión en profundidad del modo en que funcionan los actos de habla en la comunicación humana es imprescindible tomar en consideración lo esencial de los planteamientos que han sido formulados desde la denominada *teoría de la cortesía comunicativa*” (Vera, A 2014: 135). En muchas ocasiones somos testigos de cómo los estudiantes de español como segunda lengua o lengua extranjera fracasan en la comunicación debido a interferencias pragmáticas, ya que las normas de cortesía varían de una cultura a otra y pueden ser causa de un sinfín de malentendidos. Así, una persona ajena al grupo cultural puede no entender, por ejemplo, que en el español meridional no atenuemos las peticiones. En consecuencia, un correcto aprendizaje de las mismas desarrollará y mejorará su competencia comunicativa.

Es preciso señalar que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en el apartado 5.2 (las competencias comunicativas de la lengua) incluye *las normas de cortesía* dentro de la *competencia sociolingüística*, diferenciando el conocimiento de *la cortesía positiva* y de *la cortesía negativa*. La descripción es, sin embargo, escueta, y ofrece pocos detalles sobre lo que debe ser enseñado y en qué niveles. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), por su parte, introduce los mecanismos de cortesía dentro del apartado 6 *Tácticas y estrategias pragmáticas*. La primera diferencia que observamos es el enfoque puramente pragmático que ofrece el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) y que toma en consideración la diferencia entre los fenómenos de *atenuación* e *intensificación*.

La pregunta que debemos hacernos, a partir de ver el tratamiento que se hace del fenómeno en los documentos de referencia, es si las propuestas didácticas que llevan a cabo los manuales de ELE/L₂ en la actualidad tienen en cuenta dichos fenómenos.

En los años 70 del pasado siglo se produjo, como todos sabemos, un cambio en la visión de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas, y las habilidades comunicativas empezaron a valorarse como una parte esencial del conocimiento de las mismas. Es en este momento cuando la competencia pragmática y la sociolingüística empiezan, de manera paulatina, a estudiarse para que los estudiantes logren adecuarse al contexto dependiendo del registro, la situación, la relación entre los interlocutores, etc. La evolución del método comunicativo dio como resultado diferentes enfoques que siguen

desarrollándose hasta el momento actual. Entre ellos destacan el *enfoque por tareas*, donde se prepara al aprendiz para la realización de una tarea final a partir de pequeñas tareas posibilitadoras donde se aprenden y ejercitan los conocimientos y destrezas necesarios; y *la enseñanza orientada a la acción*, donde el aprendiente se expone a distintas situaciones comunicativas para deducir ciertos contenidos y construir significados. Es decir, se pone énfasis en el papel autónomo del estudiante y en el papel facilitador del docente.

Muchos estudiosos coinciden en que actualmente ningún enfoque se considera definitivo, ni siquiera el enfoque comunicativo y, debido a eso, la innovación metodológica es una constante. Bajo el paraguas del eclecticismo propio de los momentos actuales, el *enfoque léxico* ha establecido una relación de implicación entre el componente léxico y el gramatical y entiende la lengua como un *léxico gramaticalizado*. No debemos olvidar que el foco sigue estando en el papel del estudiante, que debe “aprender a establecer asociaciones entre ellas mediante el reconocimiento de rasgos dialectales, metafóricos, pragmáticos, etc.” (Andión, M., 2020:196)

Pese a todos los avances metodológicos de los que hablamos, todos estamos de acuerdo en que la Pragmática debe ser enseñada, no de manera accidental, sino de una forma meditada y estructurada, incluyendo la **cortesía** y sus exponentes gramaticalizados y no gramaticalizados si queremos que los estudiantes realmente adquieran la lengua y no pongan en riesgo su *imagen* ni la del resto.

Teniendo en cuenta esto, el análisis que expondremos a continuación se centra en el tratamiento que hacen tres manuales del nivel B1 de español de los modos de *atenuación cortés* en los actos directivos. Cada uno de estos manuales corresponde a un enfoque distinto (enfoque por tareas, enfoque orientado a la acción y enfoque léxico) porque consideramos que debemos dar cuenta de las posibles diferencias que se dan en cada uno de ellos, aunque todos estén avalados por su fundamento comunicativo. Para ello, comenzaremos haciendo un repaso del estado de la cuestión, fijándonos en los conceptos de *actos de habla*, *cortesía*, *imagen*, *atenuación* e *intensificación* y su tratamiento en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006). A partir de aquí, observaremos las distintas tácticas de cortesía verbal que deben manejar los hablantes de un nivel B1, para concluir si los manuales cubren esta necesidad didáctica o simplemente muestran la significación gramatical de dichas estructuras. En conclusión, los objetivos que nos hemos planteado son:

1. Reconocer la importancia del aprendizaje y de la enseñanza de la cortesía y, más concretamente, de los mecanismos de atenuación verbal en los actos ilocucionarios directivos.
2. Describir el tratamiento que hace el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) de la competencia pragmática y de la cortesía verbal atenuadora en el nivel B1.
3. Analizar y concluir si tres manuales del mismo nivel con tres enfoques diferentes tienen en cuenta los mecanismos de atenuación verbal mencionados y de qué modo.

Metodología

Hemos considerado de gran importancia, en primer lugar, hacer un repaso de la *teoría de la cortesía* de Haverkate (1994) en relación con los actos de habla, así como del concepto de *imagen* de Brown y Levinson (1978) y de las estrategias de *intensificación* y, más concretamente, de las de *atenuación*. Realizaremos después un análisis

contrastivo y cualitativo de las estrategias atenuadoras verbales en los actos directivos en tres manuales de español lengua extranjera del nivel B1 o intermedio: *Aula Internacional 3*, *Gente 2* y *Bitácora 3* a partir de una misma tabla en la que recogeremos, después de presentar las estrategias atenuadoras objeto de estudio, aquellas que son usadas, explicadas y/o explotadas didácticamente¹.

La elección de los manuales se ha debido, en primer lugar, a que son tres libros con gran presencia en las academias e institutos de lenguas internacionalmente y, en segundo lugar, a que su enfoque es distinto (*Aula* se realizó a partir de un enfoque orientado a la acción, *Gente* de un enfoque por tareas y *Bitácora* de un enfoque léxico). Todo ello nos permitirá concluir si el tratamiento de la atenuación difiere entre los tres manuales en un mismo nivel en el que, según el MCER, los aprendientes deben aclimatarsen a las convenciones de la cortesía y empezar a comprenderlas. Intentaremos responder, entonces, a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué definición o caracterización conceptual-pragmática se usa en los manuales mencionados?
2. ¿Se ofrece un tratamiento de estrategias de atenuación verbal en los actos directivos (*aconsejar, pedir, sugerir, ordenar, recomendar...*) planteados por el PCIC para un nivel B1 en los manuales?
3. Si dichas estrategias aparecen, ¿son usadas, explicadas o explotadas también didácticamente?

Estado de la cuestión

Teoría de la cortesía lingüística: imagen, máximas de Leech, intensificación y atenuación

El concepto de *cortesía* en lingüística aparece en el *Diccionario de Términos de ELE* del Centro Virtual Cervantes como “el conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario”. Dicha *cortesía lingüística* tiene relación con la norma social, pero no son términos sinónimos. Nuestro objeto de estudio en el presente trabajo es la primera, estudiada en el área de la Pragmática², que se centra en los usos gramaticales y la selección de estrategias lingüísticas apropiadas para los intercambios corteses.

El objetivo de estas estrategias es mantener la *imagen* de los interlocutores, término acuñado por Brown y Levinson (1978) para hablar del espacio individual y propio que nadie desea que sea invadido por otros. Este espacio “incluye aspectos tan diversos como su libertad de acción, creencias, prestigio, etc.” (Vera, A., 2014: 135). A partir de esta primera aproximación al sentido que dan del término *imagen*, distinguen entre *imagen positiva* o la necesidad de ser aprobado y aceptado por otros; e *imagen negativa*: el deseo de no sufrir imposiciones o impedimentos. En definitiva, hay que tener en cuenta la *imagen* de uno mismo y la del otro para llevar a cabo actos corteses.

Es de especial relevancia hacer mención a los estudios de Henk Haverkate (1994) sobre el carácter pragmalingüístico del fenómeno de la *cortesía verbal* en

¹ Las tablas que hemos usado como herramientas de estudio se encuentran en la página 19.

² La cortesía se encuentra dentro de las competencias sociolingüísticas en el MCER, mientras que aparece como una competencia pragmática en el PCIC. Distintos autores también difieren en la disciplina en la que debemos incluir el estudio de las estrategias corteses.

español, ya que su libro generó un gran interés por el estudio de la cortesía, bastante limitada en el mundo hispánico hasta ese momento. Él concibió el análisis de la cortesía de una manera interdisciplinaria y, como apunta Vera, A. (2014: 137), como “una propiedad variable que depende de cómo afecta al *concreto acto de habla* que se realiza en una situación y contexto comunicativo determinado por distintos factores: el poder relativo del emisor sobre el receptor, la distancia social y la relación coste-beneficio para el receptor”. Ante esta realidad variable y cambiante, parece importante que en cualquier situación de enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera se tenga en cuenta el contexto para la correcta descodificación del mensaje.

A partir de estas primeras y escuetas aclaraciones -pues el objeto del trabajo es otro-, y teniendo en cuenta que la cortesía tiene un carácter *regulativo*, mientras que “los actos lingüísticos están regidos por reglas que emanan de un sistema *constitutivo* y, como tales, no es posible imaginar su existencia al margen de dicho sistema y las reglas que lo conforman” (Vera, A. 2014: 136), debemos entender que existe una interrelación entre los actos de habla, los factores que los afectan antes mencionados y la marca de cortesía que muestran inherentemente para, más tarde, usar las estrategias adecuadas. Poniendo atención a su propio significado inherente, G. Leech (1983) realiza una clasificación de los actos de habla en relación con la cortesía que hemos mencionado antes³ y que resumimos a continuación:

Tabla 1

Clasificación de G. Leech (1983) de los actos de habla según su marca inherente de cortesía (adaptado de Vera, A. 2014: 136)

FUNCIÓN	ACTO	CORTESÍA
Competitiva	Directivo/impositivo (ordenar, exigir)	Marcados negativamente
Convivial	Compromisivo (<i>invitar, garantizar</i>), expresivo (<i>felicitar, saludar</i>)	Marcados positivamente
Colaborativa	Asertivo (<i>afirmar, anunciar</i>)	Marcados neutralmente
Conflictiva	Expresivo (<i>insultar</i>)	Contrarios a la cortesía

Por otro lado, propuso una serie de máximas que deberían cumplirse para llevar a cabo una relación comunicativa cortés: *la máxima de tacto, la máxima de generosidad, de aprobación, de modestia, de acuerdo y de consideración*. Las dos primeras con aplicación en los *actos directivos* y *compromisivos*; las dos siguientes en los *expresivos* y *asertivos*; y las últimas con aplicación en los *actos asertivos* exclusivamente. Dichas máximas supusieron un gran complemento para las teorías sobre *cortesía* dictadas anteriormente por Grice (1975) y su *principio de cooperación*, donde señalaba que la regla básica para el intercambio cortés era contribuir en la conversación siempre teniendo en cuenta el objetivo del intercambio comunicativo. Este mismo autor ya había señalado que debían cumplirse cuatro máximas: *cantidad, calidad, relación y manera*.

Volviendo a la clasificación que da Leech (1983) sobre el significado cortés inherente de los actos de habla, recordamos que están marcados positiva, negativa o

³ Vera, A., 2014: 139

neutralmente en cuanto a la cortesía. Ante esta diferencia y la posible imagen negativa que pudiéramos provocar, Haverkate (1994) propuso dos tipos de estrategias:

1. Procedimientos de *intensificación*, que se llevan a cabo en los actos marcados por una cortesía positiva y que buscan potenciarla.
2. Procedimientos de *atenuación*, que se llevan a cabo en los actos marcados por una cortesía negativa y que buscan compensar la posible agresión del interlocutor.

Las estrategias de *intensificación* también pueden darse en aquellos actos que están marcados de manera neutral con respecto de la cortesía. Hay que tener en cuenta, además, que “la intensificación se desarrolla claramente en el nivel comunicativo-pragmático en el que cumple unas funciones estratégicas no completamente predecibles desde el punto de vista de la forma lingüística, ya que dependen del contexto en el que se establece y de la intención del hablante; es decir, debe ser evaluada en una dimensión lingüístico-textual”. (Vera A. 2014: 154).

La atenuación en español y la cultura del acercamiento

Nos centraremos ahora en intentar explicar qué es la *atenuación* y cuál es el uso que se da de la misma en español para ir aproximándonos al objetivo final del presente trabajo: ver qué estrategias atenuadoras verbales aparecen en los manuales de español ya mencionados. Es interesante partir de la siguiente definición que da Briz A. (2006: 237) de la *atenuación*:

Se trata de una estrategia mediante la cual se mitiga la fuerza ilocutiva (la intención) de un acto, por ejemplo, asertivo o exhortativo (el beneficio del yo: ruego, súplica o mandato; el beneficio del tú: consejo, recomendación o instrucción) o comisivo (promesa e invitación), o bien se minimiza el papel de los participantes de la enunciación, el yo y el tú.

Observamos en la definición que da Briz que las estrategias de atenuación suelen tener gran peso en los actos de habla directivos -tanto en beneficio del *yo*, como en beneficio del *tú*- y no es de extrañar, puesto que en dichos actos el emisor ejerce una especie de presión o influencia en el receptor, ya sea en su propio beneficio o en el del interlocutor. En cualquier caso, la imagen del oyente podría verse dañada y es por eso necesario suavizar tanto las peticiones y órdenes, como los ruegos y consejos.

Una vez entendemos que el fenómeno de la atenuación es una estrategia de la cortesía que se pone en funcionamiento en la negociación conversacional para intentar llegar a un acuerdo, debemos hacer hincapié en que las maneras de atenuar son variadas y se agrupan en dos grandes áreas: la atenuación puramente pragmática y *extraproposicional* (nivel de la enunciación) y la atenuación del decir, *proposicional* (nivel del enunciado).

En esta misma línea, Briz (2001) realiza una clasificación de las estrategias atenuadoras que llevamos a cabo en español partiendo de los dos tipos de atenuación ahora enunciados. Vamos a hacer, a continuación, un repaso de las mismas a partir de los estudios y ejemplos de Albelda, M. (2010), para ver más tarde cuáles de ellas son usadas concretamente en los actos directivos.

1. *Atenuación de lo dicho*. En el plano del contenido proposicional (enunciado) podemos minimizar nuestro discurso a partir de recursos morfológicos o mediante

selección léxica de eufemismos o lítotes. De esta forma el emisor consigue distanciarse de la responsabilidad que supone dar el mensaje:

- a. Su planteamiento es *un poco* equivocado, tiene algo de erróneo.
- b. Solo les robaré unos *minutitos* para explicarles mi oferta.
- c. Sabes que eres *como* impetuoso, así que ándate con cuidado en ese nuevo trabajo.
- d. *No estoy plenamente satisfecho con su trabajo.*
- e. *No digo malo, pero sí algo* perjudicial para nuestra empresa.
- f. Las empresas *económicamente débiles* no podrán afrontar la subida de impuestos.

2. *Atenuación directa del decir*: mitigar los propios actos de habla en el plano de la enunciación. A través de dicha atenuación pragmática se mitiga la fuerza ilocutiva de un acto asertivo o exhortativo a través de fórmulas que permiten no señalar directamente al receptor para salvaguardar su imagen y, a la vez, que el *yo* no resulte impositivo o conocedor de la verdad absoluta:

- Uso de verbos performativos (pensar, creer, imaginar, parecer, etc.)
- Uso de modificadores de los verbos performativos a través del tiempo verbal: condicional (querría), imperfecto (quería), presente (quiero), siendo el primero el más atenuado y el último el menos.
- Modificadores al margen a través de locuciones, modismos, fórmulas, etc. (en mi opinión, es lo que dicen, a lo mejor).
- Elipsis al final de los enunciados (pareces medio ton...).
- Impersonalización del *yo*: uso de la forma *se, uno, tú, nosotros*, etc.
- Despersonalización del *tú* a través de fórmulas como *hay que*.

Albelda, M. (2010) señala algunas precisiones a la atenuación de la *enunciación*, porque, considerando la complejidad de los actos de habla, debe atenderse a precisiones para cada uno de ellos. En los actos directivos (luego estudiados en mayor profundidad) observamos el uso del condicional o el imperfecto, verbos y adverbios modales como *poder, permitir, querer*, fórmulas estereotipadas condicionales o concesivas del tipo *si no es mucha molestia*, preguntas indirectas, etc.

Por último, señalamos que la *atenuación dialógica* puede darse también cuando existe un desacuerdo con el interlocutor y las estrategias que se usan tienen como objetivo último conseguir la meta propuesta por el emisor.

- Expresión de incertidumbre o incompetencia: *puede que esté equivocado, pero*⁴...
- Uso de expresiones de oposición o de conformidad parcial: *tienes razón, pero eso ya no me gusta; no digo que no esté bien, pero no me parece correcto*.

Como hemos visto a lo largo de este apartado, las estrategias de atenuación son variadas en español, sobre todo cuando hablamos de actos asertivos o directivos, pero debemos tener en cuenta, además, que, aunque la clasificación de estas estrategias nos resulte altamente rentable, siempre podrán variar dependiendo del contexto en el que nos encontremos y de la relación entre el emisor y el receptor. Además, como bien

⁴ Los ejemplos que aparecen en estos apartados están tomados del propio Briz. A (2001), quien extrajo los materiales del corpus transcrito por el grupo de investigación de Val. Es. Co.

apunta Briz, A. (2006: 245): “el atenuante, antes que norma de conducta social, es en la conversación (coloquial) española estrategia conversacional y, por tanto, aparece según el tipo de negociación que se lleve a cabo y el fin o intención de la misma”.

Es importante recalcar que la cortesía, aun siendo una actividad universal, pues aparece en todas las lenguas, varía entre unas culturas y otras. El hecho de que un estudiante de español cometa un acto descortés se debe, en muchas ocasiones, a transferencias pragmáticas que hace de su propia lengua. Los efectos de este tipo de interferencias son, además, muy negativos a ojos de los interlocutores, quienes tendrán una imagen negativa del emisor. En cuanto a las estrategias atenuadoras, debemos ser conscientes, como ya hemos apuntado, de que su uso dependerá siempre de su contexto.

Cabe señalar, además, que la ausencia de estrategias atenuadoras en el español meridional debe ser también explicada y analizada, sobre todo al hablar de los actos directivos. Es cierto que nunca escucharemos a un inglés pidiendo algo sin atenuar dicha petición, pero sí lo observaremos en español. Lejos de plantear que la cultura de España es maleducada, debemos entender y hacer entender a nuestros estudiantes que:

En culturas de menos acercamiento o de distanciamiento, la frecuente atenuación cortés es una estrategia de aproximación social al otro. Si con la atenuación, estratégicamente intento acercarme al otro, es porque existe o construimos algún tipo de distancia entre el *yo* y el *tú* o entre las intenciones y metas de uno y de otro. (Briz, 2006: 249)

Partiendo de esta cita concluimos que el español meridional cuenta con una cultura de mayor acercamiento, por lo que es esperable que haya menor atenuación cortés. En lugares hispanohablantes como México, cuya cultura es de menor acercamiento, la atenuación cortés será mayor. En una clase de ELE, por tanto, deberemos tener en cuenta cuál es la variedad que estamos enseñando para mostrar las estrategias atenuadoras pertinentes y, una vez eso esté claro, ser conscientes de que los *INPUT* que llevemos a clase incorporen variantes ejemplificadoras que muestren esas diferencias con las que contamos en nuestra lengua.

La competencia pragmática en el PCIC: el tratamiento de la atenuación en el nivel B1

Como ya hemos visto en la introducción del presente trabajo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes incluye las estrategias de cortesía dentro del apartado ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’. En el MCER, sin embargo, la competencia sociolingüística abarca también las estrategias de cortesía y apunta que un estudiante de nivel umbral o B1:

- Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
- Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.

Nos damos cuenta de que el MCER no hace un análisis exhaustivo de las estrategias de atenuación o intensificación que deben conocer y aplicar los estudiantes de nivel intermedio, lo que nos resulta un problema a la hora de elegir qué debemos o no debemos enseñar en cada nivel.

Fijándonos ahora en el análisis que hace el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) de dichas estrategias, observamos que diferencia en dos apartados las competencias de *cortesía*: por un lado la *modalización*, entendida como “las tácticas y estrategias que

permiten al emisor manifestarse en el enunciado y mostrar, así, su actitud ante lo dicho o frente al destinatario” y, por otro, la *conducta interaccional*, donde “se abordan aspectos que afectan al hablante en su relación con el oyente, es decir, a la cortesía verbal a través de los mecanismos de la atenuación o la intensificación”⁵. Enunciamos, a continuación, las estrategias de atenuación que el PCIC asume dentro de la *conducta interaccional* como competencias propias de un hablante de nivel B1:

1. Atenuación del papel del hablante o del oyente (desplazamiento pronominal de la 2ª persona a 1ª persona) para ponernos en el lugar del otro y no invadir su espacio personal: *Yo que tú no iría*
2. Atenuación del acto amenazador (tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal):
 - a. Imperfecto de cortesía para expresar solicitud, sugerencia o deseo: *¿qué quería?*
 - b. Condicional de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, ruego: *¿podrías abrir la ventana?*
 - c. Condicional de modestia, para expresar una postura que puede estar en contradicción: *Yo diría que eso no es así.*
 - d. Perífrasis de futuro para rechazar propuestas: *No sé si voy a poder, la verdad.*
 - e. Actos de habla indirectos: interrogativas para expresar exhortación o mandato: *¿cómo dice?*
 - f. Verbos performativos para atenuar opiniones: *Creo que debes estudiar más.*
 - g. Reparaciones: *Lo siento, perdóneme.*
 - h. Infinitivo con valor de mandato generalizador: *No fumar.*
3. Por último, en relación con la atenuación dialógica, tiene en cuenta estrategias para expresar acuerdo parcial para contraargumentar: *Tienes razón, pero eso a mí ya no me convence.*

Como podemos ver, la enunciación de las estrategias atenuadoras que debe conocer un estudiante de nivel B1 son ejemplificadas en el PCIC sin hacer mención específica de los actos de habla que se están atenuando. Esto se debe a que los recursos de la cortesía no tienen una interpretación unívoca y “el carácter formal de una expresión no se asocia a una única función” Dimitrinka, G. (2010). Como ya vimos antes, tanto los actos asertivos como los directivos pueden suponer una amenaza a la imagen del interlocutor, por lo que sería pertinente clasificar las estrategias en torno a estos dos actos de habla. En el presente trabajo, hemos optado por analizar la atenuación verbal en los actos de habla directivos (*consejos, recomendaciones, peticiones, órdenes, etc.*), ya que estos tienen un gran peso en el plan de estudios de B1 -al menos gramaticalmente hablando-.

⁵ Instituto Cervantes (2006), vol. 1. Pág. 254 a través de Vera Luján, A. y Blanco Rodríguez, M., 2014. *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid: ArcoLibros.

Actos de habla directivos

Antes de sumergirnos en el análisis de los manuales, creemos conveniente -igual que hemos hecho con las estrategias atenuadoras- hacer un breve repaso de lo que son los actos directivos. Haverkate (1994: 24) denomina a dichos actos de habla actos exhortativos y diferencia entre dos tipos:

1. Los *actos impositivos*: el emisor busca su propio beneficio y busca que el oyente haga algo, por lo que le impone dicha acción. Estos actos pueden ser *los ruegos, las súplicas y los mandatos*.
2. Los *actos no impositivos*: el emisor busca ahora que el receptor salga favorecido, por lo que su imagen no se ve amenazada. Estos actos pueden ser *los consejos, las recomendaciones y las instrucciones*.

Según Haverkate (1994), estos segundos actos no impositivos no necesitan elementos discursivos que atenúen la fuerza ilocutiva porque no son una amenaza para su imagen. No sería extraño, entonces, encontrar, por ejemplo, el modo imperativo sin atenuar en cualquiera de los actos definidos como *no impositivos*.

Añade también Haverkate ciertas condiciones que pueden resultar operativas en los actos de habla *directivos* y que pueden explicar la dimensión cortés de las peticiones. Vera, A. (2014: 162) lo resume así:

1. *Condición de obviedad*, que determina que han de darse las condiciones objetivas para que un acto ilocutivo pueda realizarse: para poder *entrar* en un recinto se debe *estar fuera* de él.
2. *Condición de razonabilidad*, que determina que los actos demandados deben ser razonables: no es adecuado pedir a otra persona la sal durante la comida si uno la tiene razonablemente a su alcance.

En resumen, para que un acto de habla directivo sea cortés, debe cumplir con las dos condiciones ahora expuestas y, además, puede verse atenuado a través de las estrategias más arriba presentadas. No olvidemos en ningún momento que dichas estrategias varían con el contexto y también en el tipo de cultura en la que nos encontremos.

Análisis de los manuales

Para la siguiente parte del trabajo hemos elegido tres manuales de ELE de nivel B1, puesto que es en el nivel en el que según el MCER los hablantes deben comprender las estrategias de cortesía y comenzar a hacer uso de las mismas como ya antes hemos comentado. Además, los exponentes encontrados son variados. El análisis parte del estudio previo ya mencionado de las estrategias de atenuación verbal establecidas por el PCIC para este nivel B1, para observar después cuál es el tratamiento que se da en los manuales -si es que aparecen enunciados-.

Selección del corpus

Los manuales del nivel B1 elegidos como objeto de análisis pertenecen a la editorial *Difusión*, cuya metodología se asienta en el enfoque comunicativo. Aunque las muestras de lengua ofrecidas pertenezcan a distintas variedades, el dialecto general en los tres es el español meridional, algo que debemos tener muy presente en el análisis de las

estrategias atenuadoras. A continuación, realizamos la descripción interna de los mismos para dilucidar algunas diferencias previas entre ellos.

Aula Internacional 3 (Nueva Edición) es un manual basado en el *enfoque por tareas*, pero la particularidad es que su primera edición fue el primer libro de español *orientado a la acción*. Cabe recordar que “la dinámica consiste en hacer al aprendiz practicar o participar en una situación determinada y, a partir de ella, deducir unos contenidos, modo de actuación o principios” (Andión, M, 2020: 192). Este curso se basa, por tanto, en conseguir que el estudiante alcance una autonomía suficiente que le permita ser parte activa de su propio aprendizaje.

Este manual consta de 12 unidades, que cuentan con cinco apartados: *empezar, comprender, practicar y comunicar y viajar*. Como apartados extra ofrecen *más ejercicios* al final del libro y tablas con *más gramática*. La linealidad de la unidad, por tanto, pretende ofrecer documentos auténticos para introducir el léxico y desarrollar la comprensión, para más tarde realizar actividades que permitan explicar la gramática de manera inductiva y finalizar con la práctica lingüística de todo lo aprendido, además de incluir actividades relacionadas con la vida cotidiana y cultural de los países hispanohablantes.

En cuanto a los recursos enunciados en los contenidos de cada unidad, se diferencia entre *recursos comunicativos* que se aprenderán, *recursos gramaticales* y *recursos léxicos*.

El manual de *Gente hoy* es el ejemplo perfecto de *la enseñanza mediante el enfoque por tareas*. De esta manera y como dicta la introducción del libro: “propone un aprendizaje caracterizado por tres propiedades: aprendizaje desarrollado mediante el uso de la lengua, uso de la lengua basado en textos y actividades de aula llevadas a cabo en cooperación entre los alumnos”. Como bien sabemos, en este enfoque se prepara al estudiante a partir de *tareas posibilitadoras* para más tarde realizar una *tarea final* que contenga todos los contenidos aprendidos.

Este libro cuenta con 11 unidades o secuencias que se dividen en distintos apartados, pero cuyo fin es la realización de la tarea final, por lo que cada uno de ellos cuenta con sus propios objetivos especificados. El curso comienza con una introducción en *entrar en materia*, después en *contexto* se facilitan una serie de distintos tipos de textos para ofrecer *inputs* reales y contextualizar los contenidos. *Formas y recursos* pretende que el estudiante observe y comprenda los aspectos formales de la unidad. Más tarde, en *tareas*, se pretende realizar la tarea final teniendo en cuenta las cuatro destrezas de la lengua (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral). Por último, en *mundos en contacto* se añade información cultural. Aparte de esta estructura básica, el manual cuenta con un libro de ejercicios y con un consultorio lingüístico con nociones gramaticales, nocio-funcionales y discursivas.

Como ya hemos expuesto, en cada una de las fases de las unidades se especifican los contenidos que se pretenden cubrir, teniendo en cuenta *la comunicación, el sistema formal, el vocabulario y los textos*.

Bitácora es presentado por sus autores como “un manual moderno e innovador que permite trabajar al mismo tiempo y de manera sencilla en torno a tres ejes: el enfoque léxico, el enfoque orientado a la acción y el desarrollo de la autonomía del aprendiz”. Es decir, amparado también por el método comunicativo, añade el enfoque léxico, que, en palabras de Andión, M. (2020: 196):

Se trata de que el aprendiz sea capaz de distinguir unas unidades léxicas de otras a través del contraste de sus rasgos y de la conexión con sus referentes, que pueda establecer asociaciones

entre ellas mediante el reconocimiento de rasgos dialectales, metafóricos, pragmáticos, etc., y que desarrolle la habilidad de construir redes entre las distintas unidades léxicas.

Esta nueva edición del manual cuenta con doce unidades, a las que se añade un *resumen gramatical y diccionario de construcciones verbales* y un apartado de *preparación al DELE*. Cada una de las unidades se divide en *dossieres* que forman un itinerario, comenzando por el *punto de partida* con el título, una nube de palabras, el índice de contenidos y las actividades para trabajar con dicha nube. El segundo apartado consiste en distintas actividades para preparar al estudiante para la lectura o comprensión auditiva de un *texto*. Más tarde, en la *agenda de aprendizaje*, se comprenden y fijan los contenidos lingüísticos para hacer actividades significativas en parejas o en grupos en el *taller de uso*. Los contenidos de cada unidad se dividen en *documentos, léxico, gramática, comunicación, cultura y proyectos*.

Tabla 2

Descripción externa de los manuales (elaboración propia)

<i>Manual</i>	<i>Editorial y año</i>	<i>Metodología</i>	<i>Unidades</i>	<i>Estructura de las unidades</i>	<i>Contenidos</i>
Aula Internacional 3 (Nueva Edición)	Difusión, 2014	Enfoque por tareas y orientado a la acción	12	<i>Empezar, Comprender, Practicar y comunicar y Viajar</i>	Recursos comunicativos, Recursos gramaticales, Recursos léxicos
Gente hoy 2	Difusión, 2014	Enfoque por tareas	11	<i>Entrar en materia, En contexto, Formas y recursos, Tareas</i>	Comunicación, Sistema formal, Vocabulario, Textos
Bitácora 3	Difusión, 2017	Enfoque léxico	12	<i>Punto de partida, Textos, Agenda de aprendizaje, Taller de uso</i>	Documentos, Léxico, Gramática, Comunicación, Cultura, Proyectos

Como podemos observar, aunque los tres libros tengan una estructura bastante similar, en *Bitácora 3* encontramos los contenidos léxicos enunciados en primer lugar, lo que da cuenta de la importancia de estos en el manual. Además, en *Aula* se basan en añadir tres tipos de contenidos, los tradicionalmente tratados: comunicativos, gramaticales y léxicos.

Concluimos, por tanto, que en ninguno de estos tres manuales aparecen enunciadas de manera literal las estrategias de atenuación o intensificación. El apartado reservado para los contenidos pragmáticos es el de *comunicación*, por lo que debemos analizar si las estrategias de atenuación se trabajan dentro de las funciones del lenguaje y cómo.

Criterios de análisis y estrategias atenuadoras analizadas

A partir de la presentación de los manuales y de la aproximación superficial al diseño de los mismos, el siguiente paso metodológico ha consistido en fijar los parámetros de análisis. Para ello, y al darnos cuenta de que las estrategias de atenuación no aparecen reflejadas de manera literal, hemos optado por analizar aquellas partes de las unidades de los tres manuales que tratan las funciones concretas de los actos directivos: recomendaciones, consejos e instrucciones (actos no impositivos), de reclamaciones y prohibiciones (actos impositivos). Todos estos contenidos se encuentran en el apartado de *comunicación*. Fijándonos de nuevo en el PCIC para analizar las estrategias concretas, resumimos a continuación en una tabla aquellas estrategias propias de la cortesía verbal atenuadora que analizaremos en los manuales:

Tabla 3

Estrategias atenuadoras verbales analizadas (adaptadas del PCIC)

<i>Atenuación del papel del hablante o del oyente</i>	<i>Atenuación del acto amenazador</i>
Desplazamiento pronominal de la 2ª persona a la 1ª.	<ul style="list-style-type: none"> • Imperfecto de cortesía • Condicional de cortesía • Condicional de modestia • Interrogativas para expresar exhortación o mandato. • Infinitivo con valor de mandato generalizador

Con el objeto de estudio claro, creemos conveniente añadir una tabla⁶ que será nuestra herramienta de trabajo en el análisis de los manuales. De esta forma, a partir de un criterio de evaluación homogéneo, podremos concluir, después de una descripción de cada uno de ellos, cuáles son las diferencias observables en los tres manuales, aunque partimos del hecho de que los tres siguen los contenidos específicos que marca el Plan Curricular.

Tabla 4

Herramienta de análisis (adaptada de Negre, A., 2018)

Nombre del manual	X
Páginas analizadas	X
Contenidos explicados (E)	X

⁶ Dicho cuestionario ha sido realizado a partir del modelo de análisis propuesto por Negre, A. (2018) en su trabajo *Análisis de la atenuación en materiales didácticos de ELE de nivel B2 a la luz del PCIC*, Universitat de València, pero haciendo -en vez de un análisis cuantitativo de los datos, uno cualitativo-.

Contenidos usados (U) ⁷	X
Contenidos explotados didácticamente (D)	X

Análisis y resultados

Al adentrarnos en el análisis de *Aula*, hemos considerado pertinente trabajar con las unidades 5 (*busque y compare*), 6 (*¡basta ya!*), 7 (*mensajes*) y 11 (*un mundo mejor*), pues entre los recursos comunicativos que se tratan encontramos aquellas funciones propias de los actos directivos: *recomendar, aconsejar y dar instrucciones* (unidad 5); *reclamar y expresar necesidad* (unidad 6); *transmitir órdenes, peticiones y consejos* (unidad 7 y unidad 10). Observaremos a partir de aquí cuáles son las estrategias atenuadoras usadas, explicadas o explotadas didácticamente:

Tabla 5

Análisis del manual ‘Aula Internacional 3’ (elaboración propia)

Nombre del manual	Aula Internacional 3
Páginas analizadas	116 páginas: las correspondientes a las unidades 5, 6, 7, 11 del libro del alumno (donde se incluyen páginas de trabajo por cada tema al final) y la parte de <i>más gramática</i> .
Contenidos explicados (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias atenuadoras para suavizar el imperativo: <i>por favor</i> (nivel A1), <i>venga, ¿te importa?</i> (nivel A2). • Atenuación con desplazamiento de la 2ª persona del singular a la 3ª (nivel A1). • Imperfecto de cortesía. • Condicional de cortesía.
Contenidos usados (U)	<ul style="list-style-type: none"> • Atenuación con desplazamiento de la 2ª persona del singular a la 3ª en el uso del imperativo (consejos, instrucciones y peticiones). Unidad 5. • Condicional de modestia (<i>debería/n, se debería/n, deberíamos, habría que</i>). Unidad 6, unidad 11. • Desplazamiento de la 2ª persona del singular a la 1ª para expresar el condicional de modestia (<i>yo haría...</i>). Unidad 11. • Imperfecto de cortesía (<i>quería...</i>). Unidad 7. • Condicional de cortesía (<i>¿podría + infinitivo</i>). Unidad 7.
Contenidos explotados didácticamente (D)	<ul style="list-style-type: none"> • Atenuación con desplazamiento de la 2ª persona del singular a la 3ª en el uso del imperativo (consejos, instrucciones, peticiones). Unidad 5. • Condicional de cortesía e imperfecto de cortesía (dentro del contexto <i>hablar por teléfono</i>). Unidad 7, unidad 11.

⁷ Con *contenidos usados* nos referimos a todas aquellas estrategias atenuadoras que aparecen enunciadas en el libro, tanto en los enunciados de los ejercicios como en las muestras de lengua de los textos y que no son explicados o trabajados con ninguna actividad.

Los contenidos comunicativos enunciados en el índice de la unidad 5 indican que se va a trabajar con la expresión de *recomendaciones, consejos e instrucciones*. De esta forma, tratan dichas funciones a partir del estudio del *imperativo*, tanto en la forma de *tú* como de *usted*. La explotación didáctica del tema se basa en que el alumnado adquiera las formas y los usos, pero no se hace mención ni explicación de ninguna estrategia atenuadora que lo acompañe, así como tampoco observamos una explicación contextual de uso. En los enunciados de los ejercicios se pueden ver muestras de lengua que señalan usos de *tú* o *usted* dependiendo de la tarea que se pide. Por ejemplo, en las *instrucciones* (ejercicio 8 página 86) todas las oraciones están expresadas con *usted*; mientras que en el ejercicio 9 de la misma página observamos la forma de *tú* porque en el ejercicio deben interactuar entre compañeros pidiéndoles que lleven a cabo distintas acciones. Lo mismo sucede en las páginas correspondientes a los ejercicios, donde se trabaja la forma de *tú* en *consejos de consumo responsable* y en *eslóganes*; y la forma de *usted* en *instrucciones* (páginas 180-181).

En el apartado de *más gramática* aparece la explicación a las formas mencionadas: “el imperativo tiene cuatro formas: *tú* y *vosotros/as* (más informal), *usted* y *ustedes* (más formal)”. Recordemos que esta distinción aparece desde el nivel A1 de la lengua. La explicación en la que debemos fijarnos ahora es en la que se da en la página 240, donde aparece el siguiente cuadro:

A veces usamos el imperativo para dar órdenes o pedir acciones, pero solo en situaciones muy jerarquizadas o de mucha confianza. Solemos suavizar este uso con elementos como *por favor*, *venga*, *¿te importa?*, etc., o justificando la petición.

Al adentrarnos en el análisis de las estrategias atenuadoras de la unidad 6, nos damos cuenta de que, en primer lugar, aunque la unidad trabaje con la función *expresar peticiones*, no aparece ninguna estrategia atenuadora. El contexto que se usa son los problemas sociales y las manifestaciones, por lo que parece lógico que el mensaje no deba estar atenuado. Sin embargo, sí podemos observar en las páginas correspondientes a la parte de *más actividades* un ejercicio (9 página 188) donde se usa *el condicional de modestia*, pero solo se les pide a los alumnos lo siguiente: “¿Cómo crees que se podrían solucionar los siguientes problemas? Escribe tus propuestas para mejorar la inseguridad ciudadana, el desempleo, la contaminación, las guerras, el hambre y el terrorismo. Puedes usar las estructuras *debería/n*, *se debería/n*, *deberíamos*, *habría* que u otras”.

Aunque en este ejercicio -que aparece de forma marginal dentro de la unidad- el estudiante deba enfrentarse a expresar propuestas con la estructura del condicional de modestia, que atenúa las peticiones, no se explica en ningún momento -tampoco en el apartado de *más gramática*- la significación cortés de dichas fórmulas y tampoco se realiza una explotación didáctica específica.

En la unidad 7, donde se trabajan las funciones de *transmitir órdenes, peticiones y consejos*, observamos en el apartado *empezar*, varios *inputs* con estrategias atenuadoras: *compra leche, por favor, ¡gracias!*; *¿me la puedes enviar, por favor?*; *¡Gracias!* En cualquier caso, dichas estrategias pertenecen a niveles anteriores (A1-A2), por lo que no se observa explicación ni explotación didáctica de las mismas. En el resto de los ejercicios solo observamos el uso de verbos de petición y su explicación gramatical, así como el salto a peticiones indirectas (ejercicio 7 de la página 87), pero en ningún caso se hace mención o se trabajan desde su punto de vista contextual.

Dentro del apartado *explorar y reflexionar* aparece dentro de las funciones *preguntar por alguien* el uso del *imperfecto de cortesía* como estrategia atenuadora en *hola, quería hablar con César*, así como el uso del condicional de cortesía en *¿podría*

hablar con el señor Ferreiro? Sí vemos aquí explotación didáctica en el ejercicio 8 de la página 88, aunque no específicamente de las peticiones corteses, sino dentro del contexto *hablar por teléfono*. En el apartado *más gramática* encontramos las siguientes explicaciones:

“Usamos el imperfecto de indicativo en peticiones, cuando queremos ser corteses: *Quería una camiseta negra de manga corta; venía a verte para hablar de lo de Elisa*”.

“Usamos el condicional para pedir de manera cortés que alguien haga algo: *¿te importaría ayudarme con los deberes?; ¿podrías sujetar esto, por favor?*”

En la unidad 11 observamos una secuencia didáctica que va trabajando con los distintos usos del condicional. De esta forma comprobamos cómo funciona como estrategia atenuadora en el ejercicio 10 de la página 138, donde se les pide a los estudiantes que propongan ideas para mejorar la vida de su país usando el modo condicional con el desplazamiento de persona a la 1ª del singular con las estructuras: *yo crearía, prohibiría, haría, obligaría a, daría*, etc. Aunque se trabaje con este modo en la actividad anterior, no se le da la significación de cortesía dentro de la secuencia, ya que en la explicación gramatical de la página 137 solo se menciona que *usamos el condicional para pedir de manera cortés que alguien haga algo; y para aconsejar y sugerir con las estructuras debes, deberías, puedes, podrías, tienes que, tendrías que*.

Hemos analizado las unidades 4 (*gente sana*), 6 (*gente con ideas*), 8 (*gente con carácter*), 9 (*gente y mensajes*), 10 (*gente que sabe*) por especificar en sus contenidos las funciones correspondientes a los actos directivos. Encontramos entre estas: *dar consejos, dar advertencias y recomendaciones* en la unidad 4; *reclamar (por problemas de un servicio)* en la unidad 6; *dar consejos* de nuevo en la unidad 8; *pedir objetos, acciones, ayuda y permiso, advertir, solicitar acciones y servicios* en la unidad 9; y *pedir información, pedir confirmación* en la unidad 10. Añadimos a continuación la tabla con los detalles del análisis:

Tabla 6

Análisis del manual ‘Gente hoy 2’ (elaboración propia)

Nombre del manual	Gente hoy 2
Páginas analizadas	112 páginas (las correspondientes a las unidades 4, 6, 8, 9, 10 del libro del alumno, del glosario gramatical y del libro de trabajo).
Contenidos explicados (E)	<ul style="list-style-type: none"> Fórmulas atenuadoras para mitigar las peticiones con imperativo: <i>perdone, por favor, Carlitos</i> (nivel A1). Imperativo atenuado con el uso de <i>usted</i> (nivel A1). Condicional de cortesía para expresar peticiones: <i>¿podrías...?, ¿te importaría...?</i>
Contenidos usados (U)	<ul style="list-style-type: none"> Desplazamiento de la 2ª a la 1ª persona del singular. Unidad 4. Condicional de modestia Unidad 4. Imperfecto de cortesía: <i>deberías, podrías</i>. Unidad 6, unidad 8. Condicional de cortesía para expresar peticiones.

Contenidos explotados didácticamente (D)	<ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas para aconsejar sin explicar el significado atenuador: <i>no debes, no hay que, no es conveniente, no conviene, puedes + infinitivo, deberías + infinitivo</i>. Unidad 4, unidad 6, unidad 8. • Fórmulas para reclamar sin explicar el significado atenuador: imperfecto de cortesía. Unidad 6. • Condicional de cortesía para expresar peticiones. Unidad 9.
---	---

En la unidad 4 (*gente sana*), después de introducirse y explotarse didácticamente el modo *imperativo*, se enuncian las fórmulas *no debes, no hay que, no es conveniente, no conviene, puedes + infinitivo, deberías + infinitivo* y se propone una actividad que trabaja exclusivamente la función *aconsejar*, pero no ofrece explicaciones o instrucciones sobre la significación atenuadora de las estructuras *puedes + infinitivo* o del condicional *deberías*. Lo mismo ocurre en el libro de trabajo donde, en los ejercicios 9 y 12 de las páginas 46 y 48 respectivamente, se pide al estudiante que ofrezca consejos con distintas fórmulas aleatoriamente. Sí que encontramos en el libro del alumno una pequeña explicación de la diferencia entre la forma *tú* y *usted*, en la que no nos extenderemos por pertenecer al nivel A1 de lengua, pero que aparece explicada desde un punto de vista cortés en el consultorio gramatical, donde se señala: “para pedir que otros no realicen acciones, el imperativo puede resultar agresivo y solo se usa en situaciones muy informales o suavizado por otras expresiones: Por favor, perdone, no se siente ahí. Carlitos, no comas tan deprisa”. En dicho glosario también señalan la diferencia entre las recomendaciones personales (imperativo, desplazamiento de la 2ª persona del singular a la 1ª del singular, *deberías + infinitivo*) y las impersonales (*se debe, hay que, conviene, es aconsejable*), pero, de nuevo, no apuntan nada sobre el significado atenuador de las mismas.

En la unidad 6 encontramos el uso de *deberías + infinitivo* en un audio enfocado a aconsejar a personas que necesitan resolver un problema. Sin explicación ni explotación didáctica en este caso, muy probablemente porque es un contenido que según el PCIC debe aprenderse en el nivel B2. En la página 72 encontramos el uso del *imperfecto de cortesía* (*lo que yo quería era*) dentro de una actividad con fórmulas para reclamar. No se explica tampoco aquí ni en el glosario gramatical correspondiente la estrategia atenuadora.

En cuanto a la unidad 8, donde sigue tratándose la función de *aconsejar*, encontramos el uso y la explotación didáctica del condicional *deberían* en la página 91, donde se les pide que escuchen a varias personas hablando y completen los consejos con dicha estructura. De igual forma, en las páginas 94 y 95 se pide que en producción libre los estudiantes lean un foro donde distintas personas expresan problemas y les recomienden soluciones. En el libro de trabajo también deben dar consejos (página 89, ejercicio 14) y completar la regla gramatical de las estructuras *deberías, podrías, lo que tienes que + infinitivo* y *te aconsejo, te recomiendo + subjuntivo*. Ni en los ejercicios ni en el *consultorio gramatical* se habla de las estrategias atenuadoras.

Una vez llegamos a la unidad 9, vemos que los contenidos tratados aquí parten de la función de *pedir*, acto impositivo que trabajan con varias actividades. En la página 99 (*en contexto*) nos ofrecen el primer *input* que sirve como muestra de lengua para fijarlo después en el apartado *formas y recursos*, donde ya se explica que las fórmulas utilizadas para hacer peticiones son: *¿tienes...?, ¿me dejas...?, ¿puede/s...?*,

¿podría/s...?, ¿te/le importaría...? Dichas estructuras se explotan didácticamente en el ejercicio 4 de la página 100. Aunque en la unidad solo aparece el uso de las estructuras, en el consultorio gramatical se ofrece una explicación pragmática para el correcto uso de las mismas según el contexto, donde:

La elección entre las diferentes fórmulas depende del grado de familiaridad con el interlocutor, pero también depende de la dificultad que se considera que tiene la petición que se realiza. Para pedir a alguien que haga algo se pueden usar diversas fórmulas: en peticiones de poca importancia, en relaciones de mucha confianza o, al contrario, muy jerarquizadas, también se pueden usar imperativos para pedir acciones: *pásame la sal, por favor*.

La explotación didáctica a la explicación anterior la encontramos en el libro de trabajo, donde se pide al estudiante que haga peticiones y use distintas estructuras dependiendo del interlocutor. Por ejemplo, en el ejercicio 8 de la página 96 debe realizar peticiones a un vecino; en el 9 de la página 97 a un compañero de clase, a un viajero que va a tu lado, a los padres, a un camarero, al jefe...

Por último, en la unidad 10 encontramos exclusivamente el uso de la estructura *¿sabe/s si...?* como muestra de lengua para pedir información. Es lógico que no se explote el uso de *usted* como estrategia atenuadora porque, como ya hemos apuntado antes, es un contenido de los niveles iniciales.

Bitácora 3

En el caso del presente manual, hemos abordado el análisis de las unidades 0 (*Compañeros de clase*), 3 (*Rico y sano*), 4 (*La historia y las historias*), 5 (*Ciudades y pueblos*), 7 (*Insuficiente, notable, sobresaliente*), 8 (*Segundo derecha*), 11 (*Ver, leer y escuchar*), las correspondientes páginas de actividades relacionadas con las unidades y el *resumen gramatical*. Igual que con los otros dos manuales, el estudio de estos temas se debe a que es en los mismos donde encontramos funciones propias de los actos directivos (*sugerir, pedir, recomendar, expresar obligación*), objeto de nuestro estudio. Mostramos a continuación la tabla de los contenidos usados, explicados y explotados didácticamente para pasar después a la descripción detallada:

Tabla 7

Análisis del manual 'Bitácora 3' (elaboración propia)

Nombre del manual	Bitácora 3
Páginas analizadas	161 páginas (las correspondientes a las unidades 0, 3, 4, 5, 7, 8, 11 del libro del alumno, del resumen gramatical y de las actividades extra).
Contenidos explicados (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogativas para <i>pedir</i>: <i>¿te puedo pedir...?, ¿puedes prestarme...?</i> • Condicional de cortesía: <i>¿podrías + infinitivo?, ¿te importaría + infinitivo?</i> • Condicional de modestia: <i>deberías+ infinitivo</i>.
Contenidos usados (U)	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogativas para pedir información: <i>¿podemos + infinitivo?</i> Unidad 0. • Interrogativas para <i>pedir</i>: <i>¿te puedo pedir...?, ¿puedes prestarme...?</i> Unidad 8.

Contenidos explotados didácticamente (D)	<ul style="list-style-type: none"> • Condicional de modestia: <i>se debería, habría que, tendrías que, sería importante...</i> Unidad 5. • Interrogativas para <i>pedir</i>: <i>¿te puedo pedir...?, ¿puedes prestarme...?</i> Unidad 8. • Condicional de cortesía: <i>¿podrías + infinitivo?, ¿te importaría + infinitivo?</i> Unidad 8.

Comenzamos la explicación de las estrategias de atenuación verbal en el manual *Bitácora 3* fijándonos en la unidad 0, donde observamos que se trabajan distintas preguntas para pedir información como las siguientes: *¿podemos usar el móvil?, ¿podemos mirar en internet?* (página 22). Aparte del uso de las mismas, no observamos ni explicación ni explotación didáctica de la estrategia atenuadora de dichas interrogativas de petición.

En la unidad 3 se trabaja el mundo de la cocina y se usa el imperativo para enunciar recetas y consejos. Encontramos ejercicios de este tipo en la página 53, 54, 55 y 57 donde se alternan las formas *tú* y *usted* sin explotación didáctica ni explicación de la diferencia contextual de uso. De igual forma, en el libro de ejercicios se sigue trabajando de la misma forma (ejercicio 8 de la página 43 y ejercicio 10 de la página 44).

En esta línea encontramos el uso del verbo *pedir* en la unidad 4, donde se enuncian ejemplos en la explicación del estilo indirecto, pero no se trata la función de *pedir* como tal y tampoco estrategias atenuadoras de dicho acto directivo.

Una vez nos adentramos en el análisis de la unidad 5 comenzamos a ver cómo se trabaja la función de *sugerir* y *proponer*, y se introducen las estructuras *se debería, habría que, sería importante, tendríamos que* en la página 81 (ejercicio F), 82 (ejercicio 4), 85 (ejercicio D, E). En el libro de ejercicios encontramos un ejercicio en el que se le pide al estudiante que aconseje con las estructuras anteriores. No encontramos explicación de uso de las mismas, pero sí explotación didáctica (ejercicio 10 de la página 70) donde los estudiantes ofrecerán consejos atenuados a sus compañeros de clase.

En la unidad 7 seguimos observando cómo se trabaja con la función de *pedir*, pero se centran en la estructura gramatical y en la significación (“funcionan como *decir* todos los verbos que pueden expresar peticiones u órdenes como *pedir, exigir, ordenar, mandar*”) y no hay explicación de las estrategias atenuadoras, así como tampoco explotación didáctica de las mismas.

Es en la unidad 8 donde encontramos que se les da una mayor importancia a las estrategias atenuadoras. De esta forma, comienza el tema ofreciendo palabras y expresiones *para formular reglas y normas y para formular peticiones* (página 111) entre las que se encuentran: *se puede, no se puede, está permitido, está prohibido, es recomendable, etc.*

A partir de aquí, observamos la explotación didáctica en el ejercicio 2 de la página 114, donde se les sugiere a los estudiantes que observen los recursos presentados (*poder+ infinitivo, te importa/te importaría/te molesta si/que*) y los usen para pedirles permiso a tres compañeros, pero teniendo en cuenta distintos contextos y situaciones (1.

Con un amigo con el que tengo mucha confianza. No es difícil para él pasarme a buscar. 2. Queremos pedir el favor cortésmente, pero no lo vemos como algo difícil. 3. No tenemos mucha confianza o sabemos que es un poco difícil para la otra persona pasarnos a buscar). Encontramos en esta misma página la explicación pertinente:

“En español usamos las peticiones en imperativo solo en relaciones muy informales o de mucha confianza. Además, cuanto más difícil consideramos el favor que pedimos o cuanto más formal es una relación, más explicaciones damos”.

En esta línea, se sigue trabajando la atenuación cortés en la página 115, 116 y en los ejercicios 13 y 14 de la página 108 del libro de trabajo.

Por último, encontramos el uso de distintas expresiones para *recomendar* en la unidad 11: *tienes/tenéis que ir al concierto de Izal; No te pierdas/no os perdáis la última película de Cuarón; Te recomiendo que pidas el rape. ¡Está buenísimo!* De nuevo, no encontramos explicación ni explotación didáctica de las estrategias de cortesía.

En el resumen gramatical, por fin, encontramos distintas explicaciones de las estrategias atenuadoras comentadas anteriormente (respecto al condicional y al imperativo). No se menciona ni el desplazamiento de persona, ni el uso del imperfecto de cortesía, así como tampoco el infinitivo con valor de mandato general:

Usamos el condicional para realizar peticiones o dar consejos, sobre todo con el verbo *poder*: *¿podría ayudarme con los deberes?*; y para recriminar o recomendar con el verbo *deber*: *No deberías comer tantas grasas* (página 185).

Por otro lado, “para dar órdenes o mandar que alguien haga algo, se usa el imperativo cuando la relación entre los interlocutores es de mucha confianza y están en posición de igualdad: *Baja un poco el volumen de la radio, que me molesta*. De lo contrario, hay que pedirlo por favor: *¿no le importa bajar un poco el volumen...?*” (página 186).

Ofrecemos a continuación una tabla resumen de los datos recogidos sobre los tres manuales. Las cruces (X) señala que no se han recogido evidencias sobre el tratamiento de las estrategias correspondientes.

Tabla 8

Resultados del análisis de los manuales (elaboración propia)

	<i>Aula 3</i>	<i>Gente 2</i>	<i>Bitácora 3</i>
Desplazamiento pronominal de la 2ª persona a la 1ª	X Usado X	X Usado X	X X X
Imperfecto de cortesía	Explicado Usado Explotado didácticamente	X Usado Explotado didácticamente	X X X
Condicional de cortesía	Explicado Usado	Explicado Usado	Explicado Usado

	Explotado didácticamente	Explotado didácticamente	Explotado didácticamente
Condicional de modestia	X Usado X	X Usado X	Explicado Usado Explotado didácticamente
Interrogativas para expresar exhortación o mandato	X X X	X X X	Explicado Usado Explotado
Infinitivo con valor de mandato generalizador	X X X	X X X	X X X

De acuerdo con la Tabla 8, se puede ver que:

- Los tres manuales se parecen en que usan, explican y explotan didácticamente la estrategia atenuadora del *condicional de cortesía* para expresar peticiones, sugerencias o ruegos. Por el contrario, no usan, trabajan o explican el infinitivo con valor generalizador en los mandatos.
- El *condicional de modestia* para expresar consejos o sugerencias se usa, explica y explota didácticamente en *Bitácora 3*, mientras que solo aparece como muestra de habla en *Gente 2* y *Aula 3*.
- En relación con el *imperfecto de cortesía* solo encontramos el uso, la explicación y la explotación didáctica en *Aula 3*; en *Gente 2* no aparece la explicación de dicha estrategia y *Bitácora 3* no tiene en cuenta dicho fenómeno.
- En cuanto al *desplazamiento pronominal de la 2ª persona a la 1ª persona del singular* para atenuar el papel del hablante o del oyente en la función de aconsejar, solo encontramos la enunciación o uso del fenómeno en los manuales *Aula 3* y *Gente 2*, pero no hay explicación ni explotación didáctica de dicha estrategia.
- Por último, las *interrogativas para expresar exhortación o mandato* solo se usan, explican y trabajan en *Bitácora*, no apareciendo de ninguna manera en los otros dos manuales.

En resumen, de las seis estrategias atenuadoras analizadas, todas ellas pertenecientes a las competencias que un estudiante de nivel B1 debe adquirir según el PCIC, solo una de ellas aparece en uso, explicada y trabajada didácticamente por los tres manuales. En *Aula 3* y *Gente 2* aparecen, al menos como muestra de lengua, cuatro de ellas; mientras que en *Bitácora 3* solo se trabajan tres, aunque de manera completa: uso, explicación y explotación.

Conclusiones

El trabajo que se ha llevado a cabo nos ha permitido aproximarnos al fenómeno de la cortesía, más concretamente al tratamiento de las estrategias atenuadoras verbales en tres manuales de nivel B1 para compararlo después con el PCIC y las estrategias atenuadoras que contempla para dicho nivel.

En primer lugar, hemos procedido a caracterizar la *atenuación* como categoría pragmática, de importantísimo tratamiento en el aula de ELE, y la hemos situado dentro de la *teoría de la cortesía* para contextualizarla. A partir de esta primera aproximación

teórica al estado de la cuestión, hemos planteado las estrategias atenuadoras verbales que apunta el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) dentro de la competencia pragmática que debe adquirir el alumnado de B1. Por último, se ha llevado a cabo una selección de aquellas estrategias atenuadoras que hemos considerado indispensables en el estudio de los actos de habla directivos (*consejos, peticiones, órdenes, recomendaciones, sugerencias*, etc.) y hemos procedido al análisis de las mismos en tres manuales del mismo nivel, pero con tres enfoques distintos (*orientado a la acción, por tareas y léxico*).

Respondiendo a la primera pregunta de investigación que nos planteamos, en la que nos cuestionábamos *qué definición o caracterización conceptual-pragmática se usa en los manuales mencionados*, debemos tener en cuenta que en el análisis externo de estos se encuentra entre sus objetivos el *uso de la lengua* como precepto básico de los tres enfoques. Esto implica que los manuales se han diseñado en torno a estudios pragmáticos, aunque no encontremos enunciados de manera literal dichos contenidos, pues el nombre que los tres dan a este apartado es *comunicación*. Al analizar las unidades nos damos cuenta de que los actos de habla se trabajan a partir de las funciones del lenguaje. No se hace ningún tipo de enunciación de las estrategias corteses que se trabajan en el manual, ni se menciona la cortesía verbal, aunque encontramos en las páginas de sumario gramatical el término *cortés* para explicar algunos usos. De esta forma, a partir de una misma función, se explican los tiempos y modos gramaticales necesarios para llevarla a cabo y, de manera marginal en la mayoría de los casos, se procede a detallar su significación atenuadora.

En cuanto a la segunda pregunta de la investigación, concluimos después de analizar cada uno de los manuales, que ninguno de ellos sigue totalmente el tratamiento de las estrategias atenuadoras planteadas por el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), pues de las seis analizadas, *Aula 3* y *Gente 2* usan cuatro y *Bitácora 3* solo tres. Nos llama la atención que, habiendo sido manuales diseñados bajo el seguimiento de los documentos de referencia, no tengan en cuenta todas las estrategias que deben adquirir los estudiantes de B1. Debemos hacer referencia aquí al hecho de que la mayoría de estudiosos de la lengua está de acuerdo en que todavía ningún enfoque se considera definitivo, como ya apuntamos en la introducción del presente trabajo.

Al final, nos damos cuenta de que, tanto *Aula 3* como *Gente 2* hacen un tratamiento muy similar de las estrategias atenuadoras, difiriendo solo en el *imperfecto de cortesía*, usado, explicado y trabajado didácticamente por *Aula 3* y solo usado y explicado por *Gente 2*. El *condicional de cortesía* es trabajado al completo por ambos manuales y el *condicional de modestia* y el *desplazamiento pronominal de la 2ª persona a la 1ª del singular* solo son enunciados. Consideramos que estas profundas semejanzas se deben a que, aunque *Aula* se guíe por un enfoque *orientado a la acción*, dentro de la descripción externa se apunta que el diseño del manual se ha hecho con el objetivo de completar tareas o proyectos finales, por lo que se acerca a la metodología que subyace en el manual de *Gente*.

Por otro lado, es destacable que, aunque *Bitácora 3* se separe un poco de los otros dos manuales y solo trate tres de las seis estrategias atenuadoras estudiadas, el trabajo que propone para adquirirlas es más completo, ya que usa, explica y explota didácticamente cada una de las estrategias antes señaladas. Es probable que el diseño innovador, más nuevo y moderno de dicho manual haya provocado que se trabaje con las estrategias atenuadoras desde la muestra de lengua hasta la aplicación, pasando por la explicación. Todo este proceso podemos verlo en el tratamiento del *condicional de cortesía*, en el *condicional de modestia* y en el *uso de las interrogativas* para expresar mandato.

En cualquier caso, ninguno de los tres manuales cumple, como ya hemos comentado, con todas las estrategias verbales atenuadoras señaladas por el PCIC. El hecho de que esto ocurra puede llevarnos a pensar que aún no se le ha dado la suficiente importancia a la caracterización cortés en el aula de ELE o a que su carácter variable por la situación, el tipo de cultura o las relaciones entre interlocutores propicia la falta de una base sólida en su tratamiento. Sea como sea, debemos seguir empeñándonos en el estudio y enseñanza de las estrategias atenuadoras porque no podemos olvidar que en la conversación no solo intentamos persuadir, sino encontrar la continua aceptación de los demás, y eso solo se puede conseguir si mantenemos intacta nuestra *imagen* y la de nuestro interlocutor. Por lo tanto, que un estudiante maneje esta competencia es esencial si queremos que su comunicación en español sea eficaz.

Bibliografía

- AA. VV., 2008. «Cortesía». *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesias.htm (20 nov 2023)
- ALBELDA, M., 2010. *¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- ANDIÓN, M.^a A., GONZÁLEZ, M.^a y SAN MATEIO, A., 2020. *¿Qué debe saber un profesor de ELE/L2? Guía básica para actuales y futuros profesores*. Madrid: editorial UNED.
- BRIZ, A., 2001. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A., 2006. “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE”, *Actas del programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006*. Múnich, Instituto Cervantes, págs. 227-255. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf [20 nov 2023]
- BROWN, P. y S. LEVINSON, 1978. “Universals in language use: Politeness phenomena”, en E. Goody (ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 56-290.
- CONEJO, E., GARMENDIA, A., GARRIDO, P., MARTÍN PERIS, E., SANS, N., 2017. *Bitácora 3 Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001. *Marco común europeo de referencia de las lenguas*. Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [20 nov 2023]
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SANS BAULENAS, N., SORIANO, C., 2014. *Aula Internacional 3 Nueva Edición*, Barcelona: Difusión.
- DIMITRINKA, G., 2011. “Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1” en *Tejuelo, didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 11, págs. 64-84.
- GRICE, H.P., 1975. “Logic and conversation”. En COLE, P. y MORGAN, J. L. (eds.) *Syntax and Semantic. Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, págs. 41-58.

HAVERKATE, H., 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.

INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para español*. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [25 nov 2023]

LEECH, G. N., 1983. *Principles of Pragmatics*, Londres: Longman.

MARTÍN PERIS, E., SANS BAULENAS, N., 2014. *Gente 2*, Barcelona: Difusión.

NEGRE, A., 2018. “Análisis de la atenuación en materiales didácticos de ELE de nivel B2 a la luz del PCIC”, en *ELUA*, ANEXO IV, págs. 269-288.

VERA LUJÁN, A. y BLANCO RODRÍGUEZ, M., 2014. *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid: ArcoLibros.

Tecnología de conversión texto a voz aplicada a la enseñanza y aprendizaje de LE y ELE

Text to Speech Technology Applied to Foreign Language
and Spanish as a Foreign Language Teaching

Pablo Navarro Mayor

Doctorando. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

pnavarromayor@gmail.com



Pablo Navarro Mayor es estudiante de doctorado en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe (Japón), donde ha sido profesor de cursos de lengua, literatura y cultura para el Departamento de Español. También ha impartido cursos de lengua y cultura japonesa en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Alcalá. Cursó el Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés en la Universidad Autónoma de Madrid y el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Alcalá. Su investigación se especializa en la enseñanza y el aprendizaje de la conversación en LE y, principalmente, en ELE, así como en la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Resumen

En este artículo proponemos la aplicación de la tecnología de transformación de texto a voz a la enseñanza de lenguas extranjeras y de español como lengua extranjera. Para ello, en primer lugar, hemos analizado el estado actual de desarrollo y algunas de las características y capacidades de esta tecnología. Tras ello, hemos indicado algunas de sus principales funciones de cara a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como los posibles usos que se derivan de dichas funciones. También, hemos realizado un análisis de las ventajas y desventajas del uso de esta tecnología con estos fines. Finalmente, hemos presentado cuatro ejemplos de uso de la transformación de texto a voz para la creación de frases de ejemplo y de materiales dirigidos a la enseñanza de ELE.

Abstract

In this paper we propose the application of text to speech transformation technology to the teaching of foreign languages and Spanish as a foreign language. In order to do this, on the first place, we have analysed the current state of development and some of the

characteristics and capabilities of this technology. After that, we have pointed to some of its main functions for teaching and learning languages, as well as the possible uses that derive from these functions. Also, we have carried out an analysis of the advantages and disadvantages of using this technology for these purposes. Finally, we have presented four examples of the use of text to speech transformation for the creation of examples phrases and materials aimed at teaching Spanish as a foreign language.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, autonomía de aprendizaje, autoaprendizaje, comprensión auditiva, conversación, didáctica, ELAO, expresión oral, metodología, oralidad, pronunciación, TIC

Keywords

Language learning, learning autonomy, self-learning, auditive (listening) comprehension, conversation, didactics, CALL (computer assisted language learning), oral production, methodology, orality, pronunciation, ICT

Introducción

La tecnología de conversión de texto a voz (CTV)¹ permite la transformación, mediante un programa informático, de un texto escrito a una voz sintetizada de manera digital (Llisterri, 1998 y 2001; Llisterri *et al.*, 2004 y Bione y Cardoso, 2020). Se trata de una tecnología que existe desde hace décadas, pero que en los últimos años ha experimentado un importante desarrollo, incorporando avances como el *machine learning* o la inteligencia artificial (IA) (Mehrish *et al.*, 2023). Por otra parte, han aparecido diferentes servicios que permiten a los usuarios experimentar con las posibilidades de la CTV, en algunos casos de manera gratuita.

Todo esto hace que, en nuestra opinión, sea necesario revisar las posibles aplicaciones de esta tecnología para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, para las que pensamos que presenta un gran potencial. Esta podría, por ejemplo, usarse para dar voz a materiales escritos que no cuenten originalmente con una pista de audio o bien utilizarse para permitir la comunicación oral en la lengua meta entre el estudiante y la máquina (asistentes de voz, *chatbots*, etc.)

El objetivo de este artículo es analizar el potencial de la tecnología CTV para la enseñanza y el aprendizaje de LE. Para ello, estudiaremos el estado actual de esta tecnología y las diferentes características de las voces sintetizadas de manera digital, distintas formas en las que puede ser aprovechada por profesores y estudiantes, así como las ventajas y desventajas que supone su empleo. Finalmente, presentaremos algunos ejemplos de su aplicación a la enseñanza de español como lengua extranjera.

¹ En inglés *text to speech* (TTS).

Conversión de texto a voz

Como antes mencionamos, la tecnología de conversión de texto a voz permite generar una voz artificial para un texto escrito. Se trata de lo que se denomina una *tecnología del lenguaje* y, más concretamente, de una tecnología del habla (Llisterri, 1998; Campillos Llanos, 2010 y Garrido Almiñana, 2017).²

La tecnología CTV tiene empleos muy diversos. Se utiliza, entre otros, para dar voz a los sistemas de navegación de nuestros coches y a los asistentes virtuales o asistentes de voz presentes en muchos de nuestros dispositivos electrónicos, (p. ej. Siri, en los de la empresa Apple o Alexa en los de Amazon). También para permitir la comunicación oral con *chatbots* como ChatGPT y Google Bard. Resulta, por ello, uno de los componentes fundamentales para la interacción oral entre el ser humano y la máquina (Llisterri, 2001). Finalmente, como veremos más adelante, tiene aplicaciones a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Hasta hace no mucho tiempo, las voces sintetizadas por ordenador sonaban muy robóticas y, si bien eran inteligibles, distaban mucho de asemejarse a las características del habla natural humana (Godwin-Jones, 2000 y Campillos Llanos, 2010). También, de acuerdo con Scherer (1996: 1), "much of speech synthesis is flawed by the lack of appropriate affective variation in prosody and voice quality which seems to be required for both intelligibility and acceptability". No obstante, a día de hoy es posible encontrar voces sintetizadas y sistemas de CTV que proveen de un habla mucho más natural y cercano al del ser humano, hasta el punto de que, en algunos casos, resultan prácticamente indistinguibles (Cambre *et al.*, 2020). Cambre *et al.* (2020) indican incluso que en ciertas situaciones una voz sintetizada puede ser preferible a una humana y, además, mencionan que "Computerized voices are nearing or exceeding certain human speakers, and TTS voices may soon reach parity with human speech in naturalness, expressivity, and so on" (9).

En relación con lo anterior, Llisterri *et al.* (2004: 146), establecen un símil entre la CTV y la lectura en voz alta por parte de un humano e indican que "una buena lectura implica necesariamente la interpretación del sentido del texto" lo que, como los autores indican, no estaba al alcance de los ordenadores en ese momento. Ahora, sin embargo, gracias a la IA y a otros avances en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación, esto sí es posible, lo que se traduce en que la máquina tiene ahora la capacidad de otorgar a esta lectura en voz alta los valores prosódicos correspondientes a los distintos significados y emociones codificadas en el texto (Triantafyllopoulos, *et al.*, 2022 y Mehrish *et al.*, 2023), lo que contribuye a una mejora de su capacidad para incorporar el componente afectivo y aumenta la calidad y la naturalidad de las voces sintetizadas.

Por otra parte, a día de hoy, la tecnología CTV viene incorporada en numerosos programas de uso cotidiano, como son el editor de texto Microsoft Word o el lector y editor de documentos PDF Adobe Acrobat. También en otros de uso más especializado, como editores de audio y vídeo (p. ej. Microsoft Clipchamp, el cual emplearemos en este artículo, o Adobe Audition). Existen además aplicaciones centradas específicamente en ofrecer servicios de CTV como el Cloud Text-to-Speech de Google o Watson Text to Speech de IBM. Si bien algunos de estos programas y servicios son de pago y/o parecen estar más bien orientados a usos comerciales, otros son gratuitos y aptos para a las necesidades del público general.

² Llisterri (1998: 64-65) menciona que, dentro de las tecnologías de habla, se suelen distinguir las cuatro siguientes: codificación del habla, síntesis del habla, reconocimiento del habla y sistemas de diálogo.

Desde nuestro punto de vista, las mejoras que ha experimentado la tecnología CTV, sumadas a la amplia disponibilidad para su uso por parte de los usuarios hacen que, en la actualidad, la conversión de texto a voz resulte mucho más atractiva, viable y útil para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Aplicaciones de la conversión de texto a voz a la enseñanza de LE

Godwin-Jones (2000: 8) indica que uno de los primeros usos de la tecnología en la enseñanza de lenguas fue el de permitir a los estudiantes trabajar con el habla en la lengua meta, mediante el uso de *casetes*, CD, etc. No obstante, para él, las tecnologías con mayor potencial en este sentido son el reconocimiento y la síntesis del habla. Así mismo, numerosos autores apuntan a las capacidades de este tipo de tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de lenguas e indican además varias formas en las que pueden aplicarse con estos fines (véase Llisterri, 1998; González, 2007; Delmonte, 2007; Campillos Llanos, 2010; Bione y Cardoso, 2020 y van Lieshout y Cardoso, 2022). Teniendo en cuenta a dichos autores, y también en base a nuestra propia experiencia con el empleo de esta tecnología, en este trabajo hemos distinguido tres principales funciones de la CTV que, a su vez, posibilitan distintas aplicaciones en este contexto:

1. Servir como modelo de pronunciación
2. Dar voz a frases y textos
3. Posibilitar la interacción oral entre el ser humano y la máquina

A continuación, exploraremos qué diferentes aplicaciones a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras pueden derivarse de cada una de las tres funciones antes señaladas.

1. Empleo de la conversión de texto a voz como modelo de pronunciación

Con respecto a la primera de estas tres funciones, Llisterri (1998: 65) indica que "Una de las ventajas de las tecnologías del habla en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras radica en la posibilidad de ofrecer modelos de pronunciación nativos", y menciona que esto permitiría "por ejemplo, la preparación de ejercicios de discriminación auditiva, de producción o de comprensión". Menciona también su empleo para añadir muestras de pronunciación de las palabras en los diccionarios.

Además de su utilidad en los diccionarios, la conversión de texto a voz es también empleada en los traductores automáticos, como Google Translate o DeepL. En los dos ejemplos mencionados, estas herramientas permiten transformar a voz tanto el texto original como el traducido, lo que puede resultar especialmente útil para comprobar la pronunciación de las palabras. En este sentido, van Lieshout y Cardoso (2022), proponen el uso de Google Translate para el aprendizaje autodirigido (*self-directed*) de lenguas, y realizan un estudio con aprendices de holandés en el que tratan de determinar el aprendizaje de vocabulario y de su pronunciación mediante el empleo de esta herramienta y de sus funciones de traducción, CTV y reconocimiento de voz. En él, concluyen que los participantes lograron adquirir el vocabulario y su pronunciación a corto plazo, y que fueron capaces de emplear las diferentes funciones antes mencionadas de esta herramienta para el aprendizaje autodirigido (13).

Otros ejemplos de aplicaciones de la CTV como modelo de pronunciación para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas pueden encontrarse en servicios para el uso de *flashcards* como Quizlet, donde se usa para leer en voz alta el contenido de las tarjetas,

y también en aplicaciones para el aprendizaje de lenguas, como es el caso de la célebre Duolingo. En ella, se utiliza para poner voz a sus diferentes personajes (Chiu, Lenzo y Swecker, 2021).

Como último apunte con respecto la función de pronunciar palabras y frases, hemos creído interesante destacar que algunos servicios de CTV permiten elegir entre voces representativas del habla de diferentes regiones (p. ej. un hablante de español de España y un hablante de español de México), por lo que una de sus posibles utilidades es la de contrastar la pronunciación de una misma palabra entre las distintas variedades geográficas de la lengua meta. En el caso de la enseñanza de español, pensamos que esto resulta especialmente atractivo teniendo en cuenta la gran variedad geográfica que presenta.

2. Empleo de la conversión de texto a voz para dar voz a frases y textos

Pasemos ahora a analizar la segunda función propuesta, la de dar voz a frases y textos. La tecnología CTV no solo permite reproducir la pronunciación, sino que tiene la capacidad de replicar los diferentes aspectos prosódicos del habla humana, como el ritmo, la intensidad, o la entonación (Llisterri *et al.*, 2004 y Mehrish *et al.*, 2023). Por ello, su empleo resulta viable, no solo para la pronunciación de palabras, sino también para la lectura en voz alta de frases y textos. Esto abre la puerta a diferentes posibilidades.

Por una parte, en este sentido, puede emplearse para dotar de voz a los materiales empleados por el profesor en clase, o bien a aquellos textos en la lengua meta que el aprendiz desee utilizar para su estudio. Aunque muchos materiales, especialmente si se dirigen a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, incluyen sus propias pistas de audio, es frecuente emplear también otros que no lo hacen. También, el profesor puede querer dar voz a sus propios materiales originales. En estos casos, la CTV puede suponer una buena solución.

Un buen ejemplo de este tipo de uso es el del portal de noticias en línea en japonés News Web Easy, de la compañía mediática NHK. Esta página web presenta noticias adaptadas para que resulten fáciles de comprender, lo que la hace ideal para su empleo en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Además, incorpora la tecnología CTV, de manera que es posible escuchar, mediante una voz sintetizada, el contenido de cada uno de sus artículos.³

Otra posible utilidad de esta función de la CTV es la de proporcionar muestras de audio para la puesta en práctica de ejercicios de repetición como puedan ser el clásico *repeating* o el *shadowing*, una técnica que consiste en repetir el habla escuchada de manera simultánea y de la forma más precisa posible (Lambert, 1992 y Kadota, 2019). Delmonte (2007) indica que, en relación a esta cuestión, esta tecnología puede ser empleada para la realización de dictados.

³ Hemos empleado esta página web y su función de conversión de texto a voz con éxito al impartir clases de japonés. Pensamos que tuvo una buena acogida entre los estudiantes y nos resultó de utilidad para incluir la dimensión oral en la práctica de la lengua.

3. Empleo de la conversión de texto a voz para la comunicación oral entre el usuario y la máquina

Como mencionábamos anteriormente, la tecnología CTV es uno de los elementos fundamentales para la comunicación oral entre el usuario y la máquina (Llisterri, 2001). Para este uso de la CTV, entrarían también en juego otros componentes o tecnologías del habla, como el reconocimiento del habla, que permite a los sistemas informáticos reconocer lo que dice oralmente el usuario (Llisterri, 2001; Campillos Llanos, 2010).

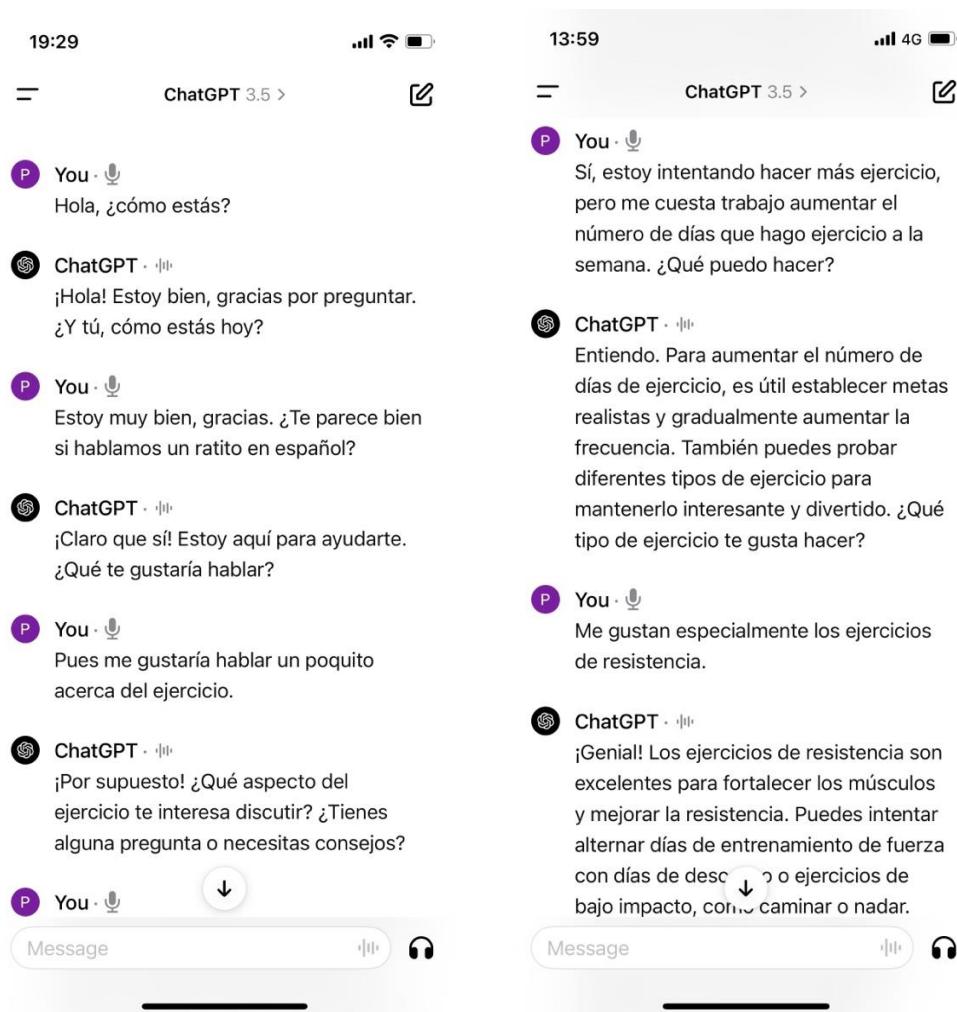
Son numerosos los autores que han discutido el empleo de los *chatbots*, para el aprendizaje y la enseñanza de LE (véase, Fryer y Carpenter, 2006 y Dokukina y Gumanova, 2020 entre otros), especialmente a raíz de la difusión entre el público de herramientas como ChatGPT y Google Bard (como Kohnke, Moorhouse y Zou, 2023 y Navarro, 2023). A través de este tipo de programas el estudiante de lenguas puede aprovechar la combinación de las tecnologías del lenguaje y la IA para, entre otros muchos posibles usos, mantener conversaciones en la lengua meta con el ordenador (Navarro, 2023).

Actualmente, los dos *chatbots* antes mencionados hacen uso tanto de la CTV como del reconocimiento del habla. De esta forma, los aprendices, pueden tener a su total disposición, desde cualquier lugar y a las 24 horas del día, un hablante, prácticamente nativo, con el que practicar la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales (Dokukina y Gumanova, 2020; Kohnke, Moorhouse y Zou, 2023 y Navarro, 2023). Por ejemplo, en el caso de ChatGPT es posible activar un modo de conversación en el que el usuario le habla a la IA y esta le responde, también de forma oral, en cuestión de segundos y empleando voces sintetizadas que suenan como voces reales humanas (OpenAI, 2023)⁴. De esta manera es posible mantener una conversación hablada de forma ininterrumpida con la máquina.

Abajo hemos incluido dos capturas de pantalla en las que puede verse el extracto de una breve conversación mantenida por el autor con ChatGPT 3.5 con el fin de probar sus funcionalidades. El tema de la conversación fue el ejercicio físico y toda la conversación se mantuvo de forma oral, haciendo empleo de las tecnologías del habla antes mencionadas. Gracias al reconocimiento de voz, la IA puede reconocer las producciones del usuario, a las que responde, con una voz sintetizada, haciendo uso de la CTV.

Consideramos que esto supone una auténtica revolución para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en general, pero más aún quizás en aquellos contextos de aprendizaje en los que los estudiantes no suelen tener contacto con hablantes nativos fuera del aula.

⁴ OpenAI indica que ha trabajado con actores de voz para el desarrollo de las voces sintetizadas que utiliza en la conversión texto a voz de esta función de ChatGPT.



Imágenes 1 (izquierda) y 2 (derecha). Capturas de pantalla de una conversación mantenida con la IA ChatGPT 3.5 en la aplicación móvil de ChatGPT (versión iOS).

Ventajas y desventajas de la aplicación de la conversión de texto a voz a la enseñanza y aprendizaje de LE

Pasaremos ahora a analizar algunas de las principales ventajas y desventajas que, desde nuestro punto de vista, supone la aplicación de la conversión de texto a voz a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En primer lugar, con respecto a las ventajas, creemos que una de las más importantes es la posibilidad de emplear diferentes opciones de configuración o personalización para las voces sintetizadas. Por ejemplo, frecuentemente es posible elegir entre voces masculinas y femeninas, entre voces con distintas cualidades o entre hablantes de diferentes variedades geográficas de una misma lengua. También, es posible aumentar o reducir la velocidad de la voz, hacerla más grave o aguda o hacer que transmita una emoción en concreto.

Como ya hemos visto, es posible alcanzar una gran calidad y naturalidad en las voces sintetizadas mediante el empleo de la CTV. Esta es una gran ventaja, ya que, en general, hará más atractivo su uso y, en particular, porque nos permite emplearla para fines en los que se requiera una voz lo más cercana o similar posible en sus

características a la de un hablante nativo de la lengua meta, como, por ejemplo, para la práctica de ejercicios de repetición como los que mencionamos en el apartado anterior.

Por otra parte, el proceso de conversión de un texto a voz es, por lo general, muy rápido por parte de la máquina. Además, es posible generar de nuevo la voz sintetizada en caso de que sea necesario realizar alguna modificación sobre el texto original o sobre la configuración de la voz. Todo esto supone, desde nuestro punto de vista, que esta tecnología puede contribuir a aumentar la productividad del profesor, ayudándole a reducir el tiempo necesario para poner voz a los materiales de clase. Creemos que esto supone que, en algunos casos, podría resultar más conveniente recurrir a la CTV que emplear voces humanas, lo cual nos parece especialmente útil cuando no existe la posibilidad de acceder fácilmente a hablantes nativos que puedan prestarnos su voz para realizar grabaciones.

A pesar de sus grandes ventajas, la tecnología CTV no está exenta de ciertos inconvenientes. Una de sus principales desventajas es, desde nuestro punto de vista, que aprender a manejar las herramientas para su empleo, así como la elaboración de archivos de audio mediante la misma, puede resultar costoso en términos de tiempo y esfuerzo. Especialmente, a partir de nuestra experiencia utilizándola, nos ha parecido que es algo complicado elaborar audios de tipo dialogal, en los que es necesario emplear diferentes voces.

Aunque, como hemos indicado, en la actualidad es posible encontrar voces sintetizadas con una alta calidad y semejantes en muchos aspectos a las humanas, también hay voces que distan mucho de ser deseables para su aplicación al aprendizaje y enseñanza de lenguas. Incluso con una voz de buena calidad, es posible que a veces el resultado obtenido no resulte completamente natural, o bien que no se ajuste al resultado esperado por el profesor.

También, la tecnología CTV parece estar más avanzada en algunas lenguas, como el inglés, que en otras, por lo que puede resultar más difícil conseguir buenos resultados con su uso dependiendo de cuál sea la lengua meta⁵.

Como última desventaja, señalamos que algunas de las herramientas que permiten el empleo de la CTV, como ya indicamos, son de pago. Es posible que, en estos casos, los centros de enseñanza no se hagan cargo de estos costes y que sea el profesor el que tenga que pagar por sí mismo las licencias de uso de estos programas. No obstante, existen alternativas que pueden aprovecharse de manera gratuita como el *software* que emplearemos en el siguiente apartado con el fin de generar archivos de audio para la enseñanza de español.

Por último, es importante tener en cuenta que existen importantes diferencias entre los distintos programas de CTV. Cada uno presenta sus propias particularidades y, por lo tanto, tiene a su vez sus propias ventajas y desventajas específicas que habrá que tener en cuenta a la hora de emplearlos para la enseñanza y aprendizaje de LE.

Ventajas	Desventajas
Alta capacidad de personalización y diferentes configuraciones	La tecnología parece estar más desarrollada en unas lenguas que en otras

⁵ Por ejemplo, en el caso de Microsoft Clipchamp, mientras que varias voces en inglés permiten la opción de configuración "emoción", que da la posibilidad de otorgar a la voz un tono específico, en las voces en español solo pudimos encontrar una que lo hiciera: la voz Jorge del español de México. Además, en esta voz, las opciones de "emoción" se limitaban a tres: "neutral", "alegre" y "chat". En contraste, algunas voces en inglés ofrecían un número considerablemente mayor de posibilidades.

Voces de alta calidad y, en algunos casos, equiparables al habla natural humana	En ocasiones, resultados poco naturales o dificultad para acercarse al resultado esperado
En algunos casos, puede ser más conveniente que grabar una voz humana	Aprender a manejar las herramientas y crear archivos de audio puede resultar costoso
Existencia de muchos programas que permiten su uso	Algunos programas son de pago

Tabla 1. Ventajas y desventajas del empleo de la tecnología CTV para el aprendizaje y enseñanza de LE. Elaboración propia.

Ejemplos de aplicación de la conversión de texto a voz a la enseñanza de ELE

Finalmente, propondremos cuatro ejemplos elaborados originalmente por los autores e ideados para la enseñanza de español como lengua extranjera en los que hemos hecho empleo de la tecnología CTV:

1. Una misma palabra pronunciada en dos variedades geográficas del español diferentes
2. Una frase de ejemplo para ilustrar el uso de la función de prohibición
3. Un diálogo breve entre tres amigos (texto dialogal)
4. Una breve anécdota (texto monologal)

Para la elaboración de los archivos de audio hemos empleado el editor de audio y vídeo Microsoft Clipchamp⁶. Hemos puesto a disposición del lector dichos archivos, cuyos enlaces pueden encontrarse en las notas a pie de página de este apartado.

Los principales motivos que nos han llevado a decantarnos por el uso de esta aplicación en específico son que, al menos en el momento de escribir este artículo, permite explotar la totalidad de sus funciones de conversión de texto a voz, así como editar y exportar archivos con el contenido creado mediante estas funciones, de manera gratuita. Además, aunque en este trabajo no nos hemos detenido a realizar una comparación de los diferentes servicios de CTV disponibles, nos ha parecido que tanto la calidad de las voces en español como las opciones de configuración y de personalización se encontraban entre las mejores de entre los programas con los que hemos experimentado.

Ejemplo 1:⁷

⁶ Técnicamente, Microsoft Clipchamp permite solamente, en el momento de escribir estas líneas, la exportación a formato MP4, que es un formato de vídeo. Posteriormente, lo hemos transformado a MP3 con un programa diferente. Este segundo es el formato con el que hemos compartido los archivos de audio para los ejemplos presentados en este apartado.

⁷ Enlace al audio del ejemplo 1:

<https://drive.google.com/file/d/1YlBqux7TymILg1bhu3owZXs4SyL1S9He/view?usp=sharing>

"Adquisición"
(Español de España)

"Adquisición"
(Español de Chile)

El primer ejemplo consiste en una palabra empleada de manera aislada, *adquisición*, para la que en este caso hemos pedido al programa que genere un primer audio correspondiente al español de España (empleando la voz Arnau) y un segundo correspondiente al de Chile (empleando la voz Catalina). Aquí hacemos uso de la capacidad de la CTV para servir como modelo de pronunciación nativo y nuestra intención en este caso concreto sería la de contrastar la pronunciación de este ítem léxico en estas dos variedades geográficas del español.

Ejemplo 2:⁸

"En Japón, no está permitido hablar por teléfono en el tren."

El siguiente ejemplo consiste en una oración para ilustrar el uso de las estructuras gramaticales para expresar las funciones de permiso y prohibición. En este ejemplo, la idea sería que el profesor, en lugar de leer todas las frases de ejemplo utilizadas a lo largo de la lección por sí mismo, emplease también otras voces nativas gracias a la CTV. Creemos que esto resulta interesante porque nos permitiría exponer a los estudiantes a diferentes voces, permitiendo que exposición al *input* auditivo producido por hablantes nativos se extienda de esta forma más allá del habla del propio docente.

Ejemplo 3:⁹

"Ana: Oye, ¿te has enterado de lo de Miguel?"

Juana: Sí. ¡Qué fuerte! ¿No?

Antonio: Bueno. Yo ya me lo veía venir. ¡Qué quieres que te diga!"

El tercer ejemplo consiste en un diálogo breve, una conversación coloquial entre tres amigos, Ana, Juana y Antonio, que cotillean acerca de algo que le ha sucedido a Miguel, un conocido en común. Gracias a la posibilidad de elegir entre diferentes voces, entre voces masculinas y femeninas, y entre diferentes variedades diatópicas, hemos podido emplear a una hablante de español de México (Ana, para quien empleamos la voz Seraphina Multilingual), a una hablante de España (Juana, con la voz Jenny

⁸ Enlace al audio del ejemplo 2:

<https://drive.google.com/file/d/1WY0Uwkzdb9BkxvLv9vf4ebnNNwSZrzC/view?usp=sharing>

⁹ Enlace al audio del ejemplo 3:

<https://drive.google.com/file/d/1wPZC5OCc1qbd1mQUG9avRzyzjCBH-oPv/view?usp=sharing>

Multilingual V2) y a un hablante masculino de Cuba (Antonio, con la voz Gonzalo). De esta manera, creemos que es posible contribuir a la inclusión de la diversidad geográfica del español en los materiales de clase.

El texto presenta numerosas oraciones interrogativas y exclamativas y e incorpora numerosos marcadores del discurso: "oye", "sí", "¿no?" y "bueno". En una interacción de este tipo, la expresividad resulta fundamental, y se espera que el habla tenga una entonación específica para expresar funciones como la búsqueda de confirmación y emociones como la sorpresa. Creemos que en este tipo de muestras de habla es donde más se ponen a prueba las capacidades y las limitaciones de la tecnología CTV, ya que las diferentes intrincaciones prosódicas del discurso harán que resulte, previsiblemente, más complicado que se logre un elevado grado de naturalidad.

Dicho esto, pensamos que el resultado, en general, ha sido altamente satisfactorio y que las voces han logrado un nivel muy elevado de fidelidad en la reproducción de los aspectos prosódicos en este diálogo. Pensamos, por lo tanto, que podemos aprovechar esta tecnología para el tratamiento de textos dialogales como el que hemos presentado en este ejemplo.

Atendiendo también a los puntos negativos del uso de la conversión de texto a voz, en este caso, nos ha parecido que la pronunciación del marcador "Bueno", en la última línea, sonaba de manera bastante artificial.

Ejemplo 4:¹⁰

"Cuando llegué a Japón por primera vez, nada más cruzar la aduana del aeropuerto de Narita, me encontré, para mi sorpresa, con un grupo de cámaras, reporteros, etc. Debían estar grabando algún programa para la televisión japonesa, qué sé yo. El caso es que se acercaron a nosotros y nos hicieron un par de preguntas. Que qué habíamos venido a hacer al país. Que cuánto tiempo nos quedábamos... No debimos de parecerles muy interesantes, porque no nos preguntaron mucho más. En cualquier caso, me alegré de que nos dejaran tranquilos rápidamente. Por aquel entonces no hablaba nada de japonés, y solo tenía ganas de llegar al hotel después de más de 24 horas de viaje."

Para este último ejemplo, hemos escrito un breve relato basado en una ocurrencia que le sucedió al autor durante el transcurso de su primera visita a Japón.

Nuestra intención con este ejemplo era la de probar las capacidades de la CTV para leer en voz alta un texto monologal de una longitud más prolongada. La voz seleccionada en este caso fue Florian Multilingual y la variedad del idioma utilizada fue la española.

En el archivo de audio se puede comprobar cómo la calidad de la voz es muy elevada, perfectamente comprensible y, durante la mayor parte de la narración, prácticamente indiferenciable de una voz humana. No obstante, comete un error en la pronunciación del nombre de la ciudad y aeropuerto japonés "Narita", donde podemos ver una de las limitaciones de esta tecnología: la pronunciación de palabras de otras lenguas distintas al idioma de la voz seleccionada.

También, nos pareció algo antinatural la forma de decir "qué sé yo" (en la cuarta línea), quizás por falta de una pausa más prolongada después de "televisión japonesa,".

¹⁰ Enlace al audio del ejemplo 4:

https://drive.google.com/file/d/11Jaeu2TjucgVMwgcE4zuw_jMt23mmWP3/view?usp=sharing

A pesar de estos dos fallos, creemos que puede apreciarse el potencial de esta tecnología y cómo puede ya emplearse también, con buenos resultados, para la lectura de textos monologales.

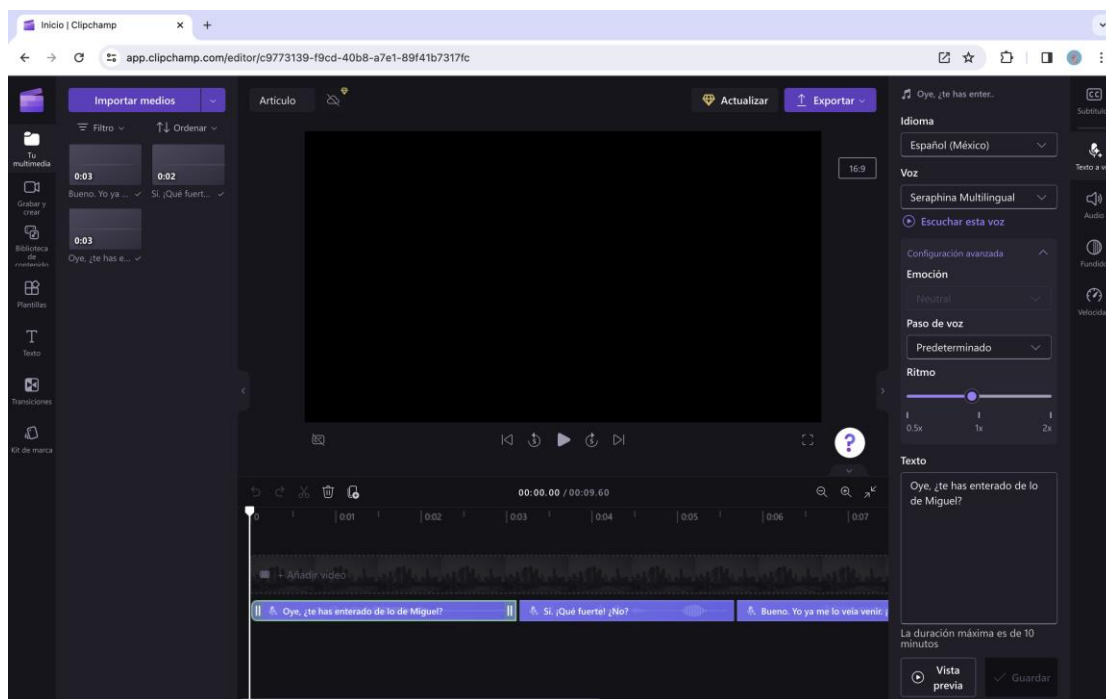


Imagen 3. Captura de pantalla de la ventana para la función "Texto a voz" del software Microsoft Clipchamp (panel situado en la barra lateral derecha). En ella se pueden apreciar las diferentes opciones para personalizar las voces. "Idioma" permite elegir el idioma y el país del hablante. "Voz" permite seleccionar entre los diferentes hablantes disponibles para cada idioma y variedad geográfica. Dentro de la sección de "Configuración avanzada", "Ritmo" nos permite elegir entre varios grados de velocidad del habla; "Paso de la voz" nos permite ajustar lo aguda o grave que queremos que sea la voz; y el parámetro "Emoción" nos permite darle al mensaje una emoción o matiz específico como enfado o alegría, hacer que la voz sea un susurro o bien un grito, etc. Esta función permite también seleccionar algunos estilos de habla que corresponderían a diferentes profesiones o funciones como atención al cliente o presentador de noticias. En la caja de "Texto" se introduciría el texto para el que queremos generar la voz. El botón "Vista previa" sirve para obtener una previsualización de cómo quedaría el audio y, finalmente, el botón "Guardar" serviría para guardar esa voz como un clip de audio que podremos utilizar en nuestro proyecto.

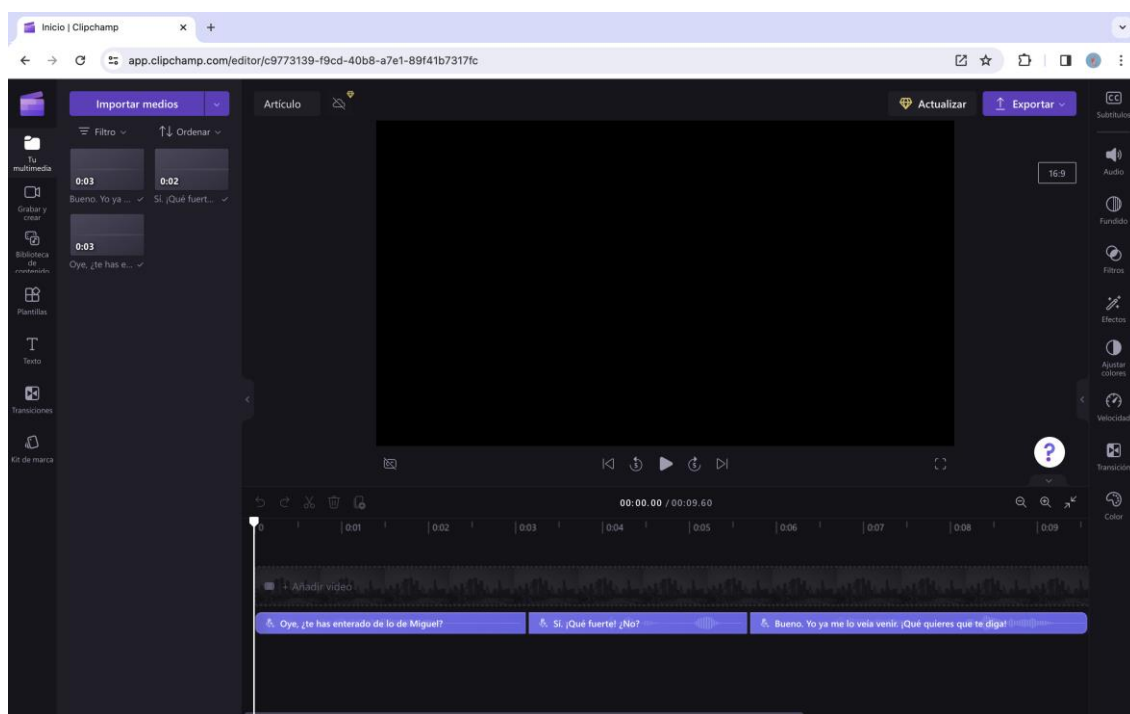


Imagen 4. Captura de pantalla del panel de edición del software Microsoft Clipchamp.

La aplicación cuenta con diferentes barras de herramientas que permiten crear contenidos o editar el audio/vídeo. A la izquierda pueden verse los tres clips de audio que componen el Ejemplo 3 presentado anteriormente. En la parte inferior, se puede apreciar como dichos clips están colocados en el orden en el que queremos que sean reproducidos.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos podido comprobar cómo la tecnología CTV ha experimentado importantes mejoras, gracias a las cuales ahora es posible obtener voces sintetizadas de alta calidad y cuyas características llegan a ser, en algunos casos, cercanas o incluso idénticas a las del habla natural humana. Además, hoy en día, existen numerosos servicios y programas informáticos que permiten trabajar con esta tecnología. Todo esto hace que consideremos que está lista para su aplicación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, para los que creemos que puede resultar de gran utilidad.

Hemos analizado diferentes aplicaciones de la CTV teniendo en cuenta tres de sus principales utilidades: servir como modelo de pronunciación (uso en diccionarios, traductores automáticos, *flashcards* y aplicaciones para el aprendizaje de lenguas), leer en voz alta frases y textos (poner voz a materiales y realización de actividades de repetición oral) y posibilitar la comunicación oral entre el usuario y el ordenador (conversar con *chatbots*).

Tras ello, teniendo en cuenta las características de la CTV y de las herramientas que permiten su uso, estudiamos las diferentes ventajas y desventajas que supone su empleo en la enseñanza y aprendizaje de LE. Así, hemos podido comprobar que no está exenta de ciertas limitaciones, pero creemos que los avances futuros en esta tecnología

ayudarán a superarlas y que, incluso en su estado actual, su empleo está ampliamente justificado.

Finalmente, presentamos cuatro ejemplos de aprovechamiento de la tecnología CTV para la enseñanza de ELE y elaborados haciendo uso de la herramienta Microsoft Clipchamp. Así, pudimos mostrar de manera más concreta las posibilidades, y también algunas de las limitaciones, de esta tecnología del habla a la hora de su aplicación a palabras, frases, textos dialogales y textos monologales.

Referencias bibliográficas

- BIONE, T. y CARDOSO, W., 2020. Synthetic voices in the foreign language context. *Language Learning & Technology*, nº 24(1). ISSN 1094-3501. Disponible en: <<https://doi.org/10125/44715>> [30 ene. 2024]
- BLACK, A. W., 2007. "Speech synthesis for educational technology", en *Proc. Speech and Language Technology in Education (SLaTE 2007)*, pp. 104-107.
- CAMBRE, J., COLNAGO, J., MADDOCK, J., TSAI, J. y KAYE, J., 2020. "Choice of Voices: A Large-Scale Evaluation of Text-to-Speech Voice Quality for Long-Form Content", en *CHI '20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Association for Computing Machinery, pp. 1-13.
- CAMPILLOS LLANOS, L., 2010. Tecnologías del habla y análisis de la voz. Aplicaciones en la enseñanza de la lengua. *Diálogo de la Lengua*, nº 2. ISSN 1989-1334. Disponible en: <http://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/2/1_campillos_DL_2010.pdf> [30 ene. 2024]
- CARDOSO, W., SMITH, G. y GARCIA FUENTES, C., 2015. "Evaluating text-to-speech synthesizers", en F. HELM, L. BRADLEY, M. GUARDA y S. THOUËSNY (Eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Dublín, Research-publishing.net, pp. 108-113.
- CHIU, E., LENZO, K. y SWECKER, G., 2021. Giving our characters voices. *duolingo blog*. Disponible en: <<https://blog.duolingo.com/character-voices/>> [30 ene. 2024]
- DELMONTE, R., 2007. "Speech Synthesis for Language Tutoring Systems", en V. M. HOLLAND y F. P. FISHER (Eds.), *The Path of Speech Technologies in Computer Assisted Language Learning*, Nueva York, Routledge.
- DOKUKINA, I. y GUMANOVA, J., 2020. The rise of chatbots – new personal assistants in foreign language learning. *Procedia Computer Science*, nº 169. ISSN 1877-0509. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.212>> [30 ene. 2024]
- FRYER, L. y CARPENTER, R., 2006. Bots as Language Learning Tools. *Language Learning & Technology*, nº 10(3). ISSN 1094-3501. Disponible en: <<https://www.lltjournal.org/item/409/>> [30 ene. 2024]
- GARRIDO ALMIÑANA, J. M., 2017. "Tecnologías del habla aplicadas al aprendizaje y evaluación de lenguas", en C. CARBÓ, J. M. GARCÍA y R. LUCAS (Coords.), *Metodología y Evaluación de Lenguas*, Valencia: Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, pp. 71-90.

GODWIN-JONES, B., 2000. Speech Technologies for Language Learning. *Language Learning & Technology*, nº 3(2). ISSN 1094-3501. Disponible en:

<<https://www.lltjournal.org/item/10125-25065/>> [30 ene. 2024]

GONZÁLEZ, D., 2007. Text-to-Speech Applications Used in EFL Contexts to Enhance Pronunciation. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, nº 11(2). ISSN 1072-4303. Disponible en: <<https://tesl-ej.org/ej42/int.pdf>> [30 ene. 2024]

KADOTA, S., 2019. *Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition: Connecting Inputs and Outputs*. Abingdon y Nueva York, Routledge. ISBN 1138485500.

KOHNKE, L., MOORHOUSE, B. L. y ZOU, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, nº 54(2). ISSN 1745-526X. Disponible en:

<<https://doi.org/10.1177/00336882231162868>> [30 ene. 2024]

LAMBERT, S., 1992. Shadowing. *Meta: Journal des traducteurs. Translators' Journal*, nº 37(2). ISSN 1492-1421. Disponible en: <<https://doi.org/10.7202/003378ar>> [30 ene. 2024]

LLISTERRI, J., 1998. "Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera", en F. MORENO FERNÁNDEZ, M. GIL BÜRMANN y K. ALONSO, y (Eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, pp. 45-78.

2001. La conversión de texto en habla. *Quark*, nº 21. ISSN 2385-4545. Disponible en: <<https://raco.cat/index.php/Quark/article/view/54860/66190>> [30 ene. 2024]

LLISTERRI, J., CARBÓ, C., MACHUCA, M. J., DE LA MOTA, C., RIERA, M. y RÍOS A., 2004. "La conversión de texto en habla: aspectos lingüísticos", en J. LLISTERRI y M. A. MARTI ANTONIN (Eds.), *Tecnologías del texto y del habla*, Universitat de Barcelona, pp. 146-186.

MEHRISH, A., MAJUMDER, N., BHARADWAJ, R., MIHALCEA, R. y PORIA, S., 2023. A Review of Deep Learning Techniques for Speech Processing. *Information Fusion*, nº 99. ISSN 1566-2535. Disponible en:

<<https://doi.org/10.1016/j.inffus.2023.101869>> [30 ene. 2024]

NAVARRO MAYOR, P., 2023. "La IA y la enseñanza de lenguas extranjeras: el caso de ChatGPT", en *Actas de la CLXI Reunión del Taller de Didáctica de Español de Kansai (TADESKA)*.

OPENAI, 2023. ChatGPT can now see, hear, and speak. Disponible en: <<https://openai.com/blog/chatgpt-can-now-see-hear-and-speak>> [30 ene. 2024]

SCHERER, K. R., 1996. "Adding the affective dimension: a new look in speech analysis and synthesis", en *Proc. 4th International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP 1996)*.

TRIANTAFYLLOPOULOS, A., SCHULLER, B. W., İYMEN, G., SEZGIN, M., HE, X., YANG, Z., TZIRAKIS, P., LIU, S., MERTES, S., ANDRÉ, E., FU, R., y TAO, J., 2022. An Overview of Affective Speech Synthesis and Conversion in the Deep Learning Era. *arXiv*. Disponible en: <<https://doi.org/10.48550/arxiv.2210.03538>> [30 ene. 2024]

VAN LIESHOUT, C., y CARDOSO, W., 2022. Google Translate as a Tool for Self-Directed Language Learning. *Language Learning & Technology*, nº 26(1). ISSN 1094-3501. Disponible en: <<https://www.lltjournal.org/item/10125-73460/>> [30 ene. 2024]

Aplicaciones, programas, servicios y páginas web mencionados

Adobe Acrobat

Adobe Audition

ChatGPT

DeepL

Duolingo

Google Bard

Google Cloud Text-to-Speech

Google Translate

IBM Watson Text-to-Speech

Microsoft Clipchamp

Microsoft Word

NHK Web News Easy

Quizlet

La enseñanza pautada de la entonación en ELE en el PCIC 2006: implementación de un enfoque interactivo

The Structured Teaching of Intonation in Spanish as a Foreign Language in the PCIC (2006): Implementation of an Interactive Approach

Antonio Hidalgo Navarro
Catedrático de Lengua Española
Universitat de València
antonio.hidalgo@uv.es



Antonio Hidalgo ha desarrollado investigaciones sobre el español hablado relacionadas con la fonética (especialmente la entonación), la pragmática y la oralidad. Es miembro fundador del grupo Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) de la citada universidad y entre sus publicaciones más relevantes figuran *La Entonación coloquial. Función Demarcativa y Unidades de Habla*, 1997; *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*, 2006, *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. 2012; *La voz del lenguaje: fonética y fonología del español*, 2012 y *Sistema y uso de la entonación en español hablado*, 2019. En los últimos años ha estudiado los problemas que plantea la integración de la enseñanza de la entonación en el aula de ELE en artículos de amplia difusión.

Resumen

El indudable beneficio didáctico que supone la incorporación progresiva de los fenómenos entonativos en el proceso de enseñanza, tal como se propone en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) 2006, así como la exhaustividad de aspectos incorporados para los respectivos niveles, no evitan que, si observamos con cierto detenimiento la relación de cuestiones abordadas por el PCIC 2006, se reconozcan ciertas inconsistencias en el planteamiento y progresión de su descripción¹.

¹ Las fuentes electrónicas de donde se pueden obtener las directrices de este documento con respecto a la enseñanza de la entonación en ELE, pautada por niveles, son las siguientes:

a) A1-A2

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm[2. La entonación]

El objetivo de este artículo es revisar algunos de los problemas que plantea la descripción de la entonación en el aula de ELE tal como se plantea desde el PCIC 2006, y proponer alguna solución de mejora considerando un enfoque interactivo para la enseñanza del componente suprasegmental, de acuerdo con Hidalgo y Cabedo (2012) e Hidalgo (2019).

Abstract

The undeniable educational benefit of the gradual incorporation of intonation phenomena in the teaching process, as proposed in the Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) 2006, as well as the thoroughness of aspects included for the respective levels, does not prevent one from recognizing certain inconsistencies in the approach and progression of its description if we examine with some care the issues addressed by the 2006 PCIC².

The aim of this article is, therefore, to review some of the problems posed by the description of intonation in the ELE classroom as presented in the 2006 PCIC, and to propose some improvements, considering an interactive approach to teaching the suprasegmental component, in line with Hidalgo and Cabedo (2012) and Hidalgo (2019).

Palabras clave

Entonación, funciones entonativas, lengua hablada, enseñanza de la prosodia, Niveles de referencia del marco europeo

Keywords

Intonation, intonational functions, spoken language, prosody teaching, Reference Levels of the Common European Framework

b) B1-B2
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_b1-b2.htm [2. La entonación]

c) C1-C2
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_c1-c2.htm [2. La entonación]

² The electronic sources from which the guidelines of this document regarding the teaching of intonation in Spanish as a Foreign Language (SFL), organized by levels, can be obtained are the following:

a) A1-A2
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm [2. Intonation]

b) B1-B2
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_b1-b2.htm [2. Intonation]

c) C1-C2
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_c1-c2.htm [2. Intonation]

La enseñanza de la entonación en el Aula de ELE: un problema con varias aristas

El docente de ELE se enfrenta inevitablemente a problemas importantes a la hora de intentar integrar la enseñanza de la entonación en el aula de ELE.

El primero de tales problemas está en la base misma del fenómeno entonativo y atañe a la complejidad inherente que el empleo de la entonación implica en todo proceso comunicativo: mediante la entonación transmitimos información de muy diversa naturaleza y de vital importancia en el proceso comunicativo. Por ejemplo, la entonación es decisiva para la organización de la *sintaxis* y el *discurso*, ya que marca al oyente cuándo debe prestar especial atención a lo dicho por su interlocutor (información importante, énfasis acentual), cuándo la información es menos relevante (paréntesis entonativo, empleo de tonos graves) o, en otros casos, favorece la generación de inferencias contextuales (mediante el uso de la entonación suspendida).

Además, la entonación condiciona la interpretación *semántica* de un enunciado, de modo que, según su entonación en un contexto dado, una misma emisión puede adquirir diferentes valores comunicativos (aseveración con descenso final; interrogación absoluta con ascenso final...)

A ello se añaden las múltiples interpretaciones pragmáticas con que la entonación pueda matizar un determinado acto de habla en función del contexto: así, en español peninsular para la expresión de *cortesía* se prefieren tonos más agudos, velocidad de habla lenta, alargamientos vocálicos..., mientras que para transmitir la sensación de *descortesía* se usan más los tonos graves, una mayor rapidez elocutiva, sílabas más breves y cortantes...

En otros ámbitos, por lo que respecta a la organización *interactivo-dialógica* del discurso oral, la entonación contribuye también a la marcación del final de turno, a la regulación de la alternancia de turnos, de las intervenciones de paso, de la lucha por el turno, etc.

Por si fuera poco, la información prosódica incorpora también indicios sobre la *procedencia geográfica* del hablante, transmitiendo *emociones* y estados de ánimo relevantes para el proceso comunicativo. Todo ello configura, como avanzábamos, un fenómeno lingüístico complejo que dificulta sin duda las tareas docentes de los profesionales de ELE.

Pero el docente de ELE no solo se enfrenta a los problemas mencionados, intrínsecos al fenómeno entonativo mismo y derivados de su propia naturaleza compleja, sino que deben computarse también en el capítulo de problemas de la enseñanza de la entonación en ELE otros tantos, quizás más específicos, relacionados directa o indirectamente con la forma de implementar el componente prosódico en las clases.

Un primer problema serio en la línea indicada es el de la *variabilidad* intrínseca a los usos entonativos, lo que justifica que el dominio de la entonación de una LE se constituya como una tarea difícil: ni siquiera el nativo mantiene siempre una forma constante de entonar. De manera que cabría preguntarse, como sugiere Hidalgo (2015:173) qué norma entonativa se ha de enseñar o cuándo hay que iniciar la enseñanza de la entonación.

Por otro lado, no existe una *terminología* unificada en el ámbito de ELE para describir la entonación (Otero 2013:665) y, en general, como apuntan diferentes expertos, es un hecho palpable la *escasez de materiales* y estudios didácticos especializados (Cortés 2002a, 2002b; Hidalgo y Cabedo 2011-12:210; Hidalgo y Folch 2012: 44, Otero 2013: 664; García Andrevia 2014: 314...). Ello se traduce en una casi sistemática ausencia de

formación de los docentes en lo que atañe a la didáctica de la entonación en ELE: pocos han recibido formación específica en didáctica de la pronunciación y menos aún de la entonación (Boquete 2014: 12). En realidad, la enseñanza de la entonación en ELE suele basarse en pautas melódicas aisladas con una única intención comunicativa (aserción, pregunta, orden...), sin considerar contextos asociados, y dando como resultado el *escaso dominio pragmático* de la prosodia por parte de los estudiantes, la producción de habla “monótona”, la sensación de acento extranjero, etc. (Molina 2014)

A todo ello se añade, como problema no menos relevante, el hecho de que la *intimidación* del aprendiz, su manera de ser, puede condicionar su grado de asimilación del idioma extranjero y, por tanto, de su entonación, de modo que lo ideal para aprender bien la entonación de una LE es que los alumnos posean desde el principio, y para todos los ámbitos del aprendizaje de esa lengua extranjera, una actitud abierta (García Andrevia 2014: 313, 314). Pero esto no siempre es fácil de conseguir...

La enseñanza de la entonación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes-PCIC (2006)

En el PCIC (2006) los conocimientos fonéticos se distribuyen como sigue:

Plano suprasegmental	Plano segmental
<ol style="list-style-type: none"> 1. La sílaba 2. El acento en español <ol style="list-style-type: none"> 2.1. El acento léxico 2.2. El acento oracional 2.3. El acento enfático 3. Distribución y tipos de pausas <ol style="list-style-type: none"> 3.1. El grupo fónico 3.2. El tempo 4. El ritmo en español 5. La entonación en español <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Las formas entonativas básicas 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las vocales del español <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Modificaciones contextuales 1.2. Secuencias vocálicas 1.3. Fenómenos dialectales 2. Las consonantes del español <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Variantes contextuales 2.2. Consonantes agrupadas 2.3. Variantes dialectales

Tabla 1

Se diferencian así dos planos: el *segmental* y el *suprasegmental*, teniendo en cuenta que en el plano suprasegmental, la entonación queda en último lugar en la jerarquía de conocimientos, siendo subespecificada en términos vagos, ya que se habla de “formas entonativas básicas” y “modalidades expresivas y afectivas”. Sin embargo, dentro de cada uno de los niveles referenciales, la jerarquización de la estructura prosódica presenta una distribución distinta (homogénea estructuralmente para los tres niveles), percibiéndose así un cambio sustancial en la especificación de los contenidos:

<ol style="list-style-type: none"> 1. La base de articulación 2. La entonación 3. La sílaba y el acento 4. El ritmo, las pausas y el tiempo 5. Los fonemas y sus variantes

Tabla 2

Así pues, la entonación, presentada en la Tabla 1 como elemento jerárquicamente menos importante, toma en la distribución de la Tabla 2 un papel más relevante, previo incluso a la enseñanza de los fonemas y alófonos del español, de modo que “en un intercambio comunicativo es más importante la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado” (*Plan Curricular* 2006:165).

Para abordar la enseñanza de la entonación en el aula de ELE, en el PCIC (2006) se distribuye en cuatro ámbitos sus diferentes niveles de especialización: la segmentación del discurso en unidades melódicas, la descripción de patrones melódicos de entonación enunciativa, la descripción de patrones melódicos de entonación interrogativa y la identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla. Sobre estos ámbitos tratamos a continuación para después revisar críticamente la propuesta del Plan Curricular.

Segmentación del discurso en unidades melódicas

Se hace referencia con esta cuestión al hecho de que, cuando hablamos, dividimos lo que decimos en *unidades melódicas*. Estas partes marcan cómo se organiza la entonación y ayudan a dar claridad al discurso. El PCIC incorpora al respecto comentarios similares para los niveles A1-A2 y B1-B2, pero en los niveles C1-C2 se incorporan modificaciones sustanciales con respecto a los niveles previos.

Así, con respecto a la *relación de la entonación con la puntuación* los niveles A1-A2 y B1-B2 asumen que las unidades melódicas suelen coincidir con los signos de puntuación, como las comas o los puntos. Es cierto que no siempre ocurre así, pero normalmente la pausa de la voz se corresponde con la pausa de la escritura. Frente a estas consideraciones, para los niveles C1-C2 el PCIC tiene muy en cuenta el dominio de la *entonación en la lectura* y deja de lado la relación de la entonación con la puntuación.

En segundo término, se tiene en consideración la *duración de la unidad melódica*. Básicamente, se sostienen las mismas ideas para los niveles A1-A2 y B1-B2, esto es, que la longitud de cada unidad melódica no es siempre igual. Puede variar según lo que se quiera expresar, el estilo del hablante o la complejidad de la información. Para los niveles C1-C2 este aspecto simplemente no se tiene en cuenta en el proceso de enseñanza.

Un tercer aspecto que el PCIC considera relevante para la enseñanza de la entonación en ELE es su *carácter diferencial con respecto a otras lenguas*: no todas las lenguas organizan las unidades melódicas de la misma forma; cada idioma tiene su propio modo de dividir y realizar la entonación. Sin embargo, esta cuestión solo queda reflejada en el Plan Curricular para los niveles A1-A2.

Finalmente, con respecto a este primer apartado, el Plan Curricular atiende a las *relaciones entre entonación y sintaxis*. Se mantienen planteamientos similares, con diferente grado de dificultad, para los niveles A1-A2 y B1-B2, considerándose así que las unidades melódicas están muy ligadas a la gramática: los patrones de entonación suelen corresponderse con estructuras sintácticas básicas (más complejas en los niveles B1-B2), lo que hace que discurso y gramática se complementen. Para los niveles C1-C2 no se habla de “correspondencias” entre entonación y sintaxis sino de “Efectos sintácticos de la división del enunciado en unidades melódicas”.

Patrones melódicos de entonación enunciativa

El segundo bloque de contenidos entonativos abordados por el Plan curricular atañe a la Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa. Se asume de partida que en el español de España (variedad castellana), la entonación es más equilibrada, con pocas variaciones. En cambio, en gran parte de Hispanoamérica, la entonación tiene más cambios, con subidas y bajadas frecuentes en el tono de la voz.

Con diferentes grados de complejidad según su progresión, se siguen criterios didácticos análogos para los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2. Se considera, así, que en el *inicio de la unidad enunciativa* la voz suele subir un poco o mantenerse estable para introducir lo que se va a decir. Por su parte, en el *desarrollo de la unidad enunciativa*, en la parte central del enunciado, la entonación se mantiene más estable, aunque puede variar según el énfasis o el matiz que se quiera dar. Para terminar, el *final de la unidad enunciativa* suele marcarse con una bajada de la voz, lo que indica que el enunciado ha terminado.

En este bloque, para los niveles B1-B2 se incorpora un aspecto que no se considera en los niveles previos (A1-A2) ni subsiguientes (C1-C2), el de la identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación enunciativa correspondiente a los diversos tipos de aseveración, lo que supone tener en cuenta las posibles modificaciones en la cadencia.

Patrones melódicos de entonación interrogativa

En este bloque de contenidos se plantea la descripción de la entonación interrogativa siguiendo una progresión pautada, en función de la complejidad exigible para cada nivel de competencia (A1-A2, B1-B2 y C1- C2).

Identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla

Se asume que la entonación es un recurso fundamental para expresar los diferentes actos de habla, ya sean los que se orientan hacia el propio hablante (asertivos, exclamativos, expresivos) o los que se dirigen principalmente al oyente (interrogativos e imperativos). Su enseñanza y aprendizaje puede organizarse de manera gradual según los distintos niveles de competencia comunicativa.

En los niveles iniciales (A1-A2), el trabajo con la entonación se centra en las formas más básicas y frecuentes. Aquí se incluyen los actos de habla exclamativos y expresivos elementales (*¡Qué bien!*, *¡Qué sorpresa!*), así como el uso de la entonación en saludos y expresiones de cortesía simples (*Hola*, *Buenos días*, *Gracias*). El objetivo es que el aprendiz reconozca y produzca patrones melódicos fundamentales que permitan distinguir la intención comunicativa de manera clara y directa.

En los niveles intermedios (B1-B2), la enseñanza se amplía hacia una mayor variedad de actos de habla y de matices entonativos. Se introduce la entonación volitiva (para expresar deseos o intenciones), el tonema desiderativo (*¡Ojalá vinieras!*), y la entonación de preguntas y expresiones de cortesía más elaboradas. Asimismo, se trabajan los actos interrogativos, que muestran una diversidad de procedimientos melódicos, y los actos imperativos, donde aparecen patrones de mandato, exclamaciones de urgencia o

recomendaciones atenuadas. La entonación adquiere así un papel más flexible y expresivo, que permite al hablante modular su intención en función del contexto.

Finalmente, en los niveles avanzados (C1-C2), el trabajo con la entonación se orienta a la riqueza expresiva y pragmática de los actos de habla. Aquí se incluyen los actos expresivos de fuerte carga emocional, como exclamaciones de decepción, protesta, resignación, reproche, extrañeza o sorpresa, así como la llamada *exclamación ondulada*, que refleja estados de ánimo muy intensos. También se trabajan los matices exhortativos (dar ánimo, mostrar ímpetu, expresar lamentos hipotéticos y no hipotéticos) y los patrones de ruego o súplica, incluso en estructuras gramaticales más complejas o en preguntas con valor de petición. A este nivel, además, la entonación se combina con otros recursos, como el énfasis articulatorio, y se practican saludos y fórmulas de cortesía de carácter más elaborado, propios de situaciones formales o connotativamente marcadas.

Revisión crítica de la propuesta pautada del Plan Curricular para la enseñanza de la entonación en ELE

A pesar del indudable beneficio didáctico y el avance metodológico que supone la incorporación progresiva de los diferentes fenómenos entonativos en el proceso de enseñanza, tal como hemos visto que propone el PCIC en los apartados previos (lo que permite adaptar la progresión de los conocimientos impartidos al nivel real del alumno), si consideramos detenidamente el inventario de fenómenos entonativos integrados, afloran (sin dificultad) algunas “inconsistencias” que conviene revisar.

En nuestra opinión, un primer aspecto mejorable es que, con carácter general, no se explica suficientemente la supuesta progresividad en el proceso de incorporación a la enseñanza de los diversos fenómenos entonativos en el paso de los niveles A1-A2 a B1-B2 y a C1-C2.

Como ejemplos de esta aparente “arbitrariedad” en la ubicación de los procesos prosódicos susceptibles de enseñanza-aprendizaje, aunque sin ánimo de ser absolutamente exhaustivos en su exposición, vamos a mencionar algunos casos siguiendo el mismo orden con que se presentan en los apartados previos:

- a) Con respecto a la descripción de la “Extensión de la unidad melódica en el diálogo...” se incluye para los niveles A1-A2 / B1-B2, que se diferencian según su grado de irregularidad (cuando es mayor se estudia en los niveles B1-B2); sin embargo, no se tiene en cuenta este factor en la fase C1-C2. ¿A qué obedece que no se considere este aspecto de la entonación en niveles superiores?
- b) También dentro del mismo apartado, el problema del “Contraste de lenguas” se tiene en cuenta para los niveles A1-A2, pero ya no se considera para los niveles B ni C, y, además, parece reducirse solo a ciertos aspectos puntuales como la extensión y estructura melódica interna de los enunciados, las características de las partes inicial y medial de la unidad entonativa (pero no las de su parte final); tampoco se justifica la razón de esta decisión...
- c) Con respecto al apartado de “Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa” no queda muy claro en qué puedan consistir las diferencias entonativas efectivas entre ambos ámbitos geográficos (Español de España, variedad castellana: Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas / Hispanoamérica: Entonación rica

en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos). Tampoco se justifica en modo alguno si esas diferencias deberían explicarse pormenorizadamente, o hasta qué punto, en cada uno de los niveles del PCIC.

- d) Como ya se ha visto, en el mismo apartado comentado en c), la “Identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación enunciativa correspondiente a los diversos tipos de aseveración: modificaciones en la cadencia”, solo se tiene en cuenta para los niveles B1-B2, pero no para los niveles A ni C; y aunque podría entenderse como una forma de progresión en el proceso de enseñanza (por ejemplo, el paso del nivel A al nivel B), no se explica por qué esa misma progresión no se incluye en el paso del nivel B al nivel C; su ubicación exclusiva en B puede parecer, en ese sentido, una arbitrariedad. Por otra parte, las modificaciones de la cadencia sonen realidad mucho más diversas que las sugeridas en PCIC para los niveles B1-B2...
- e) Con respecto al apartado de “Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla”, su estudio se considera más exhaustivamente para los niveles B1-B2 / C1-C2, pero no se justifica debidamente la progresión de los patrones estudiados en cada nivel. Se presupone que los esquemas entonativos tratados en C1-C2 deben ser más numerosos y más complejos que los tratados en B1-B2, pero algunos de los que se consideran para C1-C2 podrían ser considerados perfectamente para B1-B2; de nuevo, la justificación didáctica no aparece...
- f) En el mismo apartado referido en e), se incluyen *saludos y expresiones de cortesía*, de los que se dice que son “más complejos” en B1-B2 y “más elaborados” en C1-C2. ¿Qué significa esto exactamente? Los ejemplos aportados no acaban de justificar en qué pueda consistir la mayor complejidad o elaboración en los pasos A>B>C. Por ejemplo, la pregunta cortés *¿Cómo está usted?* se asocia al nivel B1-B2 y podría ser explicada perfectamente en un nivel A1-A2...
- g) Por lo demás, en este apartado final, al describir algunos tipos entonativos, especialmente los que implican valores pragmáticos, no se dan detalles sobre cuál debería ser la entonación específica que debería realizarse. Esta falta de concreción puede resultar especialmente problemática en el nivel C1-C2; así, tomando un ejemplo del documento en revisión, se habla de una “Falta de correspondencia entre la entonación y la palabra: entonación irónica: *Me gusta mucho el bolso que te has comprado* [sugiriendo que no le gusta nada, por lo tanto, suprimiendo todo movimiento tonal intensificador]”; pues bien, ¿qué implica exactamente esta observación? ¿cómo debería entonarse exactamente este enunciado? No aparecen al respecto más detalles en Plan Curricular...

Hasta aquí algunos problemas detectados en el documento del Instituto Cervantes con respecto a la distribución de los valores entonativos de cara a su enseñanza en ELE. Obviamente, como ya hemos repetido, esta propuesta representa un avance relevante, pero necesita ser matizado, principalmente porque, a nuestro entender, sería necesario partir del habla real (conversacional o próxima a la conversacional) para hallar esquemas prosódicos verosímiles. Además, como hemos evidenciado, queda patente la necesidad

de repensar la organización didáctica de los elementos entonativos en el proceso de enseñanza, al detectarse algunas “incoherencias” en la progresión descriptiva.

Sobre la implementación de un enfoque interactivo para la enseñanza de la entonación en ELE

A partir de los problemas que plantea la aplicación por niveles de las pautas del Plan Curricular, y atendiendo a herramientas didácticas no muy habituales en la enseñanza de ELE, nuestra intención a continuación es proponer un enfoque conversacional para la didáctica de la entonación, adaptando el modelo entonativo de Análisis Interactivo-Funcional (AIF) de Hidalgo (2019) a la progresión pautada del Plan Curricular. Dicha propuesta tiene su precedente teórico en trabajos como los de Hidalgo y Cabedo (2014) o Hidalgo (2015: 180-181).

Así pues, la enseñanza de la entonación debería focalizarse en la diversidad funcional misma de la prosodia, dando prioridad al habla real como fuente de patrones melódicos. Desde este punto de vista, el modelo AIF organiza diferenciadamente las funciones entonativas de la lengua hablada en varios ámbitos³:

- Funciones monológicas sintagmáticas (*in praesentia*) [FFMMSS]:
 - a) Demarcativa. Establece la frontera lingüística entre enunciados:
El lunes que viene no hay clase↓ // El profesor está de baja médica↓ (dos enunciados distintos delimitados por ↓ //)
 - b) Integradora. Proporciona cohesión al discurso oral e informa sobre la conclusión o continuidad del enunciado:
Si todo empezó por nada y alguien confundió el camino↑, es mejor parar en seco→, respirar→, tomar aliento→ (las marcas entonativas ↑ y → indican que el enunciado continúa e integran sus partes en un conjunto unitario)
- Funciones monológicas paradigmáticas (*in absentia*) [FFMMPP]:

La entonación es capaz de expresar por sí misma valores comunicativos diferentes sin necesidad de que varíe el contenedor segmental. Podemos considerar en este caso dos amplios grupos de funciones:

 - a) Función modal primaria (FMP). Expresa valores comunicativos “neutros” conmutables (*aseveración, interrogación, volición*) propios de registros cuidados (formales), como la lectura de textos escritos, discursos, conferencias, etc.
Escogí a la más guapa y a la más libre↓ (entonación aseverativa neutra)
¿Escogí a la más guapa y a la más libre↑? (entonación interrogativa absoluta)
 - b) Función modal secundaria (FMS). Expresa valores comunicativos marcados por el contexto de uso, condicionados pragmáticamente, pero reconocibles sin necesidad de esfuerzo inferencial adicional (*aseveración categórica, interrogación aseverativa, mandato intensificado...*):
Trataré de olvidarte con la fuerza de siempre↓ (entonación aseverativa categórica, con tono final en cadencia marcada)

³ Los ejemplos que siguen cumplen con los criterios de transcripción de recursos prosódicos formulados por el Grupo Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial). Véase al respecto Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002:29-31).

¿Viajar a la luna para darnos cuenta de que la tierra es el origen de la

- Funciones dialógicas sintagmáticas (*in praesentia*) [FFDDSS]
En este marco se consideran fenómenos prosódicos que tienen lugar en el proceso de la interacción entre dos o más hablantes. Así, las *topicalizaciones* consisten en la escisión de un fragmento de habla a la derecha o a la izquierda del cuerpo enunciativo nuclear para realzarlo informativamente: *Yo↑ a mí me gustan mucho las lentejas↓* (la presencia del pronombre “yo” al inicio del enunciado sugiere una topicalización enfática del sujeto de la enunciación en una construcción que rompe la estructura gramatical canónica, de ahí la presencia de una inflexión tonal ascendente que coincide con “yo”)
Otras formas de actuación de las FFDDSS radican en la capacidad de la entonación para regular el proceso de *alternancia de turnos* en la conversación, en colaboración con otros recursos prosódicos y/o paralingüísticos como la cualidad de voz, ajustes articulatorios, tempo elocutivo, etc.
- Funciones dialógicas paradigmáticas (*in absentia*) [FFDDPP]
También se desarrollan en un marco interactivo, entre dos o más hablantes, que co-construyen el sentido transmitido por la entonación en un enunciado dado. Podemos incluir aquí la diferentes marcas prosódicas que favorecen la interpretación de un enunciado como irónico, humorístico, (des)cortés, emotivo (véanse al respecto Hidalgo 2019:309-363; Hidalgo 2020)

El Plan Curricular y el enfoque interactivo-funcional

La combinación de la perspectiva interactivo-funcional con la progresión del Plan Curricular, una vez considerados los aspectos mejorables que hemos indicado previamente, nos llevan a proponer una distribución novedosa de los contenidos didácticos en el ámbito de la enseñanza de la entonación en ELE⁴.

Basaremos la distribución de dichos contenidos en la distribución funcional de la entonación tal como se postula desde el modelo AIF:

- Funciones monológicas sintagmáticas (FFMMSS)
- Funciones monológicas paradigmáticas (FFMMPP)
- Funciones dialógicas sintagmáticas (FFDDSS)
- Funciones dialógicas paradigmáticas (FFDDPP)

La enseñanza de las Funciones Monológicas Sintagmáticas (FFMMSS) en los niveles A, B y C

En la propuesta aquí planteada, las funciones monológicas sintagmáticas se desarrollan progresivamente según los niveles de competencia lingüística, abarcando tanto la función demarcativa como la función integradora.

⁴ Los contenidos incluidos en los cuatro apartados que siguen se resumen, a título informativo, en el ANEXO final, donde se incluyen cuatro tablas correspondientes a la propuesta de enseñanza de las Funciones Monológicas Sintagmáticas y Paradigmáticas y de enseñanza de las Funciones Dialógicas Sintagmáticas y Paradigmáticas de la entonación en ELE.

Así, para los Niveles A1-A2, la enseñanza de la *Función demarcativa* se centra en las unidades melódicas y en el sistema de puntuación, destacando el uso del punto como signo principal para marcar límites y organizar el discurso. Por su parte, la *Función integradora* está también vinculada a las unidades melódicas y al sistema de puntuación, pero en estos niveles se enfatiza el uso de la coma, que permite enlazar elementos dentro de la misma unidad discursiva. Finalmente, con respecto a la *Función demarcativa-integradora*, se observará la extensión de la unidad melódica en la secuencia hablada, con una irregularidad relativa, destacándose dos fenómenos:

- a) Unidad mínima: palabra monosílaba, como en *¿Quién ha venido? Yo.*
- b) Segmentación en unidades más extensas de 5 a 10 sílabas, predominando unidades de 7 u 8 sílabas, como en *Trabaja en un banco.*

A su vez, para los niveles B1-B2, para la enseñanza de la *Función demarcativa* se mantiene el enfoque en unidades melódicas y el sistema de puntuación, incorporando ahora los dos puntos y los puntos suspensivos como recursos de segmentación más complejos. La enseñanza de la *Función integradora* continúa vinculada a las unidades melódicas y al sistema de puntuación, ampliando su alcance al punto y coma, el paréntesis y el corchete. En cuanto a la didáctica de la *Función demarcativa-integradora*, se centrará en la relación entre patrones melódicos y estructuras sintácticas, con ejemplos concretos:

- a) Anteposición de complementos: *En el río // se veían barcos frente a En el río se veían barcos.*
- b) Anteposición del verbo al sujeto: *Vino Isabel.*
- c) Subordinadas: división entre subordinante y subordinado, como en *Si quieres // puedes venir.*
- d) Construcciones parentéticas: *La chica, cansada de llevar tacones, se descalzó en la fiesta.*

Se destacan también aquí los patrones melódicos en enumeraciones:

- a) Enumeración completa final de frase: *Sé francés, inglés, alemán y español.*
- b) Enumeración incompleta final de frase: *Me pareció que era lenta, aburrida, pesada.*
- c) Enumeración descriptiva: *Me levanto, me ducho, tomo un café y me voy a trabajar.*
- d) Enumeración distributiva: *Corta por aquí este lado del papel, por este otro dóblalo, por el otro lado corta otra vez.*

Finalmente, para los niveles C1-C2, la enseñanza de la *Funciones demarcativa e integradora*, se aleja de un enfoque estrictamente (orto)gráfico y se centra en las diferencias entre la entonación de la lectura y la del habla espontánea, lo que permitirá profundizar en una mayor naturalidad y adecuación expresiva del discurso. Para la didáctica de la *Función demarcativa-integradora* se propone trabajar la división en unidades melódicas, identificando y produciendo patrones melódicos correspondientes a estructuras sintácticas complejas. Un aspecto fundamental atañe a los casos de ambigüedad motivados por la entonación o resueltos por ella, como en los enunciados *Es todo un hombre // de las cavernas* y *Los chicos (//) que estudian (//) aprobarán.*

La enseñanza de las Funciones Monológicas Paradigmáticas (FFMMPP) en los niveles A, B y C

Ya que la entonación es un recurso esencial para marcar la intención del hablante, diferenciar tipos de enunciados y organizar la información dentro de la unidad

enunciativa, su enseñanza y aprendizaje se puede organizar de manera progresiva según los niveles de competencia, desde los más básicos hasta los más avanzados, considerando tanto la función modal primaria (informativa, asertiva, expresiva) como la función modal secundaria (matización, énfasis, intención pragmática). Así pues, la enseñanza de las funciones monológicas paradigmáticas a través de la adaptación del PCIC y una selección de aspectos prosódicos según la propuesta de Hidalgo (2019) podría llevarse a cabo del siguiente modo.

Para los Niveles A1-A2, los aprendizajes se centrarán en la identificación y producción de patrones melódicos básicos. Se trabajan las unidades melódicas asociadas a signos de puntuación, especialmente interrogaciones y exclamaciones. De modo particular, con respecto a la entonación enunciativa se considerarán los siguientes aspectos:

- a) Al inicio de la unidad, se distingue la inflexión de la voz según la sílaba inicial: tono grave para sílabas átonas (*Escribo pocas palabras*) o tono medio si la sílaba inicial es tónica (*Tengo dos hermanos*).
- b) En el cuerpo de la unidad, la entonación se mantiene uniforme, reflejando el carácter sobrio de la entonación española.
- c) Al final de la unidad, se aplican tonemas básicos de cadencia, anticadencia o suspensión para diferenciar afirmaciones de interrogaciones (*No te gusta el cine* vs. *¿No te gusta el cine?*).

Con respecto a la entonación interrogativa se considerará:

- a) La diferenciación entre interrogativa absoluta y relativa.
- b) El uso de pronombres interrogativos simples (*¿Quién es tu profesor?*).
- c) La comparación con la entonación de enunciativas simples (*¿Están estudiando?* vs. *Están estudiando // desde las tres de la tarde*).

Se puede incorporar también la enseñanza de actos exclamativos y expresivos básicos, así como saludos y expresiones de cortesía simples: *Hola, Buenas tardes, Gracias, Adiós, ¿Qué tal?*.

Para la enseñanza de las FFMPP en los Niveles B1-B2, se amplía la diversidad y matización de los patrones melódicos, incorporando mayor complejidad y flexibilidad. Así, para la enseñanza de la Entonación enunciativa en estos niveles se pueden considerar:

- a) El ajuste del tono inicial según valor gramatical de la palabra: *Donde está escrito* vs. *Dónde está escrito*.
- b) Los tonemas finales con matizaciones: cadencia (descenso 8 semitonos), semicadencia (3-4 semitonos), anticadencia (ascenso 4-5 semitonos), semianticadencia (ascenso 2-3 semitonos), suspensión (sin ascenso ni descenso).
- c) Las modificaciones en la cadencia según tipo de aseveración: ordinaria (*Me levanto a las ocho*).

Por lo que respecta a la Entonación interrogativa se estudiarán las Interrogativas alternativas o disyuntivas: *¿Fue sin querer o fue aposta?*. En cuanto a los restantes tipos enunciativos se pueden introducir la entonación volitiva y de actos imperativos más elaborados, algunos patrones de mandato con matices (*Ven, ¡Silencio!, Más espacio, por favor*), así como saludos y expresiones de cortesía más complejas.

En definitiva, en este nivel, los aprendices deben comenzar a controlar la entonación para modular la intención comunicativa, distinguiendo por ejemplo afirmaciones categóricas de aseveraciones dubitativas, y ajustando su tono para producir matices expresivos.

Finalmente, para los Niveles superiores C1-C2, la enseñanza se centra en la flexibilidad, riqueza expresiva y pragmática de la entonación, con atención a matices finos de intención y emoción. Se propone integrar aquí:

- a) Entonación enunciativa: Aseveración categórica (*La pronunciación // es lo más difícil del español*), insinuativa (*Es una opinión muy lógica*), o con tono de incertidumbre (*Como no sabía qué ibas a hacer tú...*).
- b) Entonación interrogativa: Interrogativas restrictivas (*¿Eres tú el que me ha llamado?*), reiterativas, exclamativas (*¿Qué te he dicho yo?*), hipotéticas, con varios grupos melódicos y estructuras complejas (*¿No has visto nunca al mirar hacia el horizonte en un cielo despejado la línea que separa el cielo de la tierra?*), Entonación interrogativa en paréntesis y vocativos (*Me lo prometiste (¿lo has olvidado ya?)*), *¿No te alegras, mujer, de esta sorpresa?*).
- c) Actos de habla expresivos: Tonema desiderativo y exclamaciones de mandato (*¡Que te calles de una vez, hombre!*, *¡Pasa!*, *¡Vamos!*); Entonación exclamativa de urgencia y expresiones de exhortación persuasiva.

La enseñanza de las Funciones Dialógicas Sintagmáticas (FFDDSS) en los niveles A, B y C

Como ya se ha dicho previamente, las funciones dialógicas sintagmáticas se encargan de la organización de la entonación dentro de las unidades discursivas, de la producción de patrones melódicos adecuados a la estructura de las oraciones y del control del énfasis para marcar intención, contraste o emoción. La progresión en los niveles de competencia refleja un aumento en la complejidad y sutileza de estos aspectos.

Así en los Niveles iniciales A1-A2, el aprendizaje se limita principalmente a reconocer y producir patrones melódicos simples, asociados a enunciados básicos y expresiones funcionales. En estos niveles la relevancia de las FFDDSS es mínima.

Sin embargo, en los Niveles intermedios B1-B2 los estudiantes pueden ampliar sus competencias hacia estructuras sintácticas más complejas y matizaciones de entonación, como es el caso de:

- a) Producción de patrones melódicos de oraciones con orden marcado:
 - a. Topicalización: **A María** la atendieron muy bien
 - b. Focalización: **Mucho** pides tú.
- b) Entonación enunciativa:
 - a. Al principio de la unidad: inflexión inicial con tono enfático para marcar contraste o sorpresa (*PERO, si está nevando, ¡¿PERO qué dices?!).*
 - b. Refuerzo de artículos, adverbios o preposiciones para intensificar la expresión: *¡¡POR amor de Dios!!.*
 - c. Al final de la unidad: producción de cadencias simples que distinguen afirmaciones, interrogaciones o exclamaciones.
- c) Actos de habla y énfasis articulatorio:
 - a. Énfasis básico de intensidad o contraste.
 - b. Introducción de matices en la entonación interrogativa y en los imperativos.

Finalmente, en los Niveles avanzados C1-C2, se pueden trabajar los aspectos más complejos y sutiles de las funciones dialógicas sintagmáticas:

- a) División en unidades melódicas complejas: identificación y producción de patrones melódicos que corresponden a estructuras sintácticas determinadas y a distintos tipos de focalización y topicalización.
- b) Entonación enunciativa avanzada:
 - a. Inicio de la unidad: inflexión inicial enfática y reforzamiento léxico para marcar contraste, sorpresa o intensidad (*PERO, si está nevando, ¡¡POR amor de Dios!!*).
 - b. Final de la unidad: grados sutiles de diferenciación entre tonemas según el tipo de enumeración:
 - Enumeración interior: *En una situación así, las risas, la diversión, la animación terminan en tristeza.*
 - Enumeración acumulativa: *Su mirada, su sonrisa, su forma de gesticular, todo es maravilloso en ella.*
 - Enumeración intensificativa: *No encontré ni un apoyo, ni una ayuda, ni nada.*
 - Enumeración calificativa: *Volverás a los reproches, los insultos, las susceptibilidades, como siempre.*
 - Enumeración valorativa: *Y van tan orgullosas a fiestas, certámenes, ruedas de prensa y desfiles.*
 - Enumeración enfática: *Y me dan unos sudores y unos nervios y un estado de descontrol tremendos.*
- c) Actos de habla y énfasis articulatorio avanzado:
 - a) Énfasis de intensidad: *¿Dices que has visto A QUIÉN?*
 - b) Énfasis contrastivo: *Ya te he dicho que eres TÚ quien debe disculparse*
 - c) Énfasis interrogativo: *¿QUE ESE TIPO te ha pedido el teléfono?*
 - d) Énfasis de gravedad: *Tú -CRÉEME- no tienes la culpa.*

La enseñanza de las Funciones Dialógicas Paradigmáticas (FFDDPP) en los niveles A, B y C

Con respecto a la enseñanza de las FFDDPP pautada por niveles de competencia, en los Niveles iniciales A1-A2 el aprendizaje puede orientarse hacia la identificación y producción de los patrones melódicos básicos de los actos de habla más frecuentes y funcionales:

- a) Saludos y expresiones de cortesía básicas: *Muchas gracias, Buenas tardes, Adiós, ¿Qué tal?*
- b) Interrogativas aseverativas con rasgo de cortesía: *¿Querías hacerme el favor de venir?*

El objetivo principal en este nivel es, principalmente, que los estudiantes puedan emitir y comprender mensajes simples con entonación clara, suficiente para interactuar en situaciones cotidianas de cortesía y atención básica al oyente.

Para los Niveles intermedios B1-B2, los estudiantes deben ampliar sus competencias hacia estructuras más complejas y matizadas, trabajando tanto actos de habla orientados al hablante como al oyente. Se puede profundizar en ello practicando la entonación de actos de habla apelativo-expresivos:

- a) Saludos y expresiones de cortesía con preguntas: *¿Cómo está usted?, ¿Qué tal te fue?*

- b) Recomendaciones o mandatos atenuados: *No fumes tanto.*
- c) Exclamaciones de mandato irónico: *¡Tú hazle caso!*

También es interesante estudiar la entonación en el cuerpo de la unidad enunciativa y las implicaciones pragmáticas que de ello puedan derivarse

- a) Movimientos melódicos más amplios a medida que aumenta la intensificación semántica.
- b) Desarrollo de perfiles tonales para expresar diferentes grados de énfasis y matices afectivos.

Finalmente, en los Niveles avanzados C1-C2 se trabajará para la profundización en el manejo de los patrones entonativos, asumiendo su carga emocional, afectiva y pragmática. Se propone aquí la enseñanza de:

- a) Actos de habla orientados al hablante y al oyente:
 - a. Exclamaciones desiderativas: *¡Lo que daría yo por que vinieras un día a verme!*
 - b. Expresiones de decepción: *¡Yo que creía que lo hacía por mí!*
 - c. Exclamaciones de protesta, resignación, reproche, extrañeza y sorpresa: *¡Si yo siempre he sido correcta con él!, ¡Qué le vamos a hacer!, ¡Buena la hemos hecho con invitarle!, ¡Que no haya venido a verme!*
 - d. Exclamación ondulada para estados de ánimo marcados: *¡Mira que te conozco, Carlos, que te conozco!*
 - e. Exhortaciones persuasivas o con ímpetu: *Verás como no es nada., ¡Hay que trabajar más!*
 - f. Expresiones de lamentación hipotética o real: *¡Si no fuera por tu ayuda!, ¡Vaya día me espera!*
 - g. Patrones de ruego o súplica: *Por favor* [indicando ruego], incluyendo preguntas como *¿Por qué no me puedes tratar como a una persona?*
- b) Énfasis articulatorio avanzado:
 - a. Ironía y falta de correspondencia entre entonación y palabra: *Me gusta mucho el bolso que te has comprado* [suprimiendo todo movimiento tonal intensificador].
 - b. Inflexiones circunflejas en enunciados con gran carga afectiva: *Con deciros / que cada vez que llamo / me salta el contestador* [tres unidades melódicas con perfiles ascendentes y descendentes, no rectos].
- c) Saludos y expresiones de cortesía más elaborados: *Que sea enhorabuena., Que lo paséis muy bien.*

Conclusiones

Con la implementación de un enfoque interactivo adaptado al Plan Curricular (2006) entendemos que la enseñanza de la entonación adquiere mayor coherencia, ya que se presenta en todos sus matices discursivos (o, al menos en muchos de ellos) la variación funcional de la entonación:

- Demarcación de unidades (Función monológica sintagmática).
- Integración de elementos discursivos (Función monológica sintagmática).
- Expresión de valores semántico-comunicativos neutros: aseveración, orden neutra, pregunta absoluta, pregunta pronominal (Funciones monológicas paradigmáticas> Función Modal Primaria).

- Focalización de elementos discursivos relevantes para el hablante en su relación comunicativa con el oyente, regulación de los turnos de habla... (Funciones dialógicas sintagmáticas).
- Expresión de valores pragmático-comunicativos complejos (marcados por la intencionalidad del hablante, por el reconocimiento del oyente y por el contexto):
 - o Funciones monológicas paradigmáticas> Función Modal Secundaria (variantes de la entonación aseverativa, de la entonación interrogativa, de la entonación imperativa)
 - o Funciones dialógicas paradigmáticas (ironía, humor, cortesía, etc.).
- Expresión de valores subjetivo-emocionales (alegría, sorpresa, miedo...).

Por otro lado, se propone la asociación de los diferentes valores de la entonación con situaciones de habla real, ya que se defiende la consideración de las fuentes conversacionales como punto de partida para la ejemplificación y el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la entonación en el aula de ELE.

Finalmente, se incorporan las sugerencias fenomenológicas del Plan Curricular y se redistribuyen en los niveles A/B/C, de modo que el cuadro final de valores entonativos y el carácter progresivo de su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje quedan, a nuestro parecer, mejor justificados.

Bibliografía

BARTOLÍ, Marta (2005): «La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras», *Phonica*, 1, 1-27.

BARTOLÍ, Marta (2012): *La pronunciación por tareas en la clase de ELE*. Tesis doctoral: Universitat de Barcelona.

BARTOLÍ, Marta (2015): «Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE», *Cauce*, 38, 17-34.

BOQUETE MARTÍN, Gabino (2014): «Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3: 7-29.

BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.

CANTERO, Francisco J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

CANTERO, Francisco J. (2003): «Fonética y didáctica de la pronunciación», en Antonio MENDOZA, (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 545-572.

CARCEDO, A. (1994): «Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada», en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera)*. Madrid: SGEL, 257-266.

CELCE-MURCIA, M. y otros (1996): *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

CORTÉS, M. (2000a): «El papel de la entonación en la enseñanza de idiomas», en *Proceedings of the Foreign Languages Teaching and Humanity Education*

Symposium. Universidad Wenzao: Taiwán, S1-1 a S1-10 [Disponible Red: <http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/268>]

CORTÉS, M. (2000b): «Sobre la adquisición de la prosodia en la lengua extranjera: estado de la cuestión», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 91-119.

CORTÉS, M. (2001): «El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos», *Lenguaje y textos*, 17, 127-144.

CORTÉS, M. (2002a): «Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, 65-75.

CORTÉS, M. (2002b): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

ELVIRA, Wendy (2016): «La entonación en el aula de ELE», en MONTMANY, B. y SANS, N. (coords), *XXV Encuentro Práctico de profesores de ELE*. Barcelona: International House, 41-46.

ENGUIX, Ricardo, «La entonación, esa gran olvidada en la clase de ELE», [https://www.academia.edu/en/18913370/La_entonaci%C3%B3n_esa_gran_olvidada_en_la_clase_de_ELE]

GARCÍA ANDREVA, Fernando (2014): «Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE», en Narciso M. CONTRERAS (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el S. XXI*. ASELE, 309-320.

GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.

GUTIÉRREZ MENÉNDEZ, David (2018): «La prosodia en la clase de ELE. Aplicaciones prácticas en el aula», *Monográficos SINOELE*, 17, 276-285.

HIDALGO, Antonio (2002): *Comentario fónico de textos coloquiales*. Madrid: Arco Libros.

HIDALGO, Antonio (2015): «Enseñar la entonación en ELE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones», *Foro de Profesores de ELE*, 11, 171-188.

HIDALGO, Antonio (2019): *Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

HIDALGO, Antonio (2020): «Rasgos prosódicos de la emoción: estudio de un corpus conversacional», *Phonica*, 16, 36-53.

HIDALGO, Antonio y Adrián CABEDO (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE*. Madrid: Arco Libros.

HIDALGO, Antonio y Adrián CABEDO (2012-2013): «Observaciones sobre la importancia de la entonación en la enseñanza de E/LE: aspectos metodológicos», *Cauce*, 34-35, 209-230.

HIDALGO, Antonio y María Pilar FOLCH (2013): «Aprender a ser cortés: aspectos pragmáticos de la enseñanza de E/LE, expresividad fónica y comunicación cortés a través de la entonación», en Adrián CABEDO y Patricia INFANTE (eds.), *Lingüística XL. El lingüista del S. XXI*. Madrid: SEL Ediciones, 43-54.

IGARRETA, Alba (2021): «La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evolución y estado actual», *DobleLe*, 7, 22-36. [Disponible en red, <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v7-igarreta/90-pdf-es>]

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

LAHOZ, J. M^a (2007): «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué», en BALMASEDA, Enrique (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera. Vol. 2*. Logroño: ASELE, 705-720.

LLISTERRI, Joaquim (2003): «La enseñanza de la pronunciación», *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4/1, 91-114.

MOLINA, Isabel, «La música de las palabras: la importancia de la entonación en el discurso oral»,
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2013-2014/09_molina.pdf]

MOLINA, Isabel (2014): «Entonación, intención y relevancia. La importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas», *MarcoELE*, 19 [Disponible en Red, <https://marcoele.com/descargas/19/molina-entonacion.pdf>].

OTERO, Herminda (2013): «Aprender y enseñar entonación en aulas multilingües», en Beatriz BLECUA, Sara BORRELL y Berta CROUS (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*. Girona: ASELE, 664-675.

PADILLA, Xose (2015): *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Publicacions Universitat d'Alacant.

PÉREZ CANO, Isabel (2019): «Las tareas de concienciación fonológica como recurso didáctico de comprensión auditiva en Español Lengua Extranjera (ELE)», *DobleLe*, 5: 66-84. [Disponible en Red, <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v5-perez-cano/58-pdf-es>]

POCH, Dolors (2004): «La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera», *redELE*, 1. [Disponible en Red, https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885]

POCH, Dolors y Bernard HARMEGNIES (2009): «Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera», *marcoELE*, 8. [Disponible en Red, https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf]

SANTAMARÍA, E. (2007): «Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas», en BALMASEDA, Enrique (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera. Vol. 2*. Logroño: ASELE, 1237-1250.

TORRERO, Rocío (2020): «La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: propuesta de secuenciación didáctica», *marcoELE*: 31. [Disponible en red, <https://marcoele.com/descargas/31/torrero-entonacion.pdf>]

TRAVAILIA, C. (2007): «El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español», BALMASEDA, Enrique (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera. Vol. 2*. Logroño, ASELE, 1021-1034.

Anexo

Propuesta para la implementación de la enseñanza de la entonación en el aula de ELE desde una perspectiva interactivo-funcional. Presentación esquemática:

FUNCIONES MONOLÓGICAS SINTAGMÁTICAS					
NIVELES A1-A2		NIVELES B1-B2		NIVELES C1-C2	
FUNCIÓN DEMARCATIVA	FUNCIÓN INTEGRADORA	FUNCIÓN DEMARCATIVA	FUNCIÓN INTEGRADORA	FUNCIÓN DEMARCATIVA	FUNCIÓN INTEGRADORA
Unidades melódicas. Sistema de puntuación. El punto	Unidades melódicas. Sistema de puntuación. La coma	Unidades melódicas. Sistema de puntuación. Dos puntos Puntos suspensivos.	Unidades melódicas. Sistema de puntuación. El punto y coma El paréntesis y el corchete	Diferencias entre la entonación de la lectura y la del habla espontánea PCIC NO APORTA APLICACIÓN DIDÁCTICA VARIACIÓN DIAFÁSICA ENTONACIÓN PRELINGÜÍSTICA	Diferencias entre la entonación de la lectura y la del habla espontánea PCIC NO APORTA APLICACIÓN DIDÁCTICA VARIACIÓN DIAFÁSICA ENTONACIÓN PRELINGÜÍSTICA
NIVELES A1-A2		NIVELES B1-B2		NIVELES C1-C2	
FUNCIÓN DEMARCATIVA-INTEGRADORA		FUNCIÓN DEMARCATIVA-INTEGRADORA		FUNCIÓN DEMARCATIVA-INTEGRADORA	
Extensión de la unidad melódica en la secuencia hablada: irregularidad relativa a) Unidad mínima: palabra monosilaba: <i>¿Quién ha venido? Yo</i> b) Segmentación en unidades más extensas de entre 5 y 10 sílabas (predominio de unidades de 7 y 8 sílabas): Trabaja en un banco		Patrones melódicos y estructuras sintácticas a) Anteposición de complementos: En el río// se veían barcos vs. En el río se veían barcos b) Anteposición del verbo al sujeto: Vino Isabel c) Subordinada, división entre subordinante y subordinado: Si quieres // puedes venir d) Construcciones parentéticas: La chica, cansada de llevar tacones, se descalzó en la fiesta Patrones melódicos en enumeraciones <ul style="list-style-type: none"> - Enumeración completa final de frase: <i>Sé francés, inglés, alemán y español.</i> - Enumeración incompleta final de frase: <i>Me pareció que era lenta, aburrida, pesada.</i> - Enumeración descriptiva: <i>Me levanto, me ducho, tomo un café y me voy a trabajar</i> - Enumeración distributiva: <i>Corta por aquí este lado del papel, por este otro dóblalo, por el otro lado corta otra vez.</i> 		División en unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a determinadas estructuras sintácticas: Casos de ambigüedad: motivados por la entonación o resueltos por la entonación: <i>Es todo un hombre // de las cavernas vs. Los chicos (//) que estudian(//) aprobarán.</i>	

FUNCIONES MONOLÓGICAS PARADIGMÁTICAS					
NIVELES A1-A2		NIVELES B1-B2		NIVELES C1-C2	
FUNCIÓN MODAL PRIMARIA	FUNCIÓN MODAL SECUNDARIA	FUNCIÓN MODAL PRIMARIA	FUNCIÓN MODAL SECUNDARIA	FUNCIÓN MODAL PRIMARIA	FUNCIÓN MODAL SECUNDARIA
Unidades melódicas. sistema de puntuación Signos de interrogación y exclamación Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa a) Al principio de la unidad enunciativa - Inflexión de la voz: tono grave de las sílabas átonas iniciales: <i>Escribo pocas palabras.</i> - Tono medio desde el principio si el inicio es sílaba tónica: <i>Tengo dos hermanos.</i>	Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa Al final de la unidad enunciativa - Valor expresivo en la inflexión final: tonemas <i>No es muy bueno</i> (cadencia muy marcada: aseveración categórica) / <i>No es muy bueno</i> (semicadencia o cadencia menos marcada: aseveración dubitativa)	Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa a) Al principio de la unidad enunciativa. Inflexión de la voz→ tono bajo o tono alto según el valor gramatical de la palabra inicial: <i>Donde está escrito. / ¿Dónde está escrito.</i> b) Al final de la unidad enunciativa: tonemas con matizaciones: Cadencia (descenso 8 semitonos) Semicadencia (descenso 3/4 semitonos) Anticadencia (ascenso 4/5 semitonos)	Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa con modificaciones en la cadencia a) Aseveración categórica: <i>La pronunciación // es lo más difícil del español.</i> b) Aseveración insinuativa: relación con la pragmática (intencionalidad, contenidos implícitos): <i>Es una opinión muy lógica.</i> c) Aseveración con tono de incertidumbre: <i>Como no sabía qué ibas a hacer tú.</i>		Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa a) Interrogativa restrictiva: se pregunta sobre un elemento del enunciado: <i>¿Eres tú el que me ha llamado?</i> b) Interrogativa reiterativa: <i>¿Que si sé lo que digo? ¿Cuánto dices que te ha costado? ¿Si lo supiera mi padre? Pues no quiero pensarlo.</i> c) Interrogativa exclamativa: <i>¿Qué te he dicho yo? ¿A eso le llaman ellos trabajar?</i> d) Interrogativa hipotética: <i>¿Supongo que me llamarás?</i>

<p>b) En el cuerpo de la unidad enunciativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entonación uniforme: carácter sobrio de la entonación española c) Al final de la unidad enunciativa - Zona de mayor relevancia (al final): <i>No te gusta el cine. / ¿No te gusta el cine?</i> - Producción del tonema de cadencia: terminación absoluta de la enunciativa; tono grave - Tonema de anticadencia (ascenso 4/5 semitonos) - Tonema de suspensión <p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa</p> <p>a) Interrogativa absoluta frente a interrogativa relativa</p> <p>b) Interrogativa con pronombre interrogativo: <i>¿Quién es tu profesor?</i></p> <p>c) Semejanzas y diferencias entre la entonación de una interrogativa simple y la primera parte de una enunciativa: <i>¿Están estudiando? vs. Están estudiando // desde las tres de la tarde.</i></p>	<p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla</p> <p>a) Actos de habla orientados al hablante (asertivos, exclamativos y expresivos) y orientados al oyente (interrogativos/imperativos)</p> <p>b) Actos exclamativos y expresivos (formas básicas)</p> <p>c) Entonación en saludos y expresiones de cortesía básicas:</p> <p><i>Muchas gracias. Buenas tardes. Adiós. ¿Qué tal?</i></p>	<p>Semianticadencia (ascenso 2/3 semitonos)</p> <p>Suspensión (sin ascenso ni descenso)</p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa con modificaciones en la cadencia</p> <p>Aseveración ordinaria: <i>Me levanto a las ocho.</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa</p> <p>Interrogativas alternativas o disyuntivas: <i>¿Fue sin querer o fue aposta?</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla</p> <p>a) Entonación volitiva</p> <p>b) Actos de habla imperativos</p> <p>c) Patrones entonativos de mandato: <i>Ven. ¡Silencio! Más despacio, por favor</i></p>	<p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa</p> <p>Entonación de las interrogativas aseverativas: <i>¿A que es muy guapo?</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla</p> <p>a) El tonema desiderativo</p> <p>b) Exclamaciones de mandato: <i>¡Que te calles de una vez, hombre!</i></p> <p>c) Entonación exclamativa de urgencia: <i>¡Pasa! ¡Vamos!</i></p>	<p>e) Interrogativa con varios grupos melódicos <i>¿No has visto nunca al mirar hacia el horizonte en un cielo despejado la línea que separa el cielo de la tierra?</i></p> <p>f) Entonación del paréntesis interrogativo <i>Me lo prometiste (¿lo has olvidado ya?) el mismo día de conocernos.</i></p> <p>g) Entonación del vocativo en posición parentética dentro de una interrogativa <i>¿No te alegras, mujer, de esta sorpresa?</i></p>
---	--	---	--	--

FUNCIONES DIALÓGICAS SINTAGMÁTICAS		
NIVELES A1-A2	NIVELES B1-B2	NIVELES C1-C2
	<p>División en unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a determinadas estructuras sintácticas</p> <p>Producción de patrones melódicos de oraciones con orden marcado:</p> <p><i>A María la atendieron muy bien [topicalización]</i></p> <p><i>Mucho pides tú [focalización]</i></p>	<p>División en unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a determinadas estructuras sintácticas</p> <p>Producción de patrones melódicos de oraciones con orden marcado:</p> <p><i>A María la atendieron muy bien [topicalización]</i></p> <p><i>Mucho pides tú [focalización]</i></p> <p>Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa</p> <p>a) Al principio de la unidad enunciativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inflexión inicial, tono enfático. <i>Pero</i> inicial: <i>PERO</i>, si está nevando. <i>¿¿PERO qué dices?!</i> - Reforzamiento de artículos, adverbios o preposiciones: <i>¡¡POR amor de Dios!!</i> <p>b) Al final de la unidad enunciativa. Grados sutiles de diferenciación y oposición entre los tonemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Enumeración interior: En una situación así, las risas, la diversión, la animación terminan en tristeza</i> - <i>Enumeración acumulativa: Su mirada, su sonrisa, su forma de gesticular, todo es maravilloso en ella.</i> - <i>Enumeración intensificativa: No encontré ni un apoyo, ni una ayuda, ni nada.</i> - <i>Enumeración calificativa: Volverás a los reproches, los insultos, las susceptibilidades, como siempre.</i> - <i>Enumeración valorativa: Y van tan orgullosas a fiestas, certámenes, ruedas de prensa y desfiles</i> - <i>Enumeración enfática: Y me dan unos sudores y unos nervios y un estado de descontrol tremendos.</i>

		<p>Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla</p> <p>Énfasis articulatorio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énfasis de intensidad: ¿<i>Dices que has visto A QUIÉN?</i> - Énfasis de entonación (contrastivo): <i>Ya te he dicho que eres TÚ quien debe disculparse.</i> - Énfasis interrogativo: ¿<i>QUE ESE TIPO te ha pedido el teléfono?</i> - Énfasis de gravedad: <i>Tú -CRÉEME- no tienes la culpa.</i>
--	--	---

FUNCIONES DIALÓGICAS PARADIGMÁTICAS		
NIVELES A1-A2	NIVELES B1-B2	NIVELES C1-C2
<p>Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla</p> <p>La entonación en los saludos y expresiones de cortesía básicas: <i>Muchas gracias. Buenas tardes. Adiós. ¿Qué tal?</i></p>	<p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa</p> <p>Interrogativas aseverativas con rasgo de cortesía: <i>¿Querías hacerme el favor de venir?</i></p> <p>Identificación / producción de patrones melódicos de distintos actos de habla</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Saludos y expresiones de cortesía: preguntas b) Recomendaciones o mandatos atenuados: <i>No fumes tanto.</i> c) Exclamaciones de mandato irónico: <i>¡Tú hazle caso!</i> d) Saludos y expresiones de cortesía más complejas: <i>¿Cómo está usted? ¿Qué tal te fue?</i> 	<p>Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa</p> <p>En el cuerpo de la unidad enunciativa. Movimientos más amplios cuanto mayor grado de intensificación semántica se desee alcanzar.</p> <p>Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla</p> <ul style="list-style-type: none"> a) actos de habla orientados al hablante (exclamativos y expresivos) y orientados al oyente (imperativos): Exclamaciones desiderativas: <i>¡Lo que daría yo por que vinieras un día a verme!</i> Expresión exclamativa de la decepción: <i>¡Yo que creía que lo hacía por mí!</i> Exclamaciones de protesta: <i>¡Si yo siempre he sido correcta con él!</i> Exclamaciones de resignación: <i>¡Qué le vamos a hacer!</i> Exclamaciones de reproche: <i>¡Buena la hemos hecho con invitarle!</i> Exclamaciones de extrañeza y sorpresa: <i>¡Que no haya venido a verme!</i> Exclamación ondulada (estados de ánimo muy marcados): <i>¡Mira que te conozco, Carlos, que te conozco!</i> Exhortación persuasiva para dar ánimo: <i>Verás como no es nada.</i> Exhortación con ímpetu: <i>¡Hay que trabajar más!</i> Expresión exhortativa de lamentación hipotética y no hipotética: <i>Si no fuera por tu ayuda! ¡Vaya día me espera!</i> Patrones entonativos básicos de ruego o súplica: <i>Por favor [indicando ruego]</i> En locuciones gramaticales Entonación en la expresión de ruego en una pregunta: <i>¿Por qué no me puedes tratar como a una persona?</i> b) Énfasis articulatorio <ul style="list-style-type: none"> - Falta de correspondencia entre la entonación y la palabra: entonación irónica <i>Me gusta mucho el bolso que te has comprado [sugiriendo que no le gusta nada, por lo tanto suprimiendo todo movimiento tonal intensificador]</i> - Inflexiones circunflejas propias de los enunciados con gran carga afectiva o emocional: <i>Con deciros / que cada vez que llamo / me salta el contestador. [tres unidades melódicas con perfiles entonativos no «rectos», sino ascendentes y descendentes, esto es, circunflejos]</i> c) Saludos y expresiones de cortesía más elaborados: <i>Que sea enhorabuena. Que lo paséis muy bien.</i>

El uso de libros de texto en la enseñanza de idiomas: Un análisis comparativo entre España y Alemania

The Use of Textbooks in Language Teaching: A Comparative Analysis in Spain and Germany

Manuela Franke

Asistente de investigación. Universidad de Potsdam

ManuFranke@uni-potsdam.de

La Dra. Manuela Franke tiene formación de pregrado y maestría en Enseñanza de inglés, español y francés, es doctora en Literatura Hispánica por la Universidad de Siegen. Tiene amplia experiencia en la formación de profesorado e investigación en lenguas romances en investigación (español – francés – italiano) en las Universidades de Siegen, Marburgo, Libre de Berlín y Duisburgo-Essen. Actualmente trabaja en la Universidad de Potsdam orientando las prácticas del área de español. Sus principales intereses de investigación incluyen la investigación del uso de manuales, la digitalización (en especial: la lectura en ámbitos digitales) y la formación del profesorado.

Resumen

Este estudio analiza el uso de manuales en la enseñanza de lenguas extranjeras en España y Alemania. A través de entrevistas con once profesoras y profesores, se investigan las percepciones, fortalezas y limitaciones de los libros de texto en el aula, así como las diversas formas en que el personal docente los utiliza. Los resultados indican que, aunque los libros de texto son valorados por su contenido estructurado y alineación con los estándares educativos, su rigidez suele requerir el uso de recursos adicionales. Además, las diferencias en el uso y la percepción de los libros de texto parecen depender más de las prácticas individuales del profesorado que del contexto nacional. Estos hallazgos destacan la necesidad de investigaciones transnacionales adicionales para comprender mejor el papel de los manuales en diferentes contextos educativos y para mejorar las prácticas formativas en la enseñanza.

Abstract

This study examines the use of textbooks in foreign language instruction in Spain and Germany. Drawing on interviews with eleven teachers from both countries, it explores educator's perceptions of textbooks, their advantages and limitations, and the diverse ways they are employed in the classroom. The findings indicate that while textbooks are appreciated for their structured content and alignment with curricular standards, their inflexibility often prompts teachers to supplement them with additional materials to maintain relevance and student engagement. Notably, differences in textbook use and perception appear to stem more from individual teaching styles than from national context. These results highlight the importance of further cross-national research to better understand the role of textbooks in different educational settings and to inform teacher training and pedagogical practice.

Palabras clave

manuales, adquisición de la lengua, formación del profesorado, metodología, enseñanza de idiomas en España y Alemania, formación profesorado

Keywords

text books, language acquisition, teacher's development, methodology, teaching languages in Spain and Germany, teacher education

Introducción: la importancia de comparar el uso de los libros de texto entre diferentes países

El aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en un pilar fundamental de la educación escolar en toda Europa. Los idiomas que se imparten, la cantidad de lenguas que el alumnado aprende simultáneamente y el grado escolar en el que comienza la enseñanza varían significativamente entre los países (cf. Baïdak, Balcon, Motiejunaite, 2017). Aunque el MCER ejerce una influencia considerable sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, persisten importantes diferencias entre los sistemas educativos. Estas divergencias se deben a los contextos históricos, culturales y económicos únicos de cada nación, que han dado forma a sus sistemas educativos de maneras diversas, resultando en enfoques distintos tanto en el diseño curricular como en la creación de los libros de texto (cf. Marlow-Ferguson, 2002). No obstante, un rasgo común en muchos sistemas educativos, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje de idiomas, es el uso del libro de texto como herramienta central (cf. Franke, Plötner, 2022: 9; Korell, 2024: 32; Kurtz, 2011: 3; Ramírez, 2003: 274; Richards, 2001: 251; Thaler, 2011: 18).

El término “libro de texto” abarca un amplio espectro de medios educativos, que incluye materiales para estudiantes, guías para el profesorado, recursos audiovisuales, plantillas y colecciones de tareas (cf. Fuchs et al., 2014: 9). En la actualidad, los libros de texto se presentan como sistemas complejos y multifuncionales, disponibles tanto en formatos impresos como electrónicos (cf. Kurtz, 2020: 198). Estos evolucionan continuamente, incorporando cambios en el contenido, el diseño, los objetivos

educativos, los métodos de producción, su uso en el aula y la forma en que los usuarios interactúan con ellos para adquirir conocimientos. En particular, los libros de texto suelen estar alineados con las directrices y estándares oficiales establecidos por las autoridades educativas, apoyando a estudiantes a lo largo de su progreso académico y sirviendo como la base estructural y material del proceso de aprendizaje (cf. Huang et al., 2022: 1f.). Esta base estructural es ampliamente reconocida en diversos países como un indicador clave de una enseñanza de calidad (cf. Helmke, 2017: 201; Meyer, 2017: 26; Ruvalcaba Flores, 2007: 1).

Los libros de texto desempeñan un papel crucial en asegurar una progresión coherente en la adquisición de lenguas extranjeras, al estructurar el desarrollo lingüístico y de contenido, así como al secuenciar el aprendizaje. Están diseñados para preparar, apoyar y evaluar el proceso de adquisición mediante una amplia variedad de textos auditivos y escritos, formatos de tareas y ejercicios, sugerencias estratégicas y pruebas de (auto)evaluación (cf. Bohnensteffen, 2011: 126-130; Börner et al., 2011: 37). Como elemento fundamental de la enseñanza contemporánea, los libros de texto son esenciales para garantizar la calidad de la instrucción (cf. Fuchs et al., 2014: 23; Gräsel, 2010: 137). Sin embargo, la calidad de la enseñanza no depende exclusivamente de estos materiales, sino que está profundamente influenciada por cómo el profesorado los utiliza para fomentar y sostener los procesos de aprendizaje. Aunque los libros de texto determinan en gran medida los contenidos que el alumnado aprende y proporcionan al personal docente un método sencillo para cumplir con las directrices educativas de cada país (cf. Sandfuchs, 2010: 23), la experiencia didáctica del profesorado sigue siendo un factor clave en la calidad de la enseñanza (cf. Franke, 2024: 85; Korell, 2024: 78). Por lo tanto, la investigación sobre el uso de los libros de texto en el aula debe considerarse como una exploración de un componente esencial de la cultura material de la educación escolar en Europa, dado el papel central que este medio desempeña. En consecuencia, debe ser visto como un factor constitutivo en la enseñanza contemporánea y un elemento clave en el análisis de la calidad educativa (cf. Fuchs et al., 2014: 23; Gräsel, 2010: 137). No obstante, actualmente existe poca evidencia empírica sobre las percepciones del profesorado respecto al uso de libros de texto: sobre si considera que trabajar con ellos implica simplemente seguir su contenido (cf. Kurtz, 2011: 6), o si las personas docentes poseen las competencias necesarias para utilizarlos de manera didáctica eficaz, como la describe Thaler (2014). Esta carencia revela una importante laguna en la investigación educativa actual (Fuchs, Henne, 2018: 35, 39; Hansen, 2018: 376; Marcos Miguel, 2015: 310). Además, aún no se ha llevado a cabo una comparación sistemática entre diferentes países, lo que deja una brecha significativa en la comprensión de cómo los contextos nacionales influyen en el uso y la percepción de los libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los estudios empíricos sobre la investigación de los libros de texto se han centrado principalmente en los procesos y decisiones implicados en la selección de materiales didácticos, así como en las actitudes del personal docente hacia estos recursos. Estos estudios ofrecen una visión general sobre la prevalencia y frecuencia del uso de los libros de texto, y pueden dividirse en investigaciones cuantitativas y cualitativas (cf. Korell, 2024: 76). Mientras que los estudios cuantitativos proporcionan una representación general de los patrones de uso, los estudios cualitativos, a menudo basados en entrevistas semiestructuradas, exploran las dinámicas psicológicas y socioculturales que influyen en el empleo de los libros de texto (cf. Hansen, 2018: 373). Los pocos estudios que han examinado la percepción y el uso de los libros de texto en el aula revelan varios hallazgos clave. Algunos miembros del profesorado consideran que los libros de texto son herramientas de apoyo que mejoran el aprendizaje, apreciando su

formato estructurado y la orientación que ofrecen tanto para el personal docente como para el alumnado (cf. Velásquez Aponte, Alberto López, 2015: 9,). Estas personas valoran la accesibilidad de los materiales y la preparación didáctica que los libros de texto incorporan. Aunque en general el profesorado mantiene una actitud positiva hacia los libros de texto (cf. Müller-Bittner, 2008: 172; Bolster, 2015: 19; Bohnensteffen, 2011: 125), también existen críticas importantes. El personal docente ha señalado que los libros de texto pueden quedar rápidamente desactualizados, carecer de relevancia, y en ocasiones no abordar de manera adecuada las necesidades específicas de su público objetivo (cf. Müller-Bittner, 2008: 169-172, 277; Bohnensteffen, 2011: 127s.).

Una parte del profesorado percibe que los libros de texto limitan su autonomía, mientras que la otra encuentra útil el contenido estructurado que ofrecen, ya que les permite ahorrar tiempo (cf. McGrath, 2002: 8). Los libros de texto están sujetos a altas expectativas; Ezeiza Ramos (2009: 13–16) identifica hasta 28 criterios diferentes que el profesorado y las personas investigadoras les atribuyen. Estos incluyen accesibilidad, atractivo, autenticidad, autonomía, calidad de la edición, coherencia, consistencia, conciencia, contextualización, disponibilidad, diversidad, equilibrio, trasfondo emocional, funcionalidad, generatividad, innovación, integración, maleabilidad, modularidad, motivación, organización, orientación y asistencia, relevancia, rigor, significado comunicativo, socialización, sincronización y transparencia. Muchas de estas expectativas multifacéticas solo pueden cumplirse a través de las diversas formas en que el profesorado utiliza los libros de texto (cf. Korell, 2024: 80). Este uso diverso generalmente se manifiesta en la planificación y estructuración de las lecciones, así como en el uso de los libros de texto como fuente de contenido, no solo para la selección de temas, sino para determinar el alcance y la secuencia (Sikorová, 2011: 19).

En la investigación educativa se identifican tres tipos principales de uso de los libros de texto. El primer tipo es el enfoque exclusivo y lineal, en el que el profesorado sigue estrictamente el libro de texto, utilizando su contenido de manera secuencial tal como está presentado. El segundo tipo es un enfoque alternativo, donde el personal docente combina el uso del libro de texto con materiales complementarios, integrando diversos recursos para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Finalmente, el tercer tipo implica el rechazo del uso de los libros de texto, donde se opta por prescindir completamente de ellos, apoyándose exclusivamente en materiales y recursos alternativos para estructurar la enseñanza (cf. e.g. Brown, 2009; Kurtz, 2011; Thaler, 2016). Estos tres tipos de uso de los libros de texto están estrechamente vinculados con la concepción de la tarea que el profesorado desarrolla en relación con los mismos. Un estudio con metodología mixta realizado con personal docente de ELE en Alemania pone de relieve que su enfoque hacia el uso de los libros de texto está influenciado por una disposición a experimentar con nuevos métodos, impulsada por su experiencia didáctica, sus actitudes personales y los contextos específicos que enfrentan (cf. Korell, 2024: 111s.).

Investigar cómo percibe y utiliza los libros de texto el personal docente en diferentes países puede enriquecer nuestra comprensión de los diversos sistemas educativos a nivel mundial, así como de las metodologías didácticas empleadas en cada país. Un análisis comparativo del uso de los libros de texto entre varios países puede revelar estrategias exitosas que se pueden compartir internacionalmente, promoviendo la colaboración transfronteriza en el ámbito educativo. Además, destaca posibles carencias o desafíos que podrían no ser evidentes dentro de un único contexto nacional, proporcionando una comprensión más integral de cómo mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel global. En última instancia, esta investigación contribuye a la internacionalización de la formación del profesorado, asegurando que el personal

docente del futuro esté mejor preparado para satisfacer las demandas de aulas cada vez más globalizadas. Este estudio se plantea como un primer acercamiento a la investigación comparada sobre el uso de libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras, centrándose específicamente en los contextos educativos de España y Alemania. A través de un análisis comparativo basado en entrevistas cualitativas con profesoras y profesores de alemán, español, francés e inglés de ambos países, este trabajo pretende arrojar luz sobre cómo se perciben y utilizan los libros de texto en la práctica para apoyar los procesos de aprendizaje. El análisis se centra en las evaluaciones y enfoques del profesorado de lenguas extranjeras en cada país, proporcionando ideas que podrían informar sobre las mejores prácticas en diversos sistemas educativos.

Los resultados están destinados a servir como base para investigaciones de mayor escala con métodos mixtos, guiadas por las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las fortalezas y limitaciones percibidas de los libros de texto en España y Alemania?
2. ¿Cómo utiliza el profesorado en España y Alemania los libros de texto y qué principios didácticos emergen de su uso?
3. ¿Cuáles son las principales diferencias y desafíos comunes que enfrenta el personal docente en España y Alemania?

Estudio

Dado el número limitado de estudios comparativos transnacionales que examinan de manera sistemática el uso y la percepción de los libros de texto en España y Alemania, se ha optado por un diseño de investigación exploratoria para obtener un primer acercamiento al tema. El objetivo del estudio es identificar patrones y tendencias fundamentales que puedan servir como base para investigaciones futuras más exhaustivas (cf. Singh, 2007: 64). A través del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas, este estudio busca desarrollar hipótesis preliminares y preguntas de investigación que podrán abordarse en profundidad en estudios futuros con muestras más amplias. La decisión de comenzar con una muestra reducida permite obtener una visión detallada y profunda, lo cual es esencial para comprender mejor las dinámicas complejas de las prácticas educativas (cf. Döring, Bortz, 2016: 65f.).

Recopilación y preparación de los datos

La recopilación de datos se realizó a través de entrevistas individuales con personas docentes de España y Alemania, llevadas a cabo en sus respectivos idiomas nativos. Este enfoque fue elegido para obtener perspectivas personales sobre las rutinas diarias y las creencias subjetivas en relación con los libros de texto y su uso (cf. Fuhs, 2012). En este estudio, el profesorado se considera experto debido a su extensa interacción diaria con los libros de texto en el marco de sus sistemas educativos. Poseen lo que podría denominarse un conocimiento específico de su rol y, al adoptar una meta-perspectiva, son capaces de reflexionar y transmitir los contextos sociales y los marcos interpretativos relevantes para el objeto de estudio (cf. Gläser, Laudel, 2010: 12). Las entrevistas, guiadas por un formato semiestructurado, fueron diseñadas para ser abiertas, informativas y de carácter exploratorio (cf. Lamnek, 2010: 333; Riemer, 2019: 360).

La recopilación de datos tuvo lugar entre octubre y noviembre de 2023 en tres escuelas diferentes tanto en España como en Alemania (para una descripción detallada

de la muestra, véase en la siguiente sección). A cada participante se le proporcionó información detallada sobre el proyecto de investigación, y se obtuvo su consentimiento informado por escrito.

El guion de la entrevista se desarrolló a través de un proceso iterativo en varias etapas, incorporando los comentarios de dos investigadores colegas para asegurar su calidad tanto en contenido como en metodología (cf. Stiegler, Felbinger, 2005: 133). La relevancia y la sensibilidad teórica del guion se evaluaron mediante una prueba piloto con dos profesoras, lo que resultó en ajustes menores (cf. Helfferich, 2011). El estímulo inicial estandarizado se diseñó para fomentar un flujo conversacional natural, comenzando con preguntas sobre libros de texto conocidos (p. ej., “¿Qué libros de texto conoces? ¿Con cuáles has trabajado?” *Pregunta de seguimiento*: “¿Cuál te ha dejado una impresión especial? ¿Por qué?”). Las preguntas posteriores exploraron los criterios que las personas docentes utilizan para evaluar la calidad de un libro de texto y sus experiencias con él. El guion también abordó el papel de los libros de texto en la planificación y ejecución de las clases, con preguntas clave como “¿Para qué fines prefieres usar el libro de texto en clase?” y “¿De qué manera(s) te resulta útil o no el libro de texto en tu práctica diaria?”. La pregunta final pedía comentarios sobre mejoras o cambios deseados en los libros de texto. Aunque las áreas temáticas de las preguntas proporcionaban una estructura general para las entrevistas, las discusiones no siguieron una secuencia cronológica estricta.

Todas las conversaciones fueron grabadas utilizando una grabadora de voz. Factores externos, como la disposición de la sala, el ruido de fondo y otras observaciones notables, incluidos signos de nerviosismo elevado, fueron documentados inmediatamente después de las conversaciones (“post-scriptum,” Lamnek, 2010). Las grabaciones de audio digitales fueron transcritas completamente de acuerdo con las pautas de transcripción de Kuckartz y Rädicker (2019: 44-45), y una tercera parte revisó aleatoriamente algunas de las transcripciones para asegurar su precisión. Para mantener el anonimato de las personas participantes, a cada transcripción se le asignó un código único (cf. Gläser, Laudel, 2010: 194).

Muestra

El grupo participante del estudio incluyó a once profesoras y profesores de tres centros educativos en España y tres en Alemania. Estas personas docentes cuentan con entre dos y 30 años de experiencia profesional, todas ellas en el nivel de enseñanza secundaria. En el sistema educativo español, el alumnado sigue un recorrido estructurado que comienza con la educación primaria y avanza a través de varias etapas clave. Tras completar la educación primaria, ingresa en la “Educación Secundaria Obligatoria (ESO),” que constituye la fase de educación secundaria obligatoria para estudiantes de entre 12 y 16 años. La ESO tiene una duración de cuatro años y está diseñada para preparar al alumnado tanto para estudios académicos superiores como para formación profesional. Al completar con éxito esta etapa, se obtiene el “Graduado en Educación Secundaria Obligatoria,” que permite acceder a la educación secundaria superior o a la formación profesional. Posteriormente, el alumnado puede optar por inscribirse en el “Bachillerato,” un programa no obligatorio de dos años dirigido a estudiantes de entre 16 y 18 años. El Bachillerato prepara al alumnado para la educación universitaria y ofrece diferentes itinerarios especializados, como Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes. La finalización del Bachillerato otorga al cuerpo estudiantil el “Título de Bachiller,” necesario para el acceso a la universidad (cf. Eurydice, 2024). Alternativamente, el alumnado en España puede optar por la formación profesional a través de la “Formación Profesional (FP),” que se imparte en

dos niveles: “Grado Medio” y “Grado Superior”. El Grado Medio está disponible tras la ESO y prepara al grupo de estudiantes para oficios o profesiones técnicas específicas. El Grado Superior, que requiere haber completado el Grado Medio o el Bachillerato, ofrece formación profesional avanzada y también puede permitir el acceso a estudios universitarios (cf. *ibid.*). Todas las personas del profesorado de la muestra que trabajan en España enseñan en un “Instituto de Educación Secundaria” (IES), un tipo de centro de secundaria que atiende a estudiantes entre los 12 y 18 años (véase tabla 1). Estos institutos imparten tanto educación obligatoria (ESO) como educación postobligatoria (Bachillerato) (cf. *ibid.*).

En Alemania, la educación secundaria se divide en varios tipos de centros, cada uno de ellos adaptado a diferentes necesidades académicas y trayectorias profesionales. Entre los participantes alemanes, tres enseñan en un “Gymnasium” y tres en una “Gesamtschule” (véase tabla 1). El “Gymnasium” es un tipo de centro de secundaria que ofrece un currículo académico riguroso, orientado a preparar al alumnado para la universidad. Normalmente, se asiste desde el quinto hasta el duodécimo o decimotercer grado, dependiendo del estado, y al finalizar con éxito se obtiene el “Abitur,” que habilita para acceder a la educación superior. La “Gesamtschule,” o escuela comprensiva, es una forma integrada de educación secundaria que permite que estudiantes con diferentes niveles académicos compartan el entorno escolar, aunque sigan distintos itinerarios. Este sistema ofrece varios puntos de salida con diferentes cualificaciones, incluido el “Abitur” (cf. KMK, 2021: 123-158).

País	Profesor/a	Materia	Experiencia	Tipo de colegio
España	S1	francés	22 años	<i>Instituto de Educación Secundaria</i>
	S2	inglés	n. a.	<i>Instituto de Educación Secundaria</i>
	S3	alemán, inglés	3 años	<i>Instituto de Educación Secundaria</i>
	S4	inglés	8 años	<i>Instituto de Educación Secundaria</i>
	S5	inglés	16 años	<i>Instituto de Educación Secundaria</i>
Alemania	D1	inglés, educación física	5 años	<i>Gymnasium</i>
	D2	inglés, francés	30 años	<i>Gymnasium</i>
	D3	francés, español como lengua extranjera	2 años	<i>Gesamtschule</i>
	D4	francés, español como lengua extranjera	13 años	<i>Gesamtschule</i>
	D5	inglés, historia	25 años	<i>Gymnasium</i>
	D6	inglés, español	12 años	<i>Gesamtschule</i>

Tabla 1: Descripción general de la muestra

De las cinco personas docentes de idiomas en España, cuatro enseñan inglés como segunda lengua. Una también imparte alemán junto con inglés, mientras que otra enseña francés. En Alemania, donde es obligatorio estudiar al menos dos asignaturas para la enseñanza, cuatro de las seis personas docentes enseñan inglés como lengua extranjera, lo que da un total de ocho personas docentes de inglés en toda la muestra. Además, cuatro tienen una segunda asignatura, que incluye otra lengua extranjera (una enseña francés y otra español). Una persona docente de inglés también imparte educación física, mientras que otra enseña historia. Dos de las personas docentes en Alemania están especializados tanto en francés como en español (véase tabla 1).

Procedimiento de análisis cualitativo de contenido

Se recopilaron un total de 516 minutos de datos. La entrevista más corta tuvo una duración de 26,42 minutos, mientras que la más larga se extendió hasta 55,17 minutos. Para el análisis cualitativo, que se llevó a cabo utilizando el software MAXQDA, se desarrolló un sistema de codificación que se amplió inductivamente a partir de las categorías de la guía existente (cf. Kuckartz, Rädicker, 2022: 129-131; Lenz, 2012: 240). Un tercio de los datos fue analizado por dos investigadoras independientes. Mediante discusiones periódicas, el sistema de codificación se ajustó cuando fue necesario para asegurar la intersubjetividad (cf. Przyborski, Wohlrab-Sahr, 2010). En el contexto de las declaraciones identificadas por el profesorado, el enfoque no se centró en la cantidad de afirmaciones, sino en extraer la información relevante contenida en el texto y vincularla con el objetivo de la investigación (cf. Gläser, Laudel, 2010: 217).

La extracción de información relevante y el establecimiento de relaciones causa-efecto, cuando fue posible, requirieron un cierto grado de interpretación. Este proceso interpretativo sirvió de base para la categorización de la información dentro del análisis. Todos los fragmentos citados fueron referenciados con las atribuciones de fuente correspondientes de los protocolos de transcripción (cf. *ibid.*: 209). La precisión de las interpretaciones fue revisada por una tercera persona, quien validó tanto los segmentos de texto extraídos como sus clasificaciones teóricas.

Resultados

El análisis de las entrevistas aportó perspectivas sobre las ventajas y desventajas percibidas de los libros de texto, su uso en el aula y los requisitos y expectativas específicas que las personas docentes tienen con respecto a ellos. A continuación, se explorarán estos hallazgos en detalle.

Ventajas y desventajas del uso de libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras

Las personas docentes participantes en este estudio señalaron varias ventajas y desventajas en el uso de libros de texto (véase tabla 2). Subrayaron beneficios como la amplia oferta de ejercicios y materiales (D1, D2, D5, D6, S1, S5), el apoyo estructural tanto para estudiantes como para sus padres (D3, D6, S1), y su alineación con los estándares educativos (D5, S2). Sin embargo, también destacaron limitaciones en términos de adaptabilidad y relevancia (S1, S2, S5, D1, D3, D5), así como restricciones en la flexibilidad y la innovación en la enseñanza (S4, D6).

Categoría	Aspectos positivos	Aspectos negativos
materiales y recursos disponibles	amplia oferta de ejercicios y materiales (S1, S5, D1, D2, D5, D6)	extensión excesiva del libro (S5)
	materiales auditivos auténticos (D1)	
estructura y relevancia de contenidos	estructura adaptable a distintos planes de clase (S4, S5, D1, D6)	rigidez que requiere materiales complementarios (S1, S2)
	cobertura coherente de temas clave (S1, D1)	restricción para enfoques más personalizados (S4, D6)
	alineación con los estándares educativos (S2, D5)	limitada idoneidad para ciertos temas avanzados (D1, D5)
	cumplimiento de requisitos curriculares y legales (S2, D4)	limitación de la flexibilidad e innovación docente (S4, D6)
	diversidad del contenido (S5)	desactualización de contenidos (D5)
		falta de adaptabilidad y relevancia (S1, S2, S5, D1, D3, D5)
eficiencia y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje	ahorro de tiempo en la preparación de clases (D2)	percepción de desperdicio si no se usa el libro (D3)
	guía (estructural) para padres y estudiantes (S1, D3, D4, D6)	dependencia excesiva en docentes de mayor edad (S4)
	facilitar el estudio autónomo y la preparación de exámenes (S4, D5)	
	utilidad de los ejercicios prácticos y juegos didácticos (D2, D6)	

Tabla 2: aspectos positivos y negativos del uso del libro de texto por país

Las personas docentes valoran especialmente la amplia gama de ejercicios y materiales que proporcionan los libros de texto, ya que estos recursos reducen considerablemente el tiempo necesario para preparar las clases (D2). Además, aprecian los libros de texto por su utilidad en la provisión de ejercicios prácticos (D6), así como por las tareas receptivas estructuradas y las actividades comunicativas, que están bien organizadas y son difíciles de replicar de manera independiente (D2). En Alemania, se destaca particularmente la alta calidad de las tareas de comprensión auditiva con hablantes nativos/nativas. Estos materiales son vistos especialmente valiosos, ya que son difíciles de crear de forma autónoma, pero fundamentales para enseñar aspectos clave del aprendizaje de idiomas, como la pronunciación y la comprensión auditiva (D1). Además, los libros de texto son apreciados por ofrecer numerosos estímulos para la expresión oral y juegos que mejoran la práctica del idioma, haciendo que el aprendizaje sea más dinámico y eficaz (D2). Se valora la oferta de una variedad de materiales, incluidos videos y ejercicios, que responden a distintas necesidades de

aprendizaje. Como señala S5: “Las editoriales tienen muy bien organizado todo el tema de incluir videos, ejercicios, juegos..., incluir cuestiones más o menos actuales”, destacando la amplitud y diversidad del contenido disponible. Al mismo tiempo, el marco proporcionado por los libros de texto garantiza una cobertura exhaustiva de los temas esenciales, ofreciendo coherencia y profundidad en el tratamiento de los temas clave, cualidades que resultan invaluable tanto para la enseñanza como para el aprendizaje (D1, S1). En cuanto a los beneficios estructurales que ofrecen los libros de texto para padres, profesorado y estudiantes, las personas docentes tanto en España como en Alemania reconocen que los libros de texto proporcionan una estructura fundamental adaptable a diferentes planes de lecciones (D1, D6, S4, S5). Esta adaptabilidad permite personalizar las clases manteniendo un marco educativo coherente.

Algunas personas docentes señalan que los libros de texto ofrecen ejercicios que apoyan los objetivos generales de aprendizaje y aseguran que el alumnado disponga de un marco coherente para sus estudios. D6 comentó, por ejemplo: “Ich benutze das [Lehrwerk] auch,... also ich orientiere mich an den Themen, was so dran kommt” (traducido: “También lo [libro de texto] uso... me guío un poco por los temas que se presentan”), ilustrando el doble papel de los libros de texto como guía fundamental y herramienta complementaria. Al servir como una referencia, el libro de texto también permite a los padres seguir el progreso de sus hijas/hijos y ayudarles a prepararse para las clases y los exámenes: “Das Lehrwerk ist für den Stoff, also eine gute, so eine gute (...) Wie sage ich es? So ein Wegweiser für mich und (...) ähm die Eltern auch.” (traducido: “El libro de texto es bueno para el contenido, es una buena... ¿cómo lo digo? Una buena guía para mí y (...) um, también para los padres”). Gracias a su contenido bien estructurado, con secciones claramente visibles dedicadas a la gramática y el vocabulario, los libros de texto son de gran ayuda para que el alumnado pueda consultarlos y comprender mejor los temas (S1, S2, D5):

“Es importante que los estudiantes tengan sus referencias. ¿Cuáles son estas referencias? Pues que tengan un apartado de gramática, pero bien, digamos bien visible. Que tengan un apartado bien visible del léxico, ¿vale? Algunas veces los libros de idiomas no llevan un apartado de léxico, ¿no? Y eso les confunde.” (S1)

“[...] möglichst so Lehrwerke, die so ein bisschen kompakt sind, wo sie nachschlagen können, irgendwelche grammatikalischen Essentials zum Beispiel [...].” (D4) (traducido: “Libros de texto que son algo compactos, donde los estudiantes pueden consultar cosas, como por ejemplo los elementos esenciales de la gramática”).

Una persona de España (S5) destacó la capacidad de utilizar los libros de texto de manera diferenciada, subrayando la flexibilidad en la selección y el uso de diversos materiales para cumplir con objetivos educativos específicos y atender las distintas necesidades del alumnado. Además, dos personas docentes, una de España (S4) y otra de Alemania (D5), mencionaron la importancia de los libros de texto para fomentar el estudio independiente, la revisión y la preparación de exámenes. S4 señaló que los libros de texto son recursos valiosos para que el alumnado los consulte en casa: “El libro está para que ellos lo tengan y lo puedan ver cuando están en casa, cuando tienen que estudiar.” Otras personas docentes resaltaron que los libros de texto cubren temas esenciales tanto para los exámenes como para su aplicación en el mundo real (D5, D2), garantizando que el alumnado esté bien preparado para las evaluaciones y pueda aplicar sus conocimientos en contextos prácticos. Asimismo, S2 de España y D4 de Alemania subrayaron la importancia de que los libros de texto cumplan con los requisitos legales,

destacando que ofrecen un currículo consistente y estructurado, que sigue siendo dinámico y atractivo para el alumnado.

Además de las ventajas mencionadas, el profesorado de esta muestra también identificó varias desventajas de los libros de texto, centrándose en sus limitaciones en términos de adaptabilidad y relevancia. Una crítica destacada es la rigidez inherente de los libros de texto que, aunque ofrecen contenidos estructurados, a menudo carecen de la flexibilidad necesaria para mantener el interés del alumnado. Por ejemplo, S1 subrayó la necesidad de complementar los libros de texto con herramientas y recursos adicionales para que la experiencia de aprendizaje sea dinámica y atractiva (para más detalles, véase la sección 3.3). De manera similar, S2 señaló que los libros de texto pueden no estar completamente alineados con aplicaciones del mundo real, lo que hace necesaria la integración de materiales adicionales para asegurar la relevancia de las lecciones. Esta falta de flexibilidad puede llevar a que los libros de texto no se utilicen por completo, lo que genera la siguiente preocupación en D3: “Weil die Eltern das ja zahlen und ich möchte nicht, dass sie am Ende des Jahres ein Buch haben, was nicht genutzt wurde.” (traducido: “Porque los padres lo pagan, y no quiero que al final del año tengan un libro que no se haya utilizado”).

Otro inconveniente importante, especialmente señalado por el profesorado de inglés en los cursos avanzados, es la limitada idoneidad de los libros de texto para ciertos temas. D1 y D5 destacaron la necesidad de crear materiales personalizados para algunos temas, ya que los libros de texto a menudo no son suficientes, especialmente en áreas que evolucionan rápidamente, como la política o la tecnología. D5 observó,

“[...] nehmen wir mal an, irgendein Lehrwerk von Cornelsen oder Klett hätte das Thema Cybercrime, das wäre dann, selbst wenn es letztes Jahr raus gekommen wäre (...) oder dieses Jahr, schon passé. Genau ne, weil das ist dann sozusagen diese Entwicklung, dieses so schnell, dass man da also auch als Lehrer relativ fit sein muss und auch Spaß an der Recherche haben muss, also ich, also Spaß daran sich informiert zu halten.“ (traducido: “[...] imaginemos que algún libro de texto de Cornelsen o Klett tuviera el tema del cibercrimen, entonces, aunque hubiera salido el año pasado (...) o este año, ya estaría desactualizado. Exacto, porque esa es precisamente la cuestión, el desarrollo es tan rápido que, como profesore, uno tiene que estar bastante al día y disfrutar investigando, es decir, yo, disfrutar manteniéndome informado”)

Esta necesidad de integrar constantemente nueva información pone de relieve la limitación de los libros de texto impresos para mantenerse actualizados. S5 resaltó este punto al afirmar: “[...] incluir cuestiones más o menos actuales siempre está bien, sobre todo cuando se acaban unidades y tal [...]”.

Tanto el profesorado de España como de Alemania perciben limitaciones en cuanto a la flexibilidad y la innovación cuando se enseña con un libro de texto. Expresaron su preocupación por las restricciones que conlleva adherirse estrictamente al contenido del libro, lo que puede obstaculizar enfoques de enseñanza más personalizados y dinámicos, y dificultar la flexibilidad necesaria para adaptarse a las diferentes capacidades e intereses del alumnado (D6, S4). S4 sugiere que las personas docentes de mayor edad tienden a depender mucho de los libros de texto (“Los profesores que tienen más edad siguen el libro prácticamente para todo”, S4), lo que hace que perciba su entorno de clase como más tradicional y menos estimulante.

S5 también destacó que los libros de texto suelen ser demasiado extensos, lo que puede limitar la posibilidad de que el profesorado integre sus propios materiales y, en ocasiones, reducir el tiempo disponible para emplear otros métodos más atractivos: “[...] es tan amplio todo el abanico de cosas que nos da la posibilidad de utilizar el propio libro que a veces no da tiempo, entonces hay que ir tal, porque si quieres hacer un poco de todo” (S5). Esta observación subraya el desafío que enfrentan las personas

docentes al intentar equilibrar la exhaustividad de los libros de texto con la necesidad de incorporar materiales adicionales.

Uso de los libros de texto en la práctica diaria del aula

La evaluación de las entrevistas revela una tendencia común tanto en España como en Alemania: complementar los libros de texto con materiales adicionales para aumentar la participación del alumnado y asegurar la relevancia del contenido. En Alemania, es habitual utilizar los libros de texto de manera selectiva, enfocándose en temas y tareas específicos (D1, D2, D3, D5, D6). La selección de los materiales de los libros de texto está fuertemente influenciada por las necesidades particulares de cada situación de enseñanza, y las personas docentes suelen combinar el contenido del libro con materiales personalizados para alinearlos mejor con sus objetivos pedagógicos:

“Aus dem Lehrwerk, da nehmen wir beispielsweise listening tasks, weil das immer relativ schwierig ist, die selbst zu erstellen und die sehr gut gemacht sind. Weil... die müssen ja auch verstanden werden können, also von den Schülern.” (D1) (traducido: “Del libro de texto, por ejemplo, usamos tareas de comprensión auditiva, porque siempre es relativamente difícil crearlas uno mismo y están muy bien hechas. Porque... también deben ser comprensibles, es decir, por los estudiantes.”)

“Natürlich passe ich das [Material aus dem Lehrwerk] immer an und natürlich überarbeite ich das. Also die Vorstellung zu sage... als Lehrer man unterrichtet ein Jahr und macht das zehn Jahre, immer das gleiche, das geht halt nicht. Man muss sich auch ein bisschen so der Zeit anpassen, dem Niveau anpassen.“ (D3) (traducido: “Por supuesto, siempre lo [material del libro de texto] adapto y, por supuesto, lo reviso. La idea de decir... como profesor enseñas un año y lo haces durante diez años, siempre lo mismo, eso no funciona. También tienes que adaptarte un poco a los tiempos, adaptarte al nivel.”)

Algunas personas docentes, como S1, reportan un uso extenso de los libros de texto, valorando su papel en la organización sistemática del currículo. Consideran que los libros de texto proporcionan una estructura clara para el curso, lo que facilita la planificación de las lecciones y ayuda a mantener un ritmo constante en el aula (S1, S5). No obstante, otras personas, como S2, S3, S4 y D6, hacen un uso mínimo de los libros de texto, prefiriendo integrar una variedad de materiales personalizados que responden mejor a las diversas necesidades de sus estudiantes. Aun así, el uso del libro de texto como enfoque sistemático permite que todo el alumnado siga un ritmo de aprendizaje coherente, fomentando una experiencia de aula más unificada:

“Pero en general, la clase no se va siguiendo con el libro. A lo mejor es para ponernos deberes página seis, ejercicios dos y tres como siempre, pero no es la manera de seguir la clase. [...] pero con el libro podemos seguir un poco un ritmo todos juntos.” (S4)

“Also wenn ich eine Lernaufgabe stelle, zum Beispiel mit dem... mit dem Ziel, wir möchten ein Interview durchführen in drei Wochen, dann plane ich gemeinsam mit den Schülern was wir dafür können müssen. Also welche Grammatik, grammatikalische Strukturen müssen wir können, um dieses Interview durchführen zu können und da orientiere ich mich dann doch an Lektionen im Lehrwerk und guck mir an was, wie sie das aufbereiten im Lehrwerk und benutz‘ das dann in einzelnen Stunden. Oder gebe es als Option für die Schüler mit rein.“ (D6) (traducido: “Entonces, cuando planteo una tarea de aprendizaje, por ejemplo, con el objetivo de realizar una entrevista en tres semanas, planifico junto con los estudiantes lo que necesitamos saber para ello. Es decir, qué gramática, qué estructuras gramaticales necesitamos conocer para poder llevar a cabo esta entrevista, y ahí me guío por las lecciones del libro de texto y reviso cómo lo presentan en el libro de texto, y lo utilizo en algunas clases. O lo ofrezco como una opción para los estudiantes.”)

El uso selectivo de los libros de texto por parte del profesorado está estrechamente relacionado con un mayor nivel de implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje. El libro de texto se ofrece como una opción para las personas estudiantes, en lugar de ser un recurso obligatorio, lo que les confiere autonomía para decidir cómo interactuar de manera más eficaz con el contenido.

Las personas docentes resaltan la importancia de mantener los materiales complementarios actualizados (D2, D5) y de garantizar la autenticidad del contenido ofrecido (D2). Subrayan la necesidad de adaptar con frecuencia los planes de clase en función de las necesidades del alumnado y los acontecimientos actuales. A través de este enfoque flexible, buscan asegurar que el alumnado esté expuesto a la información más reciente y pueda vincular su aprendizaje del idioma con contextos del mundo real (D3, D6). En España, el profesorado destaca la necesidad de contenidos dinámicos y atractivos para responder a las demandas del alumnado, lo que refleja una tendencia hacia métodos de enseñanza más interactivos y adaptables (S2, S5). Al igual que sus homólogos alemanes, estas personas docentes prefieren utilizar materiales interesantes y basados en situaciones del mundo real: “Siempre me gusta buscar cosas extras, buscar por gamificación o por vídeos que les puedan llamar la atención” (S2). Es destacable que en España se utilicen de forma generalizada materiales y programas digitales, como Quizziz y Kahoot, para complementar y mejorar el aprendizaje (S1, S4). S4 incluso se apoya más en Duolingo que en los libros de texto tradicionales, permitiendo que la aplicación de aprendizaje de idiomas marque el ritmo y la dirección de la adquisición lingüística: “De momento estamos siguiendo con el Duolingo. Pero sí, a veces incluimos material del libro de texto”. Este enfoque refleja un cambio significativo hacia la integración de la tecnología en el aprendizaje de idiomas, lo que indica una tendencia más amplia a adaptar las herramientas educativas a las necesidades del alumnado en España.

Requisitos y expectativas sobre los libros de texto expresados por los profesoras y profesores

Las personas docentes entrevistadas tanto de España como de Alemania manifestaron diversas expectativas y requisitos respecto a los libros de texto que utilizan, destacando la necesidad de contar con materiales que sean flexibles, atractivos y que además estén vinculados a contextos del mundo real. Muchas de ellas, incluidos D1, D2, D6, S1, S2 y S5, subrayaron la importancia de que los libros de texto puedan complementarse fácilmente con materiales personalizados para atender a necesidades educativas específicas. D1, por ejemplo, destacó la importancia de que los libros de texto permitan integrar vocabulario y escenarios específicos, fundamentales para la comunicación en la vida cotidiana. La capacidad de adaptarse a eventos actuales y aplicaciones del mundo real fue otro de los requisitos clave mencionados por personas docentes como D2, D3, D6, S1 y S2. D2 señaló en particular lo laborioso que resulta crear materiales personalizados para mantener el contenido actualizado con los acontecimientos globales. S2 coincidió con esta apreciación, enfatizando la relevancia de que los libros de texto estén alineados con aplicaciones prácticas de la vida real, ayudando a estudiantes a reconocer el valor práctico de lo que aprenden en el aula.

El compromiso y la interactividad fueron temas recurrentes en las entrevistas, con personas docentes como D3, D5, S4 y S5, quienes abogaron por la inclusión de más ejercicios interactivos y atractivos en los libros de texto. D3, en particular, destacó la importancia de mantener el interés y la motivación de estudiantes mediante contenido dinámico: “Das Lehrwerk sollte mehr interaktive und ansprechende Übungen anbieten, um das traditionelle Material zu ergänzen und das Interesse und die Motivation der

Schüler aufrechtzuerhalten”. (traducido: “El libro de texto debería ofrecer más ejercicios interactivos y atractivos para complementar el material tradicional y mantener el interés y la motivación de los estudiantes”.) Por su parte, D5 subrayó la necesidad de que los libros de texto integren directamente temas actualizados y herramientas digitales, como cuestionarios y actividades, que reflejen las tendencias actuales: “Man braucht in den Lehrwerken aktuelle Themen und interaktive Werkzeuge, um die neuesten Entwicklungen in der Welt und die Interessen der Schüler widerzuspiegeln” (traducido: “Se necesitan temas actualizados y herramientas interactivas en los libros de texto para reflejar las últimas tendencias y los intereses de los estudiantes”). Asimismo, las personas docentes en España, en especial S1 y S5, hicieron hincapié en la importancia de integrar herramientas digitales con los libros de texto tradicionales. S1, por ejemplo, expresó su deseo de contar con libros de texto que incorporen de manera fluida plataformas digitales como Quizizz y Kahoot, creando así una experiencia de aprendizaje más interactiva y motivadora.

Discusión de los resultados y limitaciones del estudio

El análisis de los datos de las entrevistas revela tanto similitudes como diferencias en la manera en que el profesorado de esta muestra utiliza y percibe los libros de texto, lo que pone de manifiesto la diversidad y complejidad de actitudes y expectativas hacia ellos, tal como también señala McGrath (2002: 8). Una similitud destacada entre España y Alemania es el uso híbrido de los libros de texto junto con materiales personalizados. Esto subraya la importancia de que las personas docentes combinen el uso de los libros de texto con enfoques de enseñanza más flexibles y dinámicos, para crear un entorno de aprendizaje más atractivo y eficaz. Una de las ventajas de la naturaleza estructurada de los libros de texto, apreciada por el profesorado en ambos países, es la estabilidad que brindan como una referencia confiable para estudiantes fuera del aula. Sin embargo, como advierte Correa Marciales (2023: 29-34), esta misma estructura puede presentar limitaciones, ya que muchos libros de texto de inglés como lengua extranjera carecen de contexto cultural, lo que puede dificultar una comprensión profunda del idioma. A pesar de estas limitaciones, la consistencia sigue siendo un valor clave para mantener un currículo constante, como también se señaló en un estudio de personas docentes de inglés en Alemania, donde se argumenta que, sin un libro de texto, el alumnado pierde un punto de referencia clave para su aprendizaje (cf. Bohnensteffen, 2011: 128). Por lo tanto, un libro de texto – según argumentan las personas docentes de este estudio – permite al alumnado reforzar su aprendizaje de manera autónoma, especialmente en la preparación para los exámenes, lo que se alinea con uno de los principios de la enseñanza efectiva, concretamente la transición de la instrucción dirigida por la persona docente hacia el aprendizaje autónomo del alumnado (cf. e.g. Helmke, 2017: 66; Ruvalcaba Flores, 2007: 3). En ambos países, el profesorado valora la capacidad de adaptar las lecciones a los intereses del alumnado, destacando la necesidad de libros de texto que se ajusten a diversas necesidades de aprendizaje, al mismo tiempo que fomenten la responsabilidad de estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto favorece una experiencia educativa más personalizada y motivadora, en consonancia con el principio establecido de la diferenciación en ambos sistemas educativos (cf. e.g. Meyer, 2017: 86; Helmke, 2017: 250; López Gómez, 2016: 116).

El marco estructurado y el contenido integral que proporcionan los libros de texto son muy valorados por la mayoría del profesorado tanto en España como en Alemania, alineándose con el discurso didáctico compartido en ambos países, que destaca la enseñanza estructurada como un indicador clave de la calidad educativa (cf. e.g., Meyer, 2017: 55; Ruvalcaba Flores, 2007: 1). Esta estructura ayuda a organizar las lecciones y

garantiza que los elementos esenciales, como la gramática, el vocabulario y las tareas especializadas – identificados por el profesorado en este estudio –, se cubran de manera sistemática. Esta percepción estructurada del libro se acentúa especialmente entre el profesorado de mayor edad. La percepción de una persona docente española, según la cual el profesorado de mayor edad tiende a seguir el libro de texto prácticamente para todo (S4), encuentra eco en los resultados de un estudio cuantitativo sobre el uso de libros de texto en las asignaturas de Geografía, Historia e Historia del Arte en España. En este estudio, se observó que el profesorado de mayor edad recurre con más frecuencia al libro de texto (media de 3,39 en escala Likert), en comparación con el profesorado joven (3,28) y el de mediana edad (3,09) (cf. González González et al., 2024: 1084).

Además, la aplicación de este enfoque estructurado varía según el contexto educativo, la asignatura y las necesidades de estudiantes. Por ejemplo, las personas docentes en Alemania suelen destacar los beneficios prácticos de las tareas preestructuradas, como los ejercicios de comprensión auditiva, que pueden ser difíciles de desarrollar por cuenta propia. Esto contrasta con los hallazgos de Bohnensteffen (2011: 126s), donde el profesorado también reconoció la importancia de los materiales de comprensión auditiva, pero señalaron sus deficiencias. Por el contrario, las personas docentes en España pueden priorizar secciones claras y bien organizadas de los libros de texto, que sirven como referencias confiables, especialmente para estudiantes. El profesorado de ambos países valora la estructura y la claridad que los libros de texto proporcionan, no solo para estudiantes, sino también para los padres y para el propio profesorado. Esta función orientadora hacia las familias se ve reflejada también en una investigación de González González et al. (2024: 1089), donde el 24.6 % del profesorado con entre 10 y 19 años de experiencia destacó positivamente que los libros de texto permiten a las familias conocer el temario impartido. No obstante, debe tenerse en cuenta que estos hallazgos aquí presentados se basan en una muestra reducida de personas docentes que trabajan en seis centros educativos, lo cual limita su representatividad. Las prácticas observadas podrían estar influidas por las condiciones específicas de cada centro o por la cultura institucional compartida, y no ser generalizables a todo el profesorado de ambos países.

Las personas docentes también reconocen la necesidad de combinar el contenido de los libros de texto con materiales personalizados para mantenerse al día con temas que cambian rápidamente. Esta observación coincide con los hallazgos de otros estudios, como la investigación de Sikorová y Červenková (2014: 116), que informó que, aunque la mayoría de las personas docentes (55.2%) sigue principalmente el libro de texto, realizan modificaciones continuamente. Esta creencia refleja un sentimiento compartido entre el profesorado: la enseñanza basada únicamente en libros de texto es insuficiente, ya que se percibe como una limitación a la flexibilidad y la innovación en el aula. Dado que los datos del presente estudio se basan en información autodeclarada por parte del profesorado, es posible que algunas respuestas reflejen aspiraciones o intenciones más que prácticas reales. Por ello, sería conveniente complementar este tipo de estudios con metodologías que incluyan observación directa o triangulación de datos.

Las personas docentes sienten que una dependencia excesiva de los libros de texto puede restringir la capacidad de adaptar los métodos de enseñanza a las diversas necesidades e intereses de estudiantes. Esta preocupación está en línea con los hallazgos de Abdel Latif (2012: 84), quien demostró que los métodos de enseñanza centrados en el alumnado y cooperativos tienden a disminuir cuando se hace un uso intensivo de los libros de texto, con el profesorado enfocándose más en la lectura y los componentes lingüísticos dentro de las lecciones del libro de texto, y menos en las actividades

interactivas. Esta tendencia contradice las características de una enseñanza efectiva, que valoran la participación activa de estudiantes y dependen del uso dirigido y adecuado de una variedad de medios, métodos y formas sociales (cf. e.g., Helmke, 2017: 205, 267). En contraste, un enfoque particularmente interesante se observa en el método utilizado por una persona docente que confía principalmente en Duolingo para la enseñanza. Esta estrategia permite un proceso de aprendizaje altamente individualizado, adaptado a las necesidades específicas de cada estudiante, mientras que el libro de texto actúa como un recurso complementario. Este enfoque no solo subraya la importancia de la adaptabilidad en las herramientas educativas, sino que también resalta el potencial de integrar recursos digitales para mejorar la participación de estudiantes y personalizar el aprendizaje.

En ambos países, el grado de uso de los libros de texto varía significativamente entre las personas docentes. Algunas dependen en gran medida de los libros de texto, mientras que otras prefieren utilizarlos de forma moderada, complementándolos con una amplia gama de materiales personalizados. Estos hallazgos están respaldados por Sikorová y Červenková (2014: 116), quienes revelan que el 19 % del profesorado prefiere basarse principalmente en materiales que son, en gran medida, independientes del libro de texto. Esta variación individual en el uso de los libros de texto resalta los diversos enfoques de enseñanza tanto en España como en Alemania, donde las personas docentes adaptan sus métodos para satisfacer mejor las necesidades de sus estudiantes y alcanzar sus objetivos educativos. Las diferencias observadas parecen deberse más a las prácticas de las personas docentes individuales que a las normativas específicas de cada país o a la formación recibida. Además, en ambos países se pone un fuerte énfasis en alinear los materiales educativos con las experiencias y los intereses reales de estudiantes, una práctica evidente en ambos contextos y que coincide con los criterios de enseñanza de calidad establecidos tanto en España (cf. Ruvalcaba Flores, 2007: 1; Sánchez Lobato, 2004: 34) como en Alemania (cf. Meyer, 2017: 67; Helmke, 2017: 236). Sin embargo, esta alineación se enfatiza de manera diferente en cada contexto. Aunque ambos países comparten el objetivo común de mejorar la participación del alumnado y asegurar la relevancia de los materiales de aprendizaje, el uso de los libros de texto varía entre el profesorado de España y Alemania. En Alemania, las personas docentes de este estudio tienden a valorar las tareas especializadas que ofrecen los libros de texto, integrando a menudo acontecimientos actuales y herramientas interactivas para crear una experiencia de aprendizaje más dinámica y relevante. Reconocen la importancia de vincular el contenido del aula con contextos del mundo real para mantener el interés de estudiantes. Por el contrario, las profesoras y los profesores en España ponen mayor énfasis en utilizar los libros de texto como una estructura fundamental, complementándolos con recursos adicionales – especialmente herramientas digitales – que incrementan la participación y relevancia del aprendizaje. Esta tendencia también se observa en una investigación reciente sobre el uso del libro de texto en las asignaturas de Geografía, Historia e Historia del Arte en España, en la que un 80,9 % del profesorado afirmó haberse visto obligado a complementar el contenido del manual con temáticas o recursos no incluidos, como actividades prácticas, cuestiones de actualidad, contenidos locales o socialmente relevantes, vídeos o enlaces web (González González et al., 2024: 1087).

Conclusiones y perspectivas futuras

Los resultados de este estudio destacan la considerable influencia que los libros de texto ejercen sobre las prácticas de personas docentes tanto en España como en Alemania,

configurando no solo el contenido temático, sino también las metodologías empleadas en el aula. En ambos países se observa un enfoque híbrido en el uso de los libros de texto, donde las personas docentes complementan los materiales estándar con recursos personalizados para enriquecer la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva compartida refleja objetivos educativos comunes y subraya la importancia de preparar al futuro profesorado como profesionales reflexivos y reflexivas, en el sentido de Wallace (1991), capaces de seleccionar, modificar e integrar de manera eficaz e innovadora el contenido de los libros de texto.

Teniendo en cuenta los resultados del estudio, los factores contextuales y culturales – entre ellos las diferencias en las políticas educativas, los programas de formación docente y la demografía estudiantil – parecen tener un impacto menos significativo en el uso de los libros de texto de lo que se anticipaba inicialmente. La investigación muestra que las variaciones en la percepción y el uso de los libros de texto están más estrechamente relacionadas con las prácticas de personas docentes individuales que con el contexto nacional. Esto sugiere que, a pesar de los distintos entornos educativos en España y Alemania, los enfoques fundamentales en el uso de los libros de texto son bastante similares. Los objetivos y métodos educativos comunes parecen superar las diferencias transnacionales, lo que conduce a una aplicación más uniforme de los libros de texto en ambos países. Este hallazgo desafía la expectativa de que las diferencias culturales e institucionales generarían prácticas de uso de libros de texto significativamente distintas, y subraya la importancia de centrarse en las preferencias y prácticas individuales del profesorado para comprender mejor el uso de los libros de texto. Las personas docentes en ambos contextos reconocen la necesidad de adaptar los materiales de los libros de texto para responder a las necesidades educativas contemporáneas y garantizar su relevancia para estudiantes. Sin embargo, las estrategias empleadas para dichas adaptaciones varían y requieren una mayor investigación a través de estudios mixtos, que incluyan observaciones en el aula y encuestas específicas.

La integración de herramientas digitales se destaca como una práctica especialmente relevante entre personas docentes en España, quienes aprovechan la tecnología para fomentar una mayor participación de estudiantes y promover un entorno más interactivo y centrado en el alumnado. Esta tendencia plantea interrogantes sobre los factores subyacentes que impulsan el enfoque en la digitalización en España, y sugiere explorar cómo el profesorado en Alemania integra la tecnología junto con los libros de texto tradicionales.

Los resultados de este estudio resaltan la necesidad de que los programas de formación docente pongan un mayor énfasis en enfoques innovadores que contemplen el uso crítico y flexible de los libros de texto. Esto incluye metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la integración contextualizada de medios digitales y la combinación equilibrada entre manuales y materiales complementarios adaptados al entorno educativo. Asimismo, es fundamental que el profesorado en formación adquiera habilidades específicas relacionadas con el análisis crítico de libros de texto, la adaptación de sus contenidos a distintos perfiles estudiantiles y el diseño de actividades significativas que superen las limitaciones del manual. Estas competencias permiten una enseñanza más atractiva, equitativa y centrada en el aprendizaje activo del alumnado.

Se requieren estudios futuros a gran escala, con metodologías mixtas, que profundicen en cómo los libros de texto y los recursos complementarios se utilizan en la práctica y cómo influyen en la experiencia de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos diversos.

Referencias

- BÄRENFÄNGER, O., 2016. “Die Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen im Praxistest: Eine empirische Studie zur Validität des Referenzrahmens“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(1), pp. 59-76.
- BAÏDAK, N., BALCON, M. P., MOTIEJUNAITE, A., 2017. *Eurydice Brief. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an Schulen in Europa*. Europäische Kommission. <http://publications.europa.eu/resource/ellar/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1> [9. sept. 2024].
- BOLSTER, A., 2015. “Materials Adaptation of EAP Materials by Experienced Teachers (Part 2)”, *Fólio*, 16(2), pp. 16-21.
- BÖRNER, O., EDELHOFF, C., REBEL, K., SCHMIDT, T., SCHRÖDER, K., 2011. “Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen“, *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)*, 40(2), pp. 31-48.
- BOHNENSTEFFEN, M., 2011. “Englischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung – Ergebnisse einer nicht repräsentativen Umfrage“, *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)*, 40(2), pp. 120-133.
- BROWN, M., 2009. “The Teacher-Tool Relationship: Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials”, en REMILLARD, J. T., HERBEL-EISENMANN, B.A., LLOYD, G. M., *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction*, London, Routledge, pp. 17-36.
- CORREA MARCIALES, N. 2023. “Libro de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE): tensiones y perspectivas de investigación”, en *Revista CIEG*, (63), 24-39.
- COUNCIL OF EUROPE. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. <<https://www.coe.int/lang-cefr>> [9. sept. 2024].
- DÖRING, N., & BORTZ, J., 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- EURYDICE, 2024. *The Spanish educational system*. <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview>> [9. sept. 2024].
- EZEIZA RAMOS, J., 2006. *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- FRANKE, M., 2024. “Wie setzen Lehrkräfte das Lehrwerk im Französisch- und Spanischunterricht ein? – eine Studie zu Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe I mit Fokus auf Sozialform, Binnendifferenzierung und Feedback“, en LOHE, V., LINDL, A., KIRCHHOFF, P. (edd.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen*, Münster, Waxmann, pp. 85-107.
- FRANKE, M., & PLÖTNER, K., 2022. “Rekonstruktion und Erneuerung? Die neue und neueste Lehrwerkgeneration im Fokus“, en FRANKE, M., PLÖTNER, K. (edd.),

Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsparchendidaktischer Entwicklungen, Tübingen, Narr Francke Attempto, pp. 7-12.

FUHS, B., 2012. “Kinder in qualitativen Interviews – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten“, en HEINZEL, F. (edd.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Weinheim, Beltz, pp. 80-103.

FUCHS, E., HENNE, K. 2018. History of Textbook Research. FUCHS, E., & HENNE, K. (edd.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan US., 25-56.

FUCHS, E., NIEHAUS, I., STOLETZKI, A., 2014. *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen, V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737003858>.

GLÄSER, J., LAUDEL, G., 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. M., RIVERO, P., GARCÍA CEBALLOS, S. 2024. “Uso del libro de texto en España: un estudio exploratorio con profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte”, en *El Futuro del Pasado*, 16, 1075–1105. <https://doi.org/10.14201/fdp.31282>.

GRÄSEL, C., 2010. “Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiele aus der Unterrichtsforschung“, en FUCHS, E., KAHLERT, J., SANDFUCHS, U. (edd.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, pp. 137-148.

HANSEN, T. I., (2018), “Textbook Use”, en FUCHS, E. & HENNE, K. (edd.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan US., 369-381.

HELFFERICH, C., 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer.

HELMKE, A., 2017. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 7. Aufl. Seelze-Velber, Klett & Kallmeyer.

HUANG, R., TLILI, A., ZHANG, X., SUN, T., WANG, J., SHARMA, R. C., AFFOUNEH, S., SALHA, S., ALTINAY, F., ALTINAY, Z., OLIVIER, J., JEMNI, M., WANG, Y., ZHAO, J., BURGOS, D., 2022. “A Comprehensive Framework for Comparing Textbooks: Insights from the Literature and Experts”, *Sustainability*, 14(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/su14116940>

KMK = Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, 2021. *The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020 A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*.

<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf> [9. sept. 2024]

KORELL, J. L., 2024. *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I: Eine Mixed-Methods-Studie zu subjektiven Sicht- und Verwendungsweisen von Spanischlehrkräften*. Tübingen, Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783381112623>

- KUCKARTZ, U., RÄDIKER, S., 2019. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden, Springer.
- KURTZ, J., 2011. Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung – zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 40(2), pp. 3-14.
- KURTZ, J., 2020. “Lehrwerkarbeit“, in HALLET, W., KÖNIGS, F. G., & MARTINEZ, H. (edd.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Seelze-Velber, Klett-Kallmeyer, 198-203.
- KRUMM, H.-J., 2016. “Sprachenpolitik und das Lernen und Lehren von Sprachen“, en BURWITZ-MELZER, E., MEHLHORN, G., RIEMER, C., BAUSCH, K.-R., KRUMM, H.-J. (edd.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl. Tübingen, Francke.
- LAMNEK, S., 2010. *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Springer.
- LENZ, A., 2012. “Führen und Auswerten qualitativer Interviews. Anwendungsbeitrag“, en DOFF, S. (edd.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen, Narr, pp. 232-246.
- LÓPEZ GÓMEZ, E., 2016. “Los principios didácticos en la acción de enseñar“, en LÓPEZ GÓMEZ, E., CACHEIRO GONZÁLEZ, M. L., TRUJILLO, C. C., FUENTES GÓMEZ-CALCERRADA, J. L. (edd.), *Didáctica general y formación del profesorado*. Logroño, Universidad Internacional de La Rioja, pp. 96-97.
- MARLOW-FERGUESON, R., 2002. *World Education Encyclopedia: A survey of Educational Systems Worldwide*. Michigan, Gale Group.
- MARCOS MIGUEL, N., (2015). “Textbook consumption in the classroom: Analyzing a classroom corpus“, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 198, pp. 309-319.
- MCGRATH, I., 2016. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh, UP.
- MEYER, H., 2017. *Was ist guter Unterricht?* 11. Aufl. Berlin, Cornelsen.
- MÜLLER-BITTNER, A., (2008). *Rezeption und Verwendung geographischer Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht – Interviewstudie mit Lehrkräften des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz*. Bochum, Universitätsverlag Bochum.
- QUETZ, J., 2019. “Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“, en HALLET, W., KÖNIGS, F. G. (edd.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 3. Aufl., Seelze, Kallmeyer & Klett.
- PRZYBORSKI, A., WOHLRAB-SAHR, M., 2014. *Qualitative Sozialforschung*. München, Oldenbourg Verlag.
- RAMÍREZ, T., 2003. “El texto escolar: una línea de investigación en educación“, *Revista de Pedagogía*, 24(70), pp. 273-292.
- RICHARDS, J. C., 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, UP.
- RIEMER, C., 2019. “Empirische Unterrichtsforschung und Action Research“, en HALLET, W. KÖNIGS, F. G. (edd.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 3. Aufl., Seelze, Kallmeyer & Klett, pp. 359-363.

- RUVALCABA FLORES, H., 2007. "Los principios didácticos en la enseñanza", *Revista Electronica de Educación, Escuela Secundaria*, 38(4), <<https://de.scribd.com/doc/37659563/principios-didacticos-en-la-ensenanza>> [9. sept. 2024]
- SANDFUCHS, U., 2010. "Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen", en FUCHS, E., KAHLERT, J., SANDFUCHS, U. (edd.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, pp. 11-24.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., 2004. "La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera", en ARIMOTO, T. (ed.), *Japón y el mundo hispánico*, Nagoya, Asociación Europea de Profesores de Español, pp. 31-38. Ç
- SINGH, K., 2007. *Quantitative Social Research Methods*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- SIKOROVÁ, Z., 2011. "The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic", *IARTEM e-Journal*, 4(2), 1-22. <https://doi.org/10.21344/iartem.v4i2.774>
- Stiegler, H., Felbinger, G., 2005. "Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview", en STIEGLER, H., REICHER, H. *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck, Studien Verlag.
- THALER, E., 2011. "Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft", *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 40(2), pp. 15-30.
- THALER, E., 2014. "Lehrwerk-Kompetenz", *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, pp. 5-8.
- THALER, E., 2016. "Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk", en RÜCKL, M. (ed.). *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster, Waxmann, pp. 180-192.
- VELÁSQUEZ APONTE, D., ALBERTO LÓPEZ, R., 2015. "El libro de texto escolar como herramienta de inclusión educativa", en VELÁSQUEZ APONTE, D., LÓPEZ DÍAZ, R. A., *El texto escolar – investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*. Bogotá D.C., Kimpres., pp. 7-10.
- WALLACE, M. J., 1991. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Los rasgos socioculturales en la enseñanza de emociones en ELE: un estudio contrastivo con estudiantes ucranianos de español

Sociocultural features teaching emotions in Spanish as a foreign language:
a contrastive study with Spanish students from Ukraine

Laura Ramos Marcos
Investigadora predoctoral. Universidad Camilo José Cela
laura.ramos2@ucjc.edu



Laura Ramos Marcos es investigadora predoctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela (UCJC). Realiza su tesis sobre la identidad cultural de los estudiantes de lenguas extranjeras en contextos de inmersión lingüística. A su vez, forma parte del Grupo de Investigación Literatura Educación y Cultura (LEC) de la UCJC y participa en el proyecto Literatura Infantil y Juvenil Actual, Cultura y Educación (LIJACE). Es graduada en Magisterio con mención en inglés por la Universidad Autónoma de Madrid, en el máster de Intervenciones en la Infancia por la Universidad de Jönköping (Suecia) y en el máster de Enseñanza de ELE por la UCJC. Antes de comenzar su carrera como investigadora, Laura ha ganado experiencia en distintas metodologías de enseñanza (Montessori, Freinet y escuelas internacionales), en España, Holanda, Perú, Suecia y Austria.

Resumen

Este artículo contrasta la conceptualización y expresión de emociones en español y ucraniano, a partir de un estudio empírico con estudiantes ucranianos de español. Los resultados refrendan la idea de una ausencia de emociones universales, y apuntan a la necesidad de considerar el contexto cultural para su entendimiento. Asimismo, se constataron similitudes en cuanto a asociaciones de palabras con emociones, y un mayor entendimiento entre las emociones básicas de ambos idiomas. La expresión de emociones —tanto fraseológica como gestual— no supone una dificultad para el entendimiento de las emociones básicas, a diferencia de las emociones secundarias, que presentan un mayor contraste entre el español y el ucraniano. En especial, se observa un acercamiento del concepto ucraniano de vergüenza al concepto español de *deshonra*,

aportando información sobre discrepancias entre estas culturas. Estudios contrastivos en la conceptualización y expresión de emociones —reconociendo las diferencias culturales y considerándolas en el aprendizaje de ELE— podrían disminuir malentendidos pragmáticos y promover ventajas para la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE.

Abstract

This article focuses on the contrast between the conceptualization and expression of emotions in Spanish and Ukrainian. This empirical study considered Spanish language students, from Ukraine. Results support that there are non-universal emotions, assuming the need of considering the cultural context for their understanding. Further results revealed several resemblances according to words' association with emotions and, additionally, a better understanding between basic emotions in Spanish and Ukrainian. Emotion expression —both phraseological and gestural— is not a barrier for basic emotions' understanding. Nevertheless, secondary emotions like shame display a larger contrast reflecting its cultural context. In this research, the Ukrainian concept of shame is placed closer to the Spanish concept of dishonour, differing from its own conceptualization in Spanish language. More studies which contrast emotions' conceptualization and expression —considering cultural differences and including them in SFL learning— could diminish pragmatic misconceptions and encourage a better communicating competence among SFL students.

Palabras clave

Pragmática, componente sociocultural, intercultural, español L2, actividades de comprensión y expresión.

Keywords

Pragmatics, socio cultural element, interculturality, Spanish as a second language, comprehension and expression activities.

Introducción

Ante el presente escenario, en el que numerosos estudiantes ucranianos residen en España por la situación de guerra en su país, se ha elevado el número de aprendientes de ELE de origen ucraniano. La cultura de los aprendientes tiene un papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por eso, las diferencias culturales pueden suponer una barrera para el aprendizaje. El simple hecho de considerar los rasgos culturales puede evitar malentendidos comunicativos en el campo de las lenguas extranjeras.

Al hacer una búsqueda de estudios previos, aparecen investigaciones que muestran las diferencias existentes a la hora de experimentar emociones entre las distintas culturas. Sin embargo, no se encontraron estudios contrastivos que den explicación a los malentendidos comunicativos relacionados con las emociones entre participantes españoles y ucranianos. De hecho, para el análisis que propone esta investigación se consultaron estudios de emociones que incluían otras lenguas, con el fin de entender los rasgos culturales relevantes que afectan al estudio de emociones en ELE.

Concretamente, para el artículo se consultaron estudios sobre el análisis de la conceptualización y expresión —verbal y no verbal— de emociones en el aula de español como lengua extranjera (ELE), desde un punto de vista pragmático contrastivo e intercultural, con estudiantes de origen ucraniano.

Marco teórico

En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras plantea un enfoque sociolingüístico del aprendizaje que incluye el estudio de la pragmática. Así pues, considera la competencia comunicativa de los estudiantes, es decir, estudia el lenguaje en uso (Galindo, 2009; Pons Bordería, 2005). Desde este punto de vista pragmático, se consideran las convenciones sociales y de uso de la lengua meta, recalcando la transferencia pragmática que realizan los estudiantes, trasladando reglas de su lengua nativa a la lengua meta, y reconociendo barreras comunicativas provocadas por las diferencias en la conceptualización del pensamiento (Alba-Juez, 2015; Galindo, 2009).

El presente artículo considera dos ramas de la pragmática: la intercultural y la contrastiva. La intercultural considera las normas de cada cultura y sus variables, con el fin de comprender las funciones, estrategias y patrones discursivos de cada lengua; la contrastiva se encarga de los aspectos socioculturales, institucionales y emocionales en la interacción verbal, que tengan presente el nivel lingüístico de la comunicación (Alba-Juez, 2015).

Es relevante tratar el comportamiento emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y la capacidad para expresar emociones adecuadas al contexto correspondiente. Esto no es siempre una labor sencilla y un error común es la confusión de los conceptos emoción y estado de ánimo. Para hacer esta distinción, es de gran ayuda observar la intención de cada uno (Gallardo, 2006). Los estados de ánimo se relacionan con afecciones más globales, difusas y duraderas, no intencionales por parte de una persona, es decir, no existe un estímulo concreto que la persona pueda identificar fácilmente para entender su comportamiento —como un estado de ánimo deprimido por vivencias como el trabajo, hábitos rutinarios o la salud, entre otros—; sin embargo, las emociones son intencionales y cuentan con estímulos inductores concretos que aportan tanto un sistema de respuesta como otro de referencia, aumentando la claridad que percibe la persona para entender su comportamiento (tanto para conocer el motivo de esa emoción, como para interpretar la respuesta o comportamiento que surge a partir de esa emoción) —como la emoción de tristeza por perder a un familiar— (Balaguer et al., 1993).

Los resultados del artículo, en línea con Gómez Vicente (2012) e Izard (1977), apoyan la distinción de emociones primarias o básicas e innatas caracterizadas por relacionarse con respuestas fisiológicas identificables y compartidas interculturalmente. Estas emociones básicas actúan como fundamento para las demás emociones, denominadas emociones secundarias, menos repetidas en el lenguaje cotidiano de numerosas culturas (Tena López, 2018).

Independientemente de las emociones, y pese a que las sensaciones asociadas a emociones puedan ser similares en las distintas lenguas, el principal contraste entre las lenguas es la forma en que se conceptualizan las emociones y sus asociaciones que, a su vez, reflejan el sistema conceptual de una lengua y su cultura (Gómez Vicente, 2012).

Tabla 1. Clasificación de emociones¹

<i>Emociones</i>	<i>Positivas</i>	<i>Negativas</i>	
<i>Emociones básicas</i>	Alegría, sorpresa, interés	Tristeza, miedo, ira	
<i>Emociones secundarias</i>	Placer, amor, curiosidad, deseo, admiración, orgullo, éxtasis	Disgusto, desprecio, preocupación, desesperación,	culpabilidad, aburrimiento, desconfianza, nerviosismo

El sistema conceptual, en el que emergen las emociones, estructura la actividad cotidiana de cada cultura, tanto de pensamiento como de habla. Las emociones se conceptualizan con mecanismos que consideran el significado literal y metafórico en la cognición, manifestándose en el lenguaje a través de palabras (Alba-Juez, 2015). Asumiendo el peso metafórico del sistema conceptual, Lakoff y Johnson (2022: 37) definen la metáfora como “entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra”. Zoltán Kövecses (2000) sugiere que las metáforas referidas a emociones suelen seguir modelos culturales similares. Sin embargo, esos modelos se concretan según las distintas experiencias de cada cultura y, a su vez, pueden evolucionar a lo largo del tiempo incluso dentro de una misma cultura.

Las expresiones lingüísticas asociadas a emociones reflejan las perspectivas emocionales a nivel individual, delimitadas por el contexto cultural y las características de su lengua (Gómez Vicente, 2019). La expresión de emociones puede no incluir un proceso cognitivo de conceptualización entre la emoción y su expresión (interjecciones como ¡oh!) o incluir el proceso cognitivo, que varía a nivel cultural al igual que con las metáforas, y refleja la emoción indirectamente (Alba-Juez, 2015).

Durante la expresión de emociones entre personas de distintas culturas, la comunicación verbal es a veces poco natural o fluida, sin embargo, los signos no verbales pueden fomentar una comunicación más satisfactoria (Murias Román, 2016). A nivel neurolingüístico, el control del lenguaje verbal y gestual comparte un sistema neuronal único, y la comprensión de sus significados se desarrolla de forma similar, con un mismo lexicón mental (Belío-Apaolaza, 2019). Murias Román (2016) apoya la existencia de vínculos entre el componente lingüístico y el kinésico, con equivalencias entre el exponente verbal y el comportamiento gestual, expresiones que fundamentan el desarrollo del gesto, expresiones dirigidas a gestos o viceversa, etc. Extrapolando esta idea a las emociones, es necesario el estudio conjunto de expresión de emociones tanto verbales como no verbales, considerando la cultura correspondiente (Bosque, 2010).

Metodología

El método de trabajo utilizado es un taller para tratar las emociones, realizado en un aula de ELE, con estudiantes ucranianos que viven en España. Este taller consistía en una secuencia de actividades, tanto orales como escritas, para facilitar el conocimiento y la expresión de emociones en español. Las actividades fueron diseñadas para este taller, por el especialista de ELE que lideró el taller, y consultadas con la dirección del centro antes de su puesta en práctica.

¹ Fuente de la tabla: elaboración propia

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es identificar las posibles divergencias en la conceptualización y la expresión de emociones de la lengua española y la ucraniana, con estudiantes adolescentes de ELE de origen ucraniano. Con este objetivo principal se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar las emociones que conocen los participantes y las asociaciones léxicas que relacionan con esas emociones.
- 2) Comparar los distintos usos y significados de gestos relacionados con las emociones utilizadas en España y en Ucrania.
- 3) Vincular al análisis del contexto sociocultural ucraniano en el que emergen las emociones seleccionadas.
- 4) Observar las dificultades que presentan los participantes a la hora de comprender y producir expresiones idiomáticas de emociones en español.

Recursos utilizados

El espacio planteado, en el que se desarrolla el taller, tenía unas características específicas para que los estudiantes estuvieran predispuestos a expresarse. Lo más importante no fueron los recursos físicos, sino el clima del aula para suscitar la participación, tomando los errores como un recurso de aprendizaje y dejando de lado la cohibición y el miedo a expresarse. Se ha hecho hincapié en este enfoque por el contexto de los participantes, explicado en el apartado *Participantes*. Se suscitó un ambiente abierto en el que los estudiantes pudieron elegir dónde situarse y con quién, para aumentar su comodidad a la hora de expresarse. También pudieron formular sus propias normas para respetar las aportaciones de cada uno y ayudar al funcionamiento del taller.

Para las actividades se utilizaron recursos materiales básicos de colegio dentro de un aula tradicional. En la segunda dimensión también se utilizó el *Diccionario de Gestos Españoles* (Gaviño, 2012), al que tuvieron acceso a través de iPads. En este recurso digital se encuentran imágenes y vídeos cortos en formato GIF, seguidos de las indicaciones para expresar cada gesto y la descripción de situaciones y diálogos para utilizarlos. La selección del diccionario de gestos utilizado se hizo a través de una búsqueda en línea, que considerara otros recursos como el *Diccionario Audiovisual de Gestos Españoles*². Finalmente, se escogió el diccionario de Gaviño (2012) por su estilo divulgativo y de fácil manejo para los estudiantes.

En algunas actividades de expresión escrita, los estudiantes tuvieron la posibilidad de utilizar un traductor digital. Este apoyo tiene como fin acercar a los estudiantes a una traducción más exacta, para poder enfatizar los contrastes entre la conceptualización y expresión de emociones en español y ucraniano.

Participantes

El taller fue dirigido a un grupo de estudiantes de español, entre los 12 y los 17 años, con un nivel de español equivalente a un A2-B2. Los estudiantes eran de origen ucraniano, en un contexto de inmersión lingüística en Madrid ocasionado por el

² Recuperado el 11 de enero de 2023, de https://mele.web.uah.es/diccionario_gestos/

conflicto entre Rusia y Ucrania. Los distintos niveles de español se deben a las situaciones personales de cada participante. Cada estudiante fue evaluado por profesionales de la enseñanza de ELE, tanto a su llegada como durante su evolución, y se les adjudicó un nivel aproximado dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Instituto Cervantes, 2001).

Se seleccionó a este grupo por la relevancia que tiene la temática de las emociones en la adolescencia y, al mismo tiempo, por la necesidad que presentan estos estudiantes en la actualidad a la hora de expresar emociones. Todos ellos están en España por necesidad y la mayoría tienen al menos a un miembro de su familia en Ucrania, viviendo una guerra. Los participantes, así como sus familias, viven momentos de incertidumbre sobre su situación en España y la posibilidad de volver a su país. La mayoría no cuentan con un hogar propio y comparten piso con otras familias, viven con familias españolas de acogida o están a la espera de que se les asigne un hogar.

Considerando este contexto, la asistencia de todos los estudiantes no fue constante y, por lo tanto, algunas actividades tuvieron un número de participantes distinto. Para aumentar la validez de esta investigación, se hizo una selección —posterior al taller— de los estudiantes que más participaron en las sesiones, descartando las respuestas del resto de estudiantes del aula de español. Por ello, se escogió únicamente a los estudiantes que asistieron al 50% de las sesiones: de los 16 estudiantes que realizaron el taller, únicamente 10 participantes fueron seleccionados para el análisis de resultados.

La codificación contempló dos criterios: una clasificación de género, representando a los estudiantes de género masculino con una O y a las de género femenino con una A, y una segunda clasificación numeral según las edades de los participantes, ordenadas de menor a mayor. El grupo de participantes estaba compuesto por cuatro estudiantes de género masculino (O1 y O2 de 13 años, y O3 y O4 de 15 años) y seis de género femenino (A1 y A2 de 13 años, A3 y A4 de 14, A5 de 15 y A6 de 16 años).

Tabla 2. Descripción de los participantes³

<i>Participantes</i>	<i>Llegada a España</i>	<i>Nivel de español</i>
<i>O1</i>	Abril 2022	B1.1
<i>O2</i>	Octubre 2022	B1.1
<i>O3</i>	Abril 2022	A2.2
<i>O4</i>	Marzo 2022	B2.2
<i>A1</i>	Septiembre 2022	A2.1
<i>A2</i>	Marzo 2022	B1.2
<i>A3</i>	Octubre 2022	A2.1
<i>A4</i>	Mayo 2022	B2.2
<i>A5</i>	Octubre 2022	A2.2
<i>A6</i>	Octubre 2022	B2.1

³ Fuente de la tabla: elaboración propia

Recolección y análisis de datos

Desde el principio de la investigación, los datos se organizaron en cuatro dimensiones que dan forma a este artículo: asociación de emociones, gestos españoles, contexto sociocultural de emociones y expresiones idiomáticas.

Los datos fueron recogidos mediante las actividades realizadas en el taller, estructuradas en seis sesiones de 90 minutos cada una, realizadas una vez a la semana, durante dos meses. Por motivos de extensión, se exponen únicamente las actividades que recogieron resultados relevantes para la investigación, organizadas en sus dimensiones correspondientes.

Asociación de emociones

La primera dimensión consistía en dos tareas. La primera recogía los conocimientos de las emociones que los estudiantes conocían en español, antes del taller. La segunda se centraba en asociaciones de palabras que ellos mismos hacían en su lengua materna, traducidas al español.

Gestos españoles

En esta segunda dimensión, los estudiantes realizaron un estudio de gestos españoles, relacionados con emociones, y los contrastaron con gestos utilizados en Ucrania, a partir del recurso digital *Diccionario de Gestos Españoles* (Gaviño, 2012).

Contexto sociocultural de emociones

En la tercera dimensión, a partir de imágenes preseleccionadas, los estudiantes tenían que contextualizar las emociones expresadas en esas imágenes. De este modo, compartían y justificaban su forma de reconocer distintas expresiones en los demás, con el apoyo del lenguaje corporal y el componente social que se mostraba en las imágenes y que ellos mismos interpretaban.

Expresiones idiomáticas

La última dimensión se dedicó a estudiar cómo interpretan algunas expresiones idiomáticas de emociones en español. Tras proponer distintas expresiones populares en español, tuvo lugar una discusión sobre la interpretación y el uso de estas. Conocer el uso de las expresiones seleccionadas facilitó el análisis sobre los esquemas de la imagen que los participantes ucranianos tienen de esas emociones.

La primera parte del análisis de datos consistió en la lectura de las respuestas de los estudiantes y su transcripción en formato digital, destacando los resultados que se alejaban de los estándares de adolescentes españoles.

En la tercera dimensión, se incluyen las respuestas de los estudiantes, sin codificar—incluyendo sus errores gramaticales—, en la *Tabla 3*. Junto a algunas respuestas, hay anotaciones para completar la información, representadas con el símbolo *. Las respuestas marcadas con – implican la ausencia de respuesta por falta de asistencia.

Para terminar, se pidió el asesoramiento de tres nativos españoles de distintas regiones de España —apoyando la objetividad del presente artículo— para considerar distintas variantes del español. Los criterios para la selección de los nativos fueron los siguientes: personas de distintas regiones de España a las que se tuviera acceso, y con una profesión que no estuviera vinculada a la enseñanza de lenguas, la lingüística u otra área relacionada con las anteriores. Para los nativos, esta lectura tuvo como fin la selección de contrastes representativos entre la lengua española y la ucraniana, en el contexto de expresión de emociones.

Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el taller, organizados en las cuatro dimensiones que estructuran el artículo.

Asociación de emociones

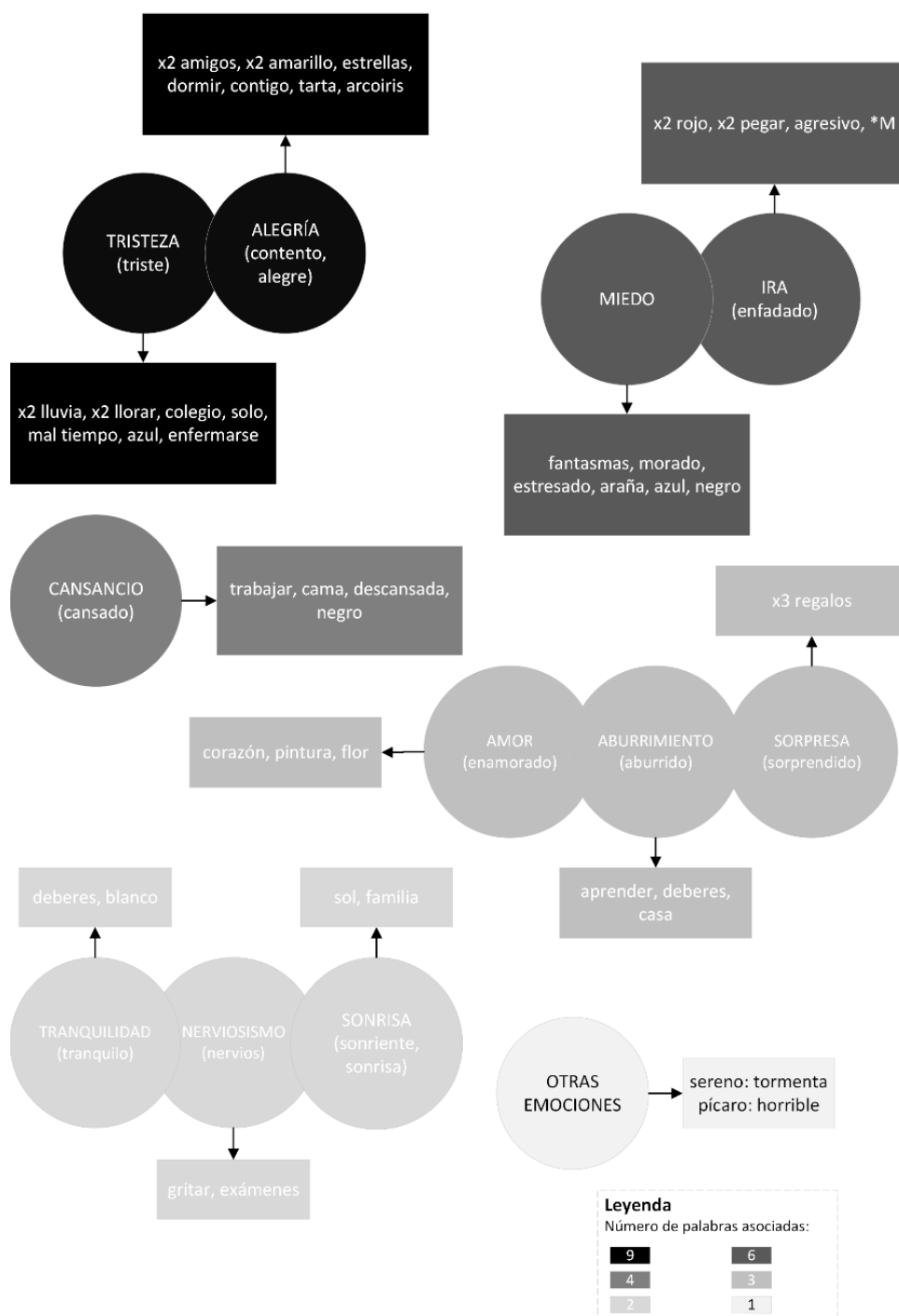
Pese a que no todos los términos que asociaron eran emociones, las emociones más repetidas fueron la tristeza, la alegría, el miedo y la ira; además, los participantes hicieron asociaciones relacionadas con sus experiencias emocionales culturales.

Los conocimientos previos de los estudiantes se consiguieron a partir de una lluvia de ideas de emociones que conocían en español. Las asociaciones se hicieron posteriormente, a través de una tabla en la que escribieron las emociones de la lluvia de ideas, seguidas de palabras asociadas libremente a esas emociones en español. Para esta actividad, los participantes tuvieron en cuenta rasgos culturales ucranianos en relación con las emociones y sus asociaciones. El uso del diccionario no estaba permitido en la lluvia de ideas, con el fin de obtener exclusivamente los conocimientos previos al taller. Sí que pudieron consultar el diccionario para las asociaciones de palabras, para poder acercarse más a las asociaciones que ellos harían en ucraniano.

En la *Imagen 1* se muestran los resultados recogidos para la primera dimensión. No todos los conceptos que mencionaron fueron emociones. Sin embargo, se recogieron por la relevancia de esos conceptos para la investigación y se codificaron con emociones o estados de ánimo relacionados. En mayúscula aparecen los nombres de emociones o estados codificados y entre paréntesis los nombres que los participantes dieron —cuando diferían del nombre de la emoción a la que se referían—. En los rectángulos aparecen las asociaciones de cada emoción, incluyendo sus repeticiones cuando así se produjeron.

Imagen 1. Asociaciones de emociones/estados de ánimo⁴

⁴ Fuente de la imagen: elaboración propia



Las emociones más mencionadas —tristeza, alegría, miedo e ira— pertenecen al grupo de emociones primarias, las cuales suelen tener aspectos más similares en las distintas culturas. El resto de emociones mencionadas pertenecen al grupo de emociones secundarias (Izard, 1977; Gómez Vicente, 2012). Algunas asociaciones —como *me gusta*, *sonrisa* o *tranquilo*— no se correspondían con nombres de emociones, sino con otras palabras asociadas con emociones. Por lo tanto, demostraron cierta confusión en cuanto a emociones, características de la personalidad y estados de ánimo, hecho que también experimentaron los nativos españoles.

Siguiendo con esta confusión entre emoción y estado, hay que destacar la asociación *pícaro-horrible*. Pese a que los participantes señalan la *picardía* como una emoción, existe una controversia cultural sobre este concepto provocada por distintas

conceptualizaciones de la *picardía*. Este concepto es a veces considerado una emoción, como en el estudio peruano de Traverso y Nóbrega (2012), y puede ser considerado una emoción con gran peso cultural en la cultura peruana. Otros estudios también peruanos, como el de Merino Contreras (2019), piensan la *picardía* como una cualidad o forma de actuar de una persona, con características positivas, así como negativas, dependiendo del contexto. Al centrarnos en la cultura española, tras consultar el *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia* (RAE)⁵, el concepto de *picardía* se asocia a connotaciones positivas en el entorno de la travesura infantil, pero también a connotaciones negativas con la intención de beneficiarse desde una actitud deshonesto o de engaño. Los participantes piensan la *picardía* como una emoción asociada a las connotaciones negativas que entendemos en España, demostrando diferencias culturales en su conceptualización.

Las expresiones de emociones también demuestran experiencias emocionales de un individuo dentro de una cultura (Gómez Vicente, 2019) y, en esta dimensión, las emociones mencionadas pueden ser las que los alumnos ucranianos más han experimentado desde su llegada a España y que, consecuentemente, han tenido necesidad de conocer en español. Un ejemplo de esto es *aburrimiento*, palabra que repitieron tres veces. La asociación *aburrido-casa* fue destacada y justificada por los participantes; por un lado, porque los estudiantes se encuentran lejos de su zona de confort y de las actividades en las que participaban y, por otro lado, porque actualmente pasan mucho tiempo en casa. La asociación *tranquilo-deberes* también llamó la atención porque salieron de los parámetros en los que adolescentes españoles incluirían el estado de tranquilidad (Guerra Bustamante, 2013). Analizando esta asociación, podría decirse que relacionan hacer los deberes con momentos en estado de tranquilidad o que ven este estado como una necesidad a la hora de hacer los deberes. Por lo general, los deberes en estas edades se acercan más a emociones negativas como el aburrimiento, el disgusto, la desesperación o la tristeza. Esta asociación, junto a otras relacionadas con lo escolar (*triste-colegio*, *aburrido-aprender-casa*, *nervioso-exámenes*), revelan el peso académico que tienen sus vidas, al menos en España. Esto podría explicarse con el hecho de que muchos estudiantes ucranianos asisten a la escuela española por las mañanas y, además, tienen clases con su escuela ucraniana a distancia o con una escuela ucraniana de forma presencial en Madrid, por las tardes o los fines de semana.

Consultando estudios sobre la alegría en adolescentes, se puede afirmar que los aspectos más significativos para su alegría se vinculan con necesidades psicosociales a través de actividades con amigos o familia, sintiéndose útiles dentro de su entorno o teniendo éxito en los estudios (Guerra Bustamante, 2013; Primasari y Yuniarti, 2012). Actividades relacionadas con el descanso —como dormir— no son prioridad en estos estudios, siendo la asociación *alegre-dormir* relevante para la investigación.

En el caso de *sereno-tormenta*, no se ha podido profundizar en esta asociación por la falta de léxico del estudiante para su justificación.

Para concluir, se incluyó una actividad que comprobara si las asociaciones de palabras, sugeridas por los participantes, eran equivalentes para la mayoría de los participantes. En la mayoría de los casos las asociaciones fueron obvias para todos, confirmando la relevancia de estos resultados para asociaciones de emociones comunes ucranianas.

⁵ Recuperado el 19 de abril de 2023, de <https://dle.rae.es/>

Gestos españoles

Una gran parte de los gestos elegidos reflejaron matices en cuanto a sus usos, otros resultaron difíciles de interpretar y algunos, pese a que los gestos no existan en su entorno, pudieron relacionarse con expresiones asociadas a esos gestos.

En esta dimensión, los participantes seleccionaron gestos del Diccionario de Gestos Españoles (Gaviño, 2012) que fueran de su interés. Con esos gestos completaron una tabla, analizando la formación de esos gestos, el contexto en el que se utilizan, la emoción con la que se asocian y la posible similitud en su idioma y cultura. Seguidamente, tuvo lugar una discusión grupal para reflexionar sobre los contrastes existentes entre gestos españoles y ucranianos. Para el análisis de los resultados se utilizaron los nombres de los gestos propuestos en el Diccionario de Gestos Españoles (Gaviño, 2012).

Pese a que los estudiantes entienden y utilizan el gesto *lagarto*, *lagarto* (cruzar los dedos), este gesto tiene un matiz distinto comparando las dos culturas. En Ucrania se utiliza para expresar esperanza, mientras que en España se relaciona más con la suerte. Haciendo referencia a su origen, el cruce de dedos representaba una cruz utilizada en el cristianismo como medida de protección (Murias Román, 2016) y, en esta línea, la religión de la cultura en la que se realiza este gesto —mayoritariamente ortodoxa en Ucrania y católica en España— puede ser sustancial para su entendimiento y uso.

Otro gesto a destacar es *atención*, *ojo*. Los participantes entienden este gesto y lo utilizan, pero con una peculiaridad: se refieren a la observación de algo, mientras que en España también tiene la acepción de advertencia o llamada de atención. Esta particularidad se ha observado en otros estudios como el de Murias Román (2016), que afirma su desuso con esta acepción en Turquía, cuya religión —predomina el islam— difiere de la española.

El gesto *hacer pucheritos* es totalmente desconocido entre los participantes. Sin embargo, lo comprendieron al relacionarlo con la emoción de tristeza y la acción de llorar, característica fisiológica común para esta emoción.

La mayor discordancia fue con el gesto *caradura*. Los participantes desconocían este gesto, al igual que desconocían la expresión española. Al consultar la bibliografía, es relevante mencionar el desconocimiento de esta expresión en idiomas como el turco. Murias Román (2016) destaca una expresión similar a *caradura* (*yüslüz*), traducida al español como *sin cara* y relacionada con gestos de desagrado: fruncir el ceño y arrugar la nariz. Tras aclarar su significado con los participantes, como *sinvergüenza* o *descarado*, los participantes seguían sin poder asociar este gesto español y la expresión a su cultura.

Durante la discusión, los participantes coincidieron en la similitud entre los gestos para expresar estados de ánimo como bien, mal o regular. También coincidieron en los gestos que representan estados físicos como el frío, el calor o el hambre; apoyándonos en la existencia de ciertas capacidades biológicas y experiencias físicas y sociales —algunas compartidas entre culturas— reflejadas en los sistemas conceptuales de carácter metafórico de las lenguas (Kovalenko y Martynyuk, 2018). Estos estados físicos están, a su vez, asociados a emociones desde una perspectiva multidimensional que abarca reacciones fisiológicas, estados de ánimo, deseos y conductas (Gómez Vicente, 2012). La concordancia de esas reacciones fisiológicas podría explicar la similitud de estos gestos en español y ucraniano. Independientemente de esa posible relación entre los gestos anteriormente mencionados, habría que estudiar sus múltiples usos contextualizados dado que podrían concretarse en situaciones diferentes para cada cultura (Kövecses, 2000).

A la hora de representar los gestos que escogieron, hubo dificultad para expresar emociones a partir de gestos y, en general, también para expresarse. Los participantes de género masculino comentaron de forma explícita la dificultad de expresarse, mientras que las estudiantes presentaron más facilidad.

Contexto sociocultural de emociones

Los contextos propuestos reflejaban aspectos de la vida personal de los participantes. Sin embargo, con la emoción de vergüenza formularon situaciones que se alejan de lo que podría asociarse a esta emoción, en el escenario español.

Para esta tercera dimensión, se presentaron una serie de imágenes de personas expresando distintas emociones, y los participantes nombraron —contextualizando la situación— las emociones que esas imágenes les sugerían. Las emociones reflejadas en las imágenes fueron las siguientes: (A) vergüenza, (B) ira, (C) tristeza, (D) alegría, y (E) miedo. La *Tabla 3* refleja las respuestas, incluyendo el nombre de cada emoción y el contexto que los participantes propusieron libremente para cada imagen.

Tabla 3. Emociones contextualizadas⁶

Participantes	Respuesta
O1	A. Vergüenza. Ella se sonroja porque lo vio chico guapo.
	B. Triste/Demonio. El indignado porque no le compran un gato.
	C. Triste. Ella lloro porque tiene dolor la cabeza *este participante tiene migrañas.
	D. Contenta. Ella contenta porque tiene un perro *este participante tiene dos perros.
	E. Asustado. Él esta asustado porque lo vio horrible película.
O2	A. Estar avergonzado. Le dio vergüenza porque vio a un chico guapo.
	B. Enfadado. Esta enojado porque sus padres la ordenaron.
	C. Triste. Ella esta llorando porque golpeo.
	D. Feliz. Ella esta feliz porque recibió su primer salario en su trabajo.
	E. Miedo. Tiene miedo porque a su papa lo llevaron a la policía. *no es el primer comentario en el que relaciona al padre con algo negativo.
O3	A. Ellá esta avergonzada porque ella sacó una mala nota en el examen. Como yo.
	B. El niño esta enfalado, porque quería un juguete nuevo pero padres no compró.
	C. Ella está llorando, porque padres gritó por su mal comprtamiento.
	D. Ella está contenta, porque ella camino con amigos en el Madrid.
	E. El niño esta atemorizado porque vio una araña.
O4	A. Vergüenza. Se siente incomoda porque su amigos cantan a toda la calle. *es un niño muy vergonzoso.
	B. Enfadado. Se siente enfadado porque su padres grita a él.
	C. Triste. Se siente triste porque ella está enfadada con sus amigos.
	D. Contenta. Se siente contenta porque ganó mucho

⁶ Fuente de la tabla: elaboración propia

	<i>dinero.</i>
	<i>E. Tiene miedo porque él dice que vio fantasma.</i>
A1	<i>A. Ella tímido porque ella alguna cosa hizo enamorarse.</i> <i>B. Él ofendido porque a él madre castigada.</i> <i>C. Ella triste porque su padre no comparar una muñeca.</i> <i>D. Ella risas porque su hablo gracioso *contar un chiste.</i> <i>E. Él horrible porque a él es asustado.</i>
A2	<i>A. Tímido. Ella tiene vergüenza porque la maestra le gritó.</i> <i>B. Ofendido. Se ofende porque no le compraron coche.</i> <i>C. Triste. La niña está triste porque su gato no está.</i> <i>D. Contenta. Ella está contenta porque esta viva.</i> <i>E. Horrible. Tiene miedo porque va a ir a la cárcel.</i>
A3	-
A4	<i>A. Ella tiene vergüenza porque tiene que competir en una competicion. *lo relaciona con su vida personal ya que compite en gimnasia rítmica.</i> <i>B. Él está enfadado porque su madre no le deja los peluches.</i> <i>C. Ella está triste porque se olvidado su muñeca.</i> <i>D. Ella está feliz porque va a comer lasaña.</i> <i>E. Él tiene miedo porque tiene que comprar nuevas gafas *tiene numerosas visitas al médico.</i>
A5	<i>A. Ella está vergüenza porque su hacen complementar.</i> <i>B. El está demonio, porque fue insultado.</i> <i>C. Ella esta triste porque sus padres fue gritada.</i> <i>D. Ella está contenta, porque yo di un regalo.</i> <i>E. El está asustado, porque él vio araña.</i>
A6	<i>A. Vergüenza. Por estar en una posición vergonzosa, porque ella cayó el molde de sus amigos *se refiere a caerse o tirar algo enfrente de sus compañeros.</i> <i>B. Molesto. Su madre no le dio dulces.</i> <i>C. Triste. Lloro porque no asistio a la cumpleaños de su amiga.</i> <i>D. Felicidad. Ella está feliz porque consiguio un asenso en el trabajo.</i> <i>E. Horrorizado. Por su fracaso en año academico.</i>

Muchos participantes llevaron estas situaciones a su vida personal. Por ejemplo, cuando nombran *una competición de gimnasia rítmica* (el participante practica este deporte), *lasaña* (su plato favorito), etc. Algunos participantes, con un conocimiento intermedio de la lengua inglesa, realizaron interferencias del inglés al español. Ejemplos de esto serían *horrible película – horror movie* en inglés, o relacionando la vergüenza con alguien que *hace complementos*, del inglés *compliments*.

Varios participantes relacionaron la vergüenza con un contexto en el que una persona les grita, asumiendo una postura agresiva o un tipo de reacción ante una mala conducta vinculada a la vergüenza. Siguiendo el concepto de vergüenza que propone Tena López (2018: 66) “la vergüenza surge cuando se da una evaluación negativa del yo de carácter global”. La mala conducta, a la que hacen referencia varios participantes para referirse a la vergüenza, provocaría esa evaluación negativa en el lado público. Aquí encontramos una discordancia al contextualizar la emoción de vergüenza en español; esta emoción se aplica a más de un concepto en distintas situaciones, en idiomas como el inglés (*shame, embarrassment y disgrace*). Tras consultar el *Diccionario de Cambridge en línea*⁷, hemos comprobado como en ucraniano también

⁷ Recuperado el 19 de abril de 2023, de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-ukrainian/>

existen varios conceptos para contextualizar la vergüenza: *copom* (*shame* en inglés y vergüenza en español) y *zanyba* (*disgrace* en inglés y *deshonra* en español). Al asociar la vergüenza con situaciones como las expuestas en la *Tabla 3*, se hace referencia a la vergüenza como una pérdida del respeto de la dignidad propia o la adquisición de una mala fama, acercándose a las descripciones de *deshonra* que realiza la RAE. Con estos antecedentes, se puede confirmar el peso que supone esta acepción de vergüenza como *deshonra* en la cultura ucraniana. Sin embargo, es necesario profundizar en estas traducciones contextualizadas —junto a nativos ucranianos— para contrastar con más exactitud la emoción de vergüenza en España y en Ucrania.

También llamó la atención el contexto que atribuye el participante A2 de *estar vivo* para la emoción *contento* (alegría). Esta asociación no sería representativa en estudiantes adolescentes, sin embargo, es necesario mencionar el contexto de guerra en el que se encuentran muchos de sus familiares para entender esta asociación.

A continuación, los estudiantes relacionaron las emociones propuestas con situaciones tuyas personales en las que experimentarían esas emociones. Un aspecto destacable fue, de nuevo, el contexto en el que varios estudiantes situaron la expresión de vergüenza. Esta emoción se clasifica, apoyando las ideas de Izard (1977), como emoción secundaria con una acepción negativa. Al ser secundaria, además de autoconsciente para el individuo que la experimenta, la vergüenza puede presentar más modificaciones en cuanto a su expresión en las distintas lenguas (Tena López, 2018); quizás por esto ha sido la emoción que más contraste presenta en el análisis. En línea con esta idea, Geck Scheld (2000) afirma la sensibilización que produce la vergüenza sobre una persona, a partir de la opinión de los demás. Esta afirmación juega un papel importante para los participantes al sentir vergüenza por no cumplir con esos estándares sociales de buen comportamiento y trabajo. Por lo tanto, volvemos a encontrar la presión social sobre los aspectos de la imagen que reflejan los participantes sobre su cultura ucraniana, asociándose al concepto de vergüenza desde la evaluación negativa en el lado público, ligado al concepto de *deshonra* en español.

El resto de las emociones propuestas (alegría, tristeza, ira y miedo) son consideradas emociones primarias y esto podría explicar las similitudes en las dos culturas contrastadas.

Expresiones idiomáticas

En esta dimensión se encontraron dificultades léxicas que obstaculizaron la comprensión, casos de asociaciones con expresiones similares y otros en los que hay una falta de correspondencia de expresiones en ambas lenguas —e incluso oposición en algunos casos—, al encontrar interpretaciones alejadas del uso de esas expresiones, tal y como se entienden en la lengua española.

Los participantes recibieron expresiones idiomáticas para clasificar según la emoción a la que la asociaran. Como ejemplo de emociones se propusieron ira, vergüenza, miedo, alegría, tristeza y amor; no obstante, se les incitó para que propusieran otras emociones en caso de que lo consideraran oportuno.

Tabla 4. Contraste de expresiones idiomáticas españolas y ucranianas⁸

Expresiones	Observaciones
Sonrojarse	Relacionado con vergüenza o estar enamorado.

⁸ Fuente de la tabla: elaboración propia

Brincar dentro del pecho/corazón	Relacionado con amor y/o miedo.
Poner el grito en el cielo	No tienen expresión parecida, pero entienden
Algo da corte	No entienden la conexión. Relacionan corte con miedo o ira.
Sacar de sus casillas	No entienden la conexión
Más contento que unas castañuelas	Se guiaron por la palabra contento, pero no conocen las castañuelas y relacionan música con tristeza.
Echar espuma por la boca	Relacionado con ira.
Cagarse de miedo	Relacionado con miedo.
Estar como un flan	Necesitan una aclaración para entenderlo. Desconocen la palabra flan.
Llorar a moco tendido	Lo entienden, pero lo relacionan con tener lágrimas de cocodrilo.
Salir con el rabo entre las piernas	Desconocen la expresión, pero lo entienden al relacionarlo con el comportamiento de animales como el perro.
Estar de un humor de perros	Lo confunden con alegría.
Dar brincos de alegría	Relacionado con alegría.
Estar hecho una Magdalena	Desconocen la expresión y la palabra Magdalena.
Helarse la sangre	Relacionado con miedo. Lo expresan como pararse el corazón.
Ponerse la piel de gallina	Tienen una expresión similar, haciendo referencia a la piel del ganso.
Estar como un niño con zapatos nuevos	Relacionado con alegría.
Perder la cabeza	Para ellos tiene el significado literal de olvidar algo, no lo asocian a volverse loco o perder la cabeza por amor.
Sentir mariposas en la tripa	Relacionado con amor.
Caerse el mundo encima	Relacionado con tristeza, pero desconocen la expresión.

Inicialmente los participantes no entendieron una gran mayoría de las expresiones, reflejando sus limitaciones léxicas para la expresión fraseológica en español. Pese a que seguidamente consultaron aclaraciones semánticas que facilitaron la comprensión, expresiones como *estar hecho una Magdalena* (desconocían el origen de la palabra Magdalena) seguían siendo incomprensibles. En línea con Lakoff y Johnson (2022), esto reflejaría la naturaleza metafórica de nuestro sistema conceptual, al formular nuestra vida cotidiana a través de esas expresiones que, en este caso, se relacionan con la imagen de María Magdalena en la religión católica y refleja un llanto abundante, como describe el diccionario de la RAE.

Se han encontrado expresiones que no coincidían con las ucranianas, pero que los participantes reconocían por la similitud a otras expresiones ucranianas. Un ejemplo es *ponerse la piel de gallina*, cambiando en ucraniano a la piel de ganso e implicando un aspecto cultural que utiliza un animal más común en un país que en otro —ya sea en su día a día o a nivel culinario—.

La expresión *estar de un humor de perros* supuso una confusión, ya que asociaron alegría con perros y, por ende, su humor como algo alegre, a diferencia de la asociación negativa con la ira que se hace en español.

También hubo confusión con la expresión *más contento que unas castañuelas*, relacionándolo con alegría, ayudados por la palabra contento, pero dudando al desconocer la palabra castañuelas. Al aclarar que es un instrumento musical se propuso la tristeza para esta expresión, asociando la música —con instrumentos como el violín o el piano— a la emoción de tristeza. Siendo esta asociación tan apoyada entre los estudiantes, podría ser un aspecto cultural ucraniano independientemente de las experiencias de cada individuo (Eerola et al., 2018).

Gran parte de las expresiones relacionadas con emociones secundarias resultaron difíciles de entender. Esto podría explicarse por la falta de universalidad de las emociones, que apoya una conceptualización de las emociones acorde a cada lengua y cultura (Alba-Juez, 2015). Otro ejemplo sería la expresión (algo) *brinca dentro del pecho/corazón*. Esta expresión no fue clara para los estudiantes ucranianos, ni siquiera tras aclaraciones léxicas de la palabra brincar. En esta expresión, junto a otras que tampoco entendieron como *poner el grito en el cielo*, *sacar de sus casillas* o *algo da corte*, existe una naturaleza metafórica que conceptualiza las emociones a partir de la estructura EMOCIÓN como RECIPIENTE, propuesta por Lakoff y Johnson (2022). Kovalenko y Martynyuk (2018), al comparar metáforas de emociones como RECIPIENTE en inglés y ucraniano, explican la preferencia ucraniana por entidades activas —como seres vivos, especialmente humanos— para sustituir al RECIPIENTE. En los ejemplos anteriores de las metáforas en español, el papel del RECIPIENTE es para entidades inanimadas y esto podría reflejar la dificultad que tuvieron para su comprensión.

Conclusiones

El estudio de las emociones en la clase de ELE, con estudiantes de origen ucraniano, apoya la relevancia que tiene el contexto de la lengua en el que se expresa una emoción para entenderla, y apunta hacia la ausencia de conceptualizaciones universales de emociones.

Las discrepancias encontradas surgieron fundamentalmente por temas culturales y, por consiguiente, estos contrastes podrían extrapolarse a estudiantes de ELE de distintas culturas. Igualmente, la dificultad para diferenciar emociones y estados de ánimo puede trasladarse a nativos, lo que implica no solo una dificultad lingüística, sino una deficiencia en educación emocional.

Las emociones básicas fueron más reconocidas entre los participantes, lo que sugiere una semántica similar en distintos idiomas, inducida por las semejanzas en cuanto a ciertas normas sociales, pautadas por leyes morales universales, y las propias especificaciones de cada cultura. Esto se ve reflejado en las asociaciones de palabras con emociones, al reflejar similitudes entre las lenguas, especialmente con las emociones básicas. No obstante, los contrastes más relevantes descartan la comprensión lingüística como causante de las diferencias encontradas, implicando una contextualización que considere la cultura para su entendimiento.

Numerosas expresiones idiomáticas son ininteligibles para los estudiantes de ELE, bien por la ausencia de léxico, por aspectos culturales referentes a costumbres, o por asociaciones que difieren en la conceptualización de las emociones y en los esquemas de la imagen representativos de una cultura.

Generalmente, no existe dificultad para la identificación y expresión de emociones básicas en español, tanto fraseológica como gestualmente, respaldando unas emociones

básicas con ciertas características fisiológicas compartidas entre culturas. Por el contrario, la conceptualización y expresión de emociones secundarias supone una mayor dificultad para su comprensión, apoyando un mismo sistema neuronal para el lenguaje verbal y el gestual, que también asemeja sus procesos de aprendizaje.

La vergüenza —siendo una emoción secundaria— refleja un mayor contraste dentro del contexto ucraniano y español, al vincularse con el concepto de *deshonra* en ucraniano. Si asumimos la vergüenza como una emoción que se adquiere dentro de la cultura a la que se pertenece, estos resultados pueden aportar datos relevantes sobre la cultura ucraniana.

En vista de estos resultados, hay que verbalizar la necesidad de estudios contrastivos que consideren las características culturales de cada lengua, para reconocer las disímiles concepciones de emociones y su expresión, tanto verbal como no verbal. Estas investigaciones podrían favorecer la enseñanza de idiomas, reconociendo las diferencias culturales y teniéndolas en cuenta para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

ALBA-JUEZ, L, 2015. “La pragmática contrastiva y su importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras”, en Morimoto, Y. M^a., Pavón Lucero, V., y Santamaría Martínez, R. (ed.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Madrid, XXV Congreso Internacional ASELE, pp. 15-24.

BALAGUER, I., FUENTES, I., MELIÁ, J.L., GARCÍA-MERITA, M.L., y PEREZ, G, 1993. El perfil de los estados de ánimo (POMS): Baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, nº 4, pp. 39-52.

BELÍO-APAOLAZA, H. S, 2019. La enseñanza de los gestos emblemáticos en la competencia léxico-semántica: una propuesta para el aula de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 12, pp.1-25.

BOSQUE, I, 2010. Aspectos individuales y sociales de las emociones. Sobre la noción de “vergüenza” y sus variantes, *Páginas de Guarda*, nº 10, 13-27.

EEROLA, T., VUOSKOSKI, J. K., PELTOLA, H. R., PUTKINEN, V., y SHÄFER, K, 2018. An integrative review of the enjoyment of sadness associated with music. *Physics of Life Reviews*, nº 25, pp. 100-121.

GALINDO, M, 2009. Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural, *Interlingüística*. nº 18, pp. 428-436.

GALLARDO VERGARA, R, 2006. Naturaleza del estado de ánimo. *Revista Chilena de Neuropsicología*, nº 1(1), pp. 29-40. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179317886004>

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V, 2012. *Diccionario de Gestos Españoles A2*. Disponible en: <https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles> [17 de enero de 2023]

GECK SCHELD, S, 2000. *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcn58j3> [20 de marzo de 2023]

GÓMEZ VICENTE, L, 2012 *Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis y proposición didáctica*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

GÓMEZ VICENTE, L, 2019. La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2, en Ibarretxe Antuñano, I., Cadierno López, T., y Castañeda Castro, A., (ed.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, Abingdon, United Kingdom, Routledge, pp. 340-370.

GUERRA BUSTAMANTE, J, 2013. *Inteligencia emocional, apego y felicidad en adolescentes: un estudio intercultural entre España y Argentina*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.

INSTITUTO CERVANTES, 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD-Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [15 de enero de 2023]

IZARD, C. E, 1977. *Human emotions*. New York, Plenum Press. ISBN 978-0-306-30986-1

KOVALENKO, L., y MARTYNYUK, A, 2018. English container metaphors of emotions in Ukrainian translations. *Advanced Education*, nº 5(10), pp. 190-197.

KÖVECSES, Z, 2000. *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge University Press. ISBN 0521541468.

LAKOFF, G., y JOHNSON, M, *Metáforas de la vida cotidiana*. González Marín, C (trad). 10ª edición. Madrid, Cátedra, 2022 (Obra original publicada en 1986). ISBN 9788437636672.

MERINO CONTRERAS, C. Mª, 2019. *Interpretación de emociones y sensibilidad materna en madres de niños en edad preescolar*. Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Católica del Perú. Disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13361> [21 de marzo de 2023].

MURIAS ROMÁN, R, 2016. *Signos no verbales españoles y turcos: estudio comparativo para su aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/41917> [21 de marzo de 2024].

PRIMASARI, A., y YUNIARTI, K. W, 2012. What make teenagers happy? An exploratory study using indigenous psychology approach. *International Journal of Research Studies in Psychology*, nº 1(2), pp. 53-61. ISSN: 2243-779X.

PONS BORDERÍA, S, 2005. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros, S. L. ISBN 84-7635-607-2.

TENA LÓPEZ, E, 2018. *Las emociones autoconscientes en niños y niñas españoles/as de 7 a 11 años*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/46730/1/T39652.pdf> [15 de febrero de 2023].

TRAVERSO, P., y NÓBLEGA, M, 2012. El Infant Facial Expressions of Emotions from Looking at Pictures. Versión peruana. *Revista de Psicología*, nº 30(2), pp. 317-340.

Actitudes ante el aprendizaje de la ortografía y de la puntuación en ELE: el caso de aprendientes universitarios checos y eslovacos

Attitudes towards Learning Orthography and Punctuation in Spanish as a Foreign Language: The Case of Czech and Slovak University Students

Cristina Rodríguez García
Investigadora

Universidad Masaryk de Brno, República Checa
cristina.rodriguez@phil.muni.cz



Cristina Rodríguez García es doctora en Lingüística (Lenguas románicas) por la Universidad Masaryk de Brno, República Checa. Actualmente trabaja en el Departamento de Lenguas y Literaturas románicas como profesora de español y de catalán. Su actividad investigadora y docente se centra en los ámbitos de la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas extranjeras, así como la escritura académica. Ha publicado varios artículos académicos sobre análisis de errores en español y en catalán,

ha participado en varios congresos nacionales e internacionales y también ha colaborado con el Instituto Cervantes de Praga y con el Institut Ramon Llull de Barcelona.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo averiguar cuáles son las actitudes de un grupo de estudiantes universitarios de ELE, cuyas lenguas maternas son el checo y el eslovaco, en relación con su aprendizaje de la ortografía y de la puntuación. En primer lugar, se recogen algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la ortografía y de la puntuación en el aprendizaje de ELE. En segundo lugar, se expone la metodología del estudio, basada en un cuestionario en el que han participado 40 estudiantes del Grado de Lengua y Literatura españolas de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, con el fin de compartir su experiencia de aprendizaje. En tercer lugar, se ofrecen y se discuten los resultados del análisis. Entre las conclusiones, se destaca el conflicto que supone para los aprendientes de ELE aplicar y respetar las normas ortográficas en entornos digitales, como chats y redes sociales, cuando algunos hablantes nativos de español no utilizan signos de puntuación o cometen faltas de ortografía en sus interacciones.

Abstract

The aim of this article is to find out what are the attitudes of a group of university students of Spanish, whose mother tongues are Czech and Slovak, in relation to their learning of spelling and punctuation. First, some reflections on the teaching of spelling and punctuation in Spanish learning are collected. Secondly, the methodology of the study is presented, based on a questionnaire in which 40 students of the Bachelor's Degree of Spanish Language and Literature at Masaryk University in Brno, Czech Republic, participated in order to share their learning experience. Third, the results of the analysis are offered and discussed. Among the conclusions, the study highlights the conflict for learners of Spanish to apply and respect spelling rules in digital environments, such as chats and social networks, when some native speakers of Spanish do not use punctuation marks or commit spelling mistakes in their interactions.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, competencia ortográfica, escritura, lingüística aplicada, ortografía

Keywords

Language Learning, Orthographic Competence, Writing, Applied Linguistics, Spelling

Introducción

En el aprendizaje de ELE, tradicionalmente, la ortografía y la puntuación han ocupado un lugar secundario frente a otros componentes de la lengua, como la gramática y el vocabulario, según observa Sánchez Jiménez (2009: 6). Sin embargo, la ortografía y la puntuación siguen siendo nuestra carta de presentación en la expresión escrita; unos componentes vinculados a la imagen social que proyectamos. Prueba de ello es el impacto que causan las faltas de ortografía en documentos oficiales, como un examen de selectividad, un *curriculum vitae* o un trabajo final de grado (TFG), así como los problemas de comprensión que origina una puntuación descuidada del texto.

Dentro de la investigación sobre aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), concretamente del español, algunos autores se han dedicado al análisis de errores ortográficos y de puntuación en aprendientes de distinta nacionalidad (Sánchez Jiménez, 2006; Fernández Jódar, 2007; de Alba Quiñones, 2009; Sánchez Presa, 2017; Llamas Sevilla, 2020; Llamas Sevilla y González Martín, 2021; Nalesso, 2022). Otros autores han aportado publicaciones dedicadas a la ortografía y al ELE, especialmente en relación con la acentuación (Pérez Tobarra, 2005; Tena Tena, 2005; Díez Plaza, 2010), así como el carácter multidisciplinar de la ortografía (Paredes García, 1998). Con todo, en los trabajos citados no se han investigado las actitudes de los aprendientes ante la ortografía, bien ante su aprendizaje, bien ante los errores cometidos.

En general, el tema de las actitudes de los aprendientes de ELE ante determinados aspectos de su aprendizaje sigue constituyendo un ámbito relativamente poco investigado. Si bien es posible encontrar algunos estudios sobre actitudes de los estudiantes en relación con las variedades geolectales del español (Cárcamo García, 2016; Badiola González, 2018), la corrección de errores en la expresión oral (Rodríguez

García, 2017) o el aprendizaje de español con profesores nativos y no nativos (Rodríguez García, 2021), no se han documentado trabajos que investiguen las actitudes de los aprendientes de ELE ante el aprendizaje de la ortografía y de la puntuación.

Por este motivo, este artículo tiene como objetivo averiguar cuáles son las actitudes de un grupo de estudiantes universitarios de ELE, cuyas lenguas maternas (LM) son el checo y el eslovaco, en relación con su aprendizaje de la ortografía y de la puntuación. A través de un cuestionario con preguntas abiertas, los datos obtenidos revelan las necesidades y las preferencias de los estudiantes participantes, y sirven de invitación a la reflexión por parte de los docentes de ELE acerca del enfoque que reciben la ortografía y la puntuación en las clases.

La enseñanza de la ortografía y de la puntuación en el aprendizaje de ELE

En este apartado se recogen algunas reflexiones genéricas sobre el papel que ocupa la enseñanza de la ortografía y de la puntuación en el aprendizaje de ELE a partir de dos obras de referencia: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ (2001), también conocido como MCER, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*² (2006), también conocido como PC o PCIC.

Reflexiones desde el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001)

La presencia de la ortografía en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001) viene marcada por el carácter genérico de la obra, en el sentido de que siempre ha tenido la intención de ser un documento de trabajo flexible, en lugar de un texto cerrado. Por esta razón, en este subapartado se explora dónde se ubica la ortografía en el MCER y qué tratamiento recibe.

En primer lugar, el concepto de ortografía aparece en el capítulo 5.2.1, que está dedicado a las competencias lingüísticas, entre las que se incluyen la competencia ortográfica, en el apartado 5.2.1.5, y la competencia ortoépica, en el apartado 5.2.1.6. Sobre la primera³, el MCER (2001: 114) la define así: “La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos”. A tenor de esta definición, se resalta el conocimiento y la destreza no solo en la percepción de los símbolos ortográficos, sino también en su producción. Además, todavía dentro del apartado 5.2.1.5 sobre la competencia ortográfica, se destaca que el sistema de escritura del español se basa en el principio alfabético, a diferencia de otras lenguas que pueden seguir otros principios; por ejemplo, ideográfico, en el caso del chino, o consonántico, en el caso del árabe. Asimismo, en relación con los sistemas alfabéticos, el MCER establece todo aquello que los aprendientes deben saber y, a la vez, ser capaces de percibir y producir:

¹ El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001) es el resultado de una extensa investigación, cuyo objetivo es facilitar a los profesionales del ámbito de las lenguas modernas una base común para la elaboración de programas de idiomas, planes curriculares, exámenes, criterios de evaluación y materiales de enseñanza.

² El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) es una obra que desarrolla y fija los niveles de referencia (A1-A2, B1-B2, C1-C2) para la lengua española a partir de las recomendaciones y directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), con un alto nivel de descripción y de análisis lingüístico.

³ Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [20 sept. 2023].

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúscula como minúscula.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, \$, etc.).

(Consejo de Europa, 2001: 115)

Como se constata a partir del texto, la competencia ortográfica del *MCER* se corresponde con una idea tradicional basada en un conjunto de normas genéricas, sin entrar en más detalle sobre qué se entiende por “correcta ortografía” o por “convenciones tipográficas”.

Respecto a la competencia ortoépica, el *MCER* no ofrece una definición al uso, por lo que aquí se añade la explicación⁴ disponible según Martín Peris *et al.* (2008) y el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, que la definen como “la capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita”. Si bien, de entrada, la competencia ortoépica no forma parte de la definición tradicional de la ortografía, el *MCER* la vincula con la lectura en voz alta de un texto o con el uso bien articulado de las palabras en la expresión oral, unas ideas que conectan con la forma escrita; por lo que serán necesarios el conocimiento de las convenciones ortográficas, por un lado, y la comprensión de la repercusión de los signos de puntuación para la expresión y la entonación, por otro. De esta forma, aquí se aprecian las interrelaciones entre la ortografía y otros fenómenos de la lengua, como la prosodia.

Acerca del desarrollo de las competencias lingüísticas, el *MCER* también plantea cuál debería ser la mejor manera de facilitarlo en relación con la gramática, el léxico, la pronunciación o, incluso, la ortografía. En el apartado 6.4.7.10, dedicado a la ortografía, se proponen algunas opciones mediante las cuales los aprendientes pueden desarrollar su capacidad para controlar el sistema de escritura de la LE: la exposición a textos escritos, tanto impresos, como escritos a máquina y a mano; la memorización del alfabeto en relación con sus valores fonéticos; la práctica de la escritura a mano; la memorización de las normas de puntuación; o bien, la práctica del dictado. En este punto, cabe recordar que la fecha de publicación del *MCER* es el año 2001 y que la sociedad ha evolucionado enormemente hasta la actualidad, por lo que algunas de estas propuestas podrían resultar incluso obsoletas, como la exposición a textos escritos a máquina. También, sería discutible la práctica de la escritura a mano, cuando en la actualidad la mayoría de aprendientes universitarios utiliza dispositivos electrónicos para tomar apuntes o trabajar en las clases, como portátiles o tabletas.

En cuanto al tratamiento de la ortografía, el *MCER* establece y describe su dominio para cada uno de los seis niveles de la siguiente forma:

DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA	
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.

⁴ Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm> dentro de la definición de la competencia gramatical [21 sept. 2023].

B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Tabla 1. Dominio de la ortografía para los niveles A1-C2 según el MCER (Consejo de Europa, 2001: 115).

A modo de resumen, el MCER ubica la ortografía como parte de las competencias lingüísticas, en relación con la competencia ortográfica y la competencia ortoépica. Asimismo, destaca el carácter genérico de las indicaciones propuestas, por lo que, tal y como recalca Díez Plaza (2010: 26), es necesario “ver la ortografía como un conjunto de *normas* que deben ser explicitadas”. Esto supone la definición de los contenidos y su gradación por niveles para que puedan ser implementados; una tarea que lleva a cabo el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Reflexiones desde el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006)

Tal y como recoge el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) en la introducción al capítulo 4, dedicado a la Ortografía⁵, el trabajo de este componente en clase se presenta un tanto escaso:

Si bien en los últimos años han comenzado a aparecer propuestas de análisis y de trabajo con contenidos ortográficos en diferentes contextos y foros relacionados con la didáctica de lenguas extranjeras, se podría decir que su presencia en el aula es prácticamente inexistente.

(Instituto Cervantes, 2006: capítulo 4)

Esta realidad puede venir motivada por la naturaleza prescriptiva de la ortografía, conformada a partir de una serie de normas que regulan la escritura, así como la reticencia de muchos profesionales de la enseñanza de LE a incluirla de una forma integrada en las programaciones y en el aula. Sin embargo, ante tal realidad, es necesario plantearse la pregunta de: ¿qué necesitan los aprendientes de ELE en relación con la ortografía y la puntuación?

El primer contacto de los aprendientes con la ortografía y la puntuación en español suele ser a través de los materiales didácticos con los que inician su aprendizaje. Por

⁵ Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/04_ortografia_introduccion.htm> [14 sept. 2023].

ejemplo, en los manuales de ELE para el nivel A1 se encuentra la presentación del abecedario, con los nombres de las letras, así como algunas explicaciones sobre las relaciones entre el sistema grafemático, fonológico y fonético; es decir, la correspondencia entre sonidos y grafemas. De igual modo, en las primeras unidades suelen aparecer las reglas básicas de acentuación gráfica; la clasificación de palabras en agudas, llanas y esdrújulas; así como el uso de la tilde diacrítica. En cuanto a la puntuación, se pueden encontrar algunas explicaciones básicas de los signos principales, como el punto, los dos puntos o la coma. Con estas presentaciones, los aprendientes reciben una información muy básica al inicio de su aprendizaje, a partir de unos criterios de acentuación gráfica en forma de reglas y de breves menciones sobre el uso correcto de los signos de puntuación; todo ello con una escasa rentabilidad pedagógica (Pérez Tobarra, 2005: 198; Tena Tena, 2005: 156). Por lo tanto, los aprendientes necesitan adquirir los conocimientos que les permitan utilizar las convenciones ortográficas en sus producciones escritas, partiendo de una concepción de la lengua como comunicación y huyendo de la rigidez de determinados listados de reglas y normas.

En la introducción al capítulo Ortografía, aparecen algunas reflexiones más relacionadas con la presentación de estos contenidos. Una de ellas alude a la necesidad de ofrecer a los aprendientes una visión integradora de la comunicación que permita una vinculación entre la ortografía y la puntuación con otros niveles de la lengua, como el léxico, el morfosintáctico o el textual.

Con relación a la ortografía, en el nivel léxico, el uso o la omisión de determinados grafemas puede implicar un cambio en el significado de la palabra. Este sería el caso de algunas palabras homónimas homófonas, que comparten sonido, pero difieren en el significado y en la escritura. Por ejemplo, en *hola/ola*, la presencia o la ausencia del grafema <h> determina si el usuario de la lengua se refiere al saludo (con <h>) o a la ondulación del agua en la superficie del mar (sin <h>). En cuanto al nivel morfosintáctico, otras oposiciones paradigmáticas entre grafemas, como /<v>, también permiten señalar diferencias morfológicas en contextos fonológicos neutralizantes. Una muestra sería la diferencia entre *tubo/tuvo* a partir de la elección del grafema para el sustantivo o para la forma verbal, respectivamente. Acerca del nivel textual, el uso de la mayúscula indica el inicio de un enunciado, por lo que tiene una función demarcativa que se opone a la minúscula. No obstante, tal diferencia también se puede vincular con el nivel morfológico de la lengua, como en *Margarita/margarita*, para distinguir el nombre propio de mujer del nombre común de la flor.

Respecto a la puntuación, el uso o la omisión de determinados signos con un valor modalizador, como los de interrogación y los de exclamación, afectará a la modalidad oracional. Un ejemplo sería el enunciado *La cena está lista*, con una modalidad enunciativa afirmativa sin uso de signos de puntuación, frente a *¿La cena está lista?*, de modalidad interrogativa directa, y *¡La cena está lista!*, de modalidad exclamativa, por la presencia de las marcas de puntuación en ambos casos. Además, para el nivel morfosintáctico, la presencia o la ausencia de un signo de puntuación concreto puede implicar un cambio en la función sintáctica de los elementos de la oración. En los enunciados *Ana, abre la puerta* y *Ana abre la puerta*, el uso de la coma indica la función de vocativo de Ana, frente a la omisión del signo cuando Ana es el sujeto que realiza la acción verbal. Asimismo, en el nivel pragmático, el signo de los dos puntos seguido de las comillas marca los procedimientos de cita en el estilo directo, como en el enunciado *Entonces Elena dijo: “Has esquivado una bala”*.

Por lo tanto, tal y como sugiere el PC, se vuelve necesario llamar la atención de los aprendientes sobre las relaciones que se establecen entre la ortografía y la puntuación con otros aspectos de la lengua, necesarios todos ellos para una comunicación exitosa.

Acerca de los contenidos ortográficos que los aprendientes deberían dominar, el *PC* ofrece un inventario organizado por niveles de progresión curricular – A1-A2, B1-B2, C1-C2 –, con cuatro bloques generales. El primer bloque lleva el epígrafe “Ortografía de letras y palabras” y recoge las relaciones que se establecen entre los sonidos del español y su representación grafemática. Además, incluye algunas cuestiones de ortografía léxica, como aquellas relativas a la unión y la separación de palabras, así como el uso de mayúsculas y minúsculas. El segundo bloque se titula “Acentuación gráfica” y engloba el funcionamiento del sistema acentual, con las reglas generales de acentuación y de uso de la tilde diacrítica. El tercer bloque se centra en la “Puntuación” y analiza el tipo de relaciones entre sintagmas y oraciones a partir de los signos de puntuación, los aspectos de ordenación del texto y la repercusión en la estructura jerárquica de las unidades textuales. El cuarto y último bloque se llama “Abreviaturas y siglas” y brinda una relación de abreviaturas, siglas, acrónimos y símbolos necesarios para el conocimiento de los aprendientes, sin ánimos de resultar exhaustiva.

Se considera importante tanto para el profesor como para el aprendiente de ELE el doble enfoque que proporciona el PC, en el sentido de que presenta los contenidos generales de la ortografía en los cuatro bloques ya mencionados y, a su vez, distribuye estos contenidos en los seis niveles descritos por el MCER. Entonces, se destaca la idea de que los contenidos ortográficos deben abordarse a lo largo de todo el aprendizaje de ELE, desde el nivel A1 hasta el C2, y de que la propuesta del *PC* sirve de orientación a profesores y a estudiantes por igual, como un indicador general de su aprendizaje. De esta forma, por ejemplo, no se puede esperar que el aprendiente domine todas las reglas de colocación de la tilde en el nivel A1, porque en el *PC* este contenido se trabaja hasta alcanzar los niveles C1-C2. Por el contrario, todos los aprendientes ya deberían dominar el nombre de las letras del abecedario en español en el nivel A2.

El análisis del MCER y del PC muestran una presencia de la ortografía y de la puntuación desde enfoques distintos: con orientaciones de carácter más genérico en el caso del MCER y a partir de una visión más aplicada y concretizada en el caso del PC. Sin duda, el tratamiento que ofrecen las dos obras es provechoso para reflexionar sobre la enseñanza de la ortografía en ELE y para un posible tratamiento de los errores ortográficos y de puntuación. Con todo, también se vuelve necesaria una reflexión desde la perspectiva de los aprendientes. ¿Qué lugar ocupan la ortografía y la puntuación en el aprendizaje de ELE para los estudiantes? ¿Qué experiencias han tenido con estos componentes de la lengua a lo largo de su aprendizaje? ¿Cuáles son sus actitudes al respecto? Profundizamos en estas cuestiones en los siguientes apartados.

Metodología

Diseño de la investigación

El objetivo de la investigación es averiguar cuáles son las actitudes de un grupo de estudiantes universitarios de ELE, cuyas lenguas maternas son el checo y el eslovaco, en relación con su aprendizaje de la ortografía y de la puntuación.

La elección del tema viene motivada por una escasez de publicaciones sobre las actitudes de aprendientes de ELE en relación con la ortografía y la puntuación, por lo que nuestra propuesta se considera justificada. Asimismo, los resultados del estudio servirán como diagnóstico de necesidades y preferencias de los aprendientes

participantes en la investigación; una información que también puede ser aprovechada por otros profesores de ELE.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se enmarca en el enfoque mixto, siguiendo a Hernández Sampieri *et al.* (2014). El motivo para elegir este enfoque es la posibilidad que brinda de aportar datos cuantitativos, en forma de porcentajes, y datos cualitativos, a partir de las respuestas de los estudiantes participantes para conocer sus actitudes ante el aprendizaje de la ortografía y de la puntuación.

Participantes

Los participantes de esta investigación son los estudiantes de 1º del Grado de Lengua y Literatura españolas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, pertenecientes al curso 2022-2023. Estos estudiantes deben acreditar un nivel de español equivalente a B1 para poder acceder a la carrera, ya que es el nivel mínimo exigido por la facultad.

La promoción en cuestión está formada por un grupo de 40 estudiantes, con 35 alumnas y 5 alumnos, inscritos en el bloque de Expresión escrita de la asignatura Seminario de lengua (*Jazykový seminář*, en checo); una asignatura obligatoria formada por varios bloques – Gramática, Léxico, Destrezas lingüísticas y Expresión escrita –, impartida por profesores tanto checos como españoles durante los 6 semestres que dura el Grado.

En cuanto al perfil sociolingüístico de los participantes, el 75 % son de nacionalidad checa, frente al 25 %, de nacionalidad eslovaca. Sus edades comprenden entre los 20 y los 24 años, repartidas de la siguiente forma: el 60 % tiene 20 años; el 25 % tiene 21 años; un 5 % tiene 23 años; y otro 5 % tiene 24 años. Además, el 80 % de los participantes ha estado en España o en algún país de Hispanoamérica para estudiar, trabajar o viajar, frente al 20 % que no cuenta con esa experiencia. Durante su etapa de educación secundaria, el 90 % de los estudiantes aprendió español, a diferencia del 10 % que no lo estudió. El 25 % de los participantes realizó sus estudios de secundaria en una sección bilingüe⁶ checo-española o eslovaco-española, mientras que el 75 % estudió en un centro de educación secundaria no bilingüe. Acerca de su nivel de español en el momento de participar en el cuestionario, el 80 % considera que tiene un nivel medio-avanzado (B2), frente al 15 % que califica su nivel de medio (B1) y al 5 % que indica un nivel avanzado (C1). Por último, en cuanto a su competencia plurilingüe, el 100 % de los estudiantes domina el inglés a un nivel intermedio-alto o alto (B2-C1); el 15 % el alemán a un nivel intermedio-bajo (A2-B1); el 10 % el ruso a un nivel intermedio-alto (B2); otro 10 % el italiano a un nivel principiante (A1-A2); el 5 % el catalán a un nivel intermedio-bajo (B1) y también hay un 25 % que tiene un nivel principiante (A1-A2) en otros idiomas, como el ucraniano, el árabe, el gallego, el rumano y el francés.

Instrumentos de recogida de datos

Para recoger los datos de los estudiantes participantes, se ha preparado un cuestionario titulado *Cuestionario sociolingüístico sobre ortografía y puntuación en español*, con 12 preguntas cerradas sobre varios datos personales y lingüísticos (presentados en el

⁶ El programa de Secciones Bilingües de español pertenece al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España y está presente en varios países de Europa Central y Oriental (Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia), además de China. Las secciones son centros de enseñanza reglada no universitaria en los que los estudiantes tienen la oportunidad de cursar una parte de su educación secundaria en español, con profesores nativos, en combinación con la lengua de su país.

apartado anterior), más 5 preguntas abiertas acerca de la experiencia con la ortografía y la puntuación en español de los encuestados.

El cuestionario se ha elaborado mediante la herramienta *Google Formularios* y ha sido contestado de forma electrónica por los estudiantes del bloque de Expresión escrita en septiembre de 2023. Los participantes estaban informados acerca del contenido y del propósito del cuestionario gracias al siguiente mensaje de bienvenida: “Este cuestionario recopila datos sobre vuestra experiencia de aprendizaje del español en relación con la ortografía y la puntuación. La información se tratará de forma confidencial, únicamente con fines investigadores. ¡Muchas gracias por participar!”.

Resultados

En este apartado se presentan las 5 preguntas abiertas del cuestionario y se ofrecen los resultados obtenidos.

Pregunta 1: ¿Tienes claras las reglas ortográficas del español? Tildes, mayúsculas, minúsculas, signos de interrogación, etc. ¿Y las de puntuación? Punto, coma, dos puntos, punto y coma, etc.

La primera pregunta alude a los conocimientos de los estudiantes acerca de las reglas de ortografía y de puntuación en español, desde su propia perspectiva. En algunos casos, sus respuestas vienen completadas con distintas explicaciones.

Para empezar, el 55 % de los participantes indica que domina las reglas en mayor o menor medida, aunque reconoce algunas dudas y vacilaciones como causantes de determinados errores. Algunos de sus argumentos⁷ son los siguientes: “*En algunos casos, pero por ejemplo el punto y coma nunca lo he sabido utilizar*” (Informante 3); “*Tengo bastante claras las reglas de puntuación, aunque en la práctica no siempre sé emplearlas bien. Con las reglas ortográficas no estoy tan segura*” (Informante 10); “*Hay momentos cuando hay que pensar un poquito en las reglas de tildes*” (Informante 14); “*En general diría que tengo claras las reglas pero por supuesto hago errores*” (Informante 20).

A continuación, el 30 % de los estudiantes afirma dominar las reglas ortográficas, aunque pocas veces se añade un argumento que apoye esta respuesta. Tan solo se han aportado dos explicaciones: “*Pienso que sí, pero no diría que es en un nivel perfecto. Todavía tengo que practicar más*” (Informante 2); “*Pienso que tengo claras las reglas ortográficas de español, nunca he tenido problema con esto*” (Informante 5).

Por último, el 15 % señala que no tiene claras las reglas ortográficas del español, siendo este el grupo más minoritario. Algunas explicaciones: “*Mi problema principal del español escrito es la puntuación. A veces me resulta difícil poner las comas correctamente, ya que es bastante diferente a las reglas ortográficas de checo. Además, me parece que aunque lo he estudiado y he intentado memorizar todas las reglas, siempre encuentro algún caso o alguna oración que tengo mal escrita*” (Informante 4); “*No, es lo en que hago la mayoría de los errores*” (Informante 28).

Pregunta 2: ¿Qué te causa más problemas en español en relación con la ortografía y la puntuación?

⁷ Por motivos de espacio, no es posible recoger la totalidad de las respuestas cualitativas, por lo que aquí se presenta una selección de los argumentos más representativos. Asimismo, las respuestas se recogen en su versión original, tal y como aparecen en el cuestionario, sin corregir los errores que presenten.

El objetivo de la segunda pregunta es averiguar en términos concretos los problemas reales de los aprendientes con la ortografía y la puntuación. En este caso, los participantes han compartido sus dificultades, si bien no siempre han aportado una explicación.

Desde el punto de vista de la ortografía, se mencionan las tildes, con un 20 %; las mayúsculas, con otro 20 %; y las minúsculas, con un 5 %. Así, pues, estas son las mayores dificultades de los estudiantes, aunque no aporten ninguna explicación complementaria al respecto.

En relación con la puntuación, se nombran las comas, con un 75 %; el punto y coma, con un 20 %; y los dos puntos, con un 10 %. En el caso de la coma, algunos participantes añaden varios argumentos vinculados con las siguientes dificultades: *“Creo que el uso de la coma porque eso es diferente que en el checo”* (Informante 1); *“la coma entre las frases subordinadas”* (Informante 10); *“Dónde se ponen las comas”* (Informante 14); *“En la puntuación a veces no sé dónde escribir la coma”* (Informante 17); *“Las comas, se usan diferente como en la lengua eslovaca o inglés y tengo problemas en usarlas de manera correcta”* (Informante 20).

En último lugar, se insiste en los problemas ocasionados por las diferencias respecto con la LM de los participantes, con un 5 %, así como otros casos sin llegar a especificar.

Pregunta 3: En tu aprendizaje anterior/actual del español, ¿ha habido/hay espacio para la enseñanza de estas cuestiones?

La tercera pregunta explora la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con la ortografía y la puntuación en ELE, tanto en su etapa anterior de estudios, como en la actual a nivel universitario.

Según los datos recibidos, el 65 % afirma que sí ha habido o hay espacio actualmente en su aprendizaje para trabajar estas cuestiones, frente al 35 % que contesta de forma negativa.

Los participantes que contestan de manera afirmativa inciden en el trabajo realizado en el bloque de Expresión escrita, como parte de la asignatura *Jazykový seminář*; por lo tanto, reconocen que la ortografía y la puntuación se trabajan en el marco de sus estudios universitarios actuales: *“Sí, en las asignaturas con nuestra profesora”* (Informante 3); *“Sí, tenía asignatura Expresión escrita donde aprendimos sobre este tema. La asignatura me ayudó pero siento que aún no es perfecto”* (Informante 7); *“En la Universidad de Masaryk que estoy cursando ahora tratamos de aclarar las dudas sobre la ortografía y lo agradezco muchísimo”* (Informante 32).

En cuanto a los estudiantes que contestan de forma negativa, estos se centran en su etapa anterior, cuando estudiaban en el instituto: *“Empecé con el español en instituto (Gymnázium) de 8 años (prima-oktáva), pero no creo que haya espacio para estudiar la ortografía y la puntuación más profundamente. Por lo tanto, agradezco mucho la posibilidad ver estos temas en el primero del Grado de Filología”* (Informante 5); *“No se pone tanta importancia como a otras reglas gramaticales pero sí que lo hemos estudiado”* (Informante 26).

Pregunta 4: Si chateas en español con amigos/as o si utilizas las redes sociales en español, ¿respetas las normas ortográficas y de puntuación del español? ¿Por qué?

El propósito de la cuarta pregunta es averiguar el uso de la ortografía y de la puntuación del español en un contexto informal, como los chats y las redes sociales

(RRSS), por parte de los aprendientes, en contraste con la escritura de otros usuarios que son nativos de español.

Para empezar, la gran mayoría de participantes, el 40 %, declara respetar las normas cuando utiliza las RRSS en español o cuando chatea con amigos/as. Entre sus argumentos, se encuentran las siguientes razones: *“Sí, yo respeto estas reglas en todos los idiomas que uso porque no hay muchos malentendidos después”* (Informante 5); *“Intento respetar las normas ortográficas porque me parece que la forma de escribir dice mucho de la persona. También facilita la lectura del texto”* (Informante 17); *“No tengo mucha experiencia escribiendo en español excepto las tareas en la universidad. Pero cuando lo hago, intento respetar las normas. Me gusta usar la lengua correctamente y no quiero desarrollar malos hábitos en una lengua extranjera”* (Informante 21); *“Dentro del chat nunca uso el punto si escribo solo una frase y no siempre uso ambos signos de exclamación e interrogación. Aparte de eso intento respetar las normas de escritura de cada lengua. En ese aspecto me ha influido mucho mi padre a quien siempre importaría la ortografía y puntuación correcta”* (Informante 19).

Por otra parte, el 20 % de los aprendientes contesta que no respeta las normas ortográficas en RRSS o en chats. Algunos de sus argumentos son estos: *“No, porque utilizo español coloquial y no me parece necesario utilizarlos”* (Informante 4); *“Si chateo con amigos/as no respeto las normas ortográficas ni de puntuación porque es más rápido escribir el mensaje sin tener en cuenta las reglas”* (Informante 16); *“No mucho, solo las básicas para que me entendieran. Creo que no es muy importante pensar sobre esto en ningún idioma en la manera informal y en línea”* (Informante 29); *“No, es más fácil hablar y escribir sin respetar las normas. También se parece que este tipo de idioma (en mensajes) está en moda”* (Informante 31).

En cuanto al resto de participantes, el 35 % indica que su respeto hacia las normas ortográficas en RRSS o en chats depende de la situación o del interlocutor. Lo explican así: *“Cuando chateo con un amigo en el español depende si el respeta las normas ortográficas y de puntuación. Y suele sigo su ejemplo. Pero me parece que en las redes sociales se usan las normas ortográficas y de puntuación menos”* (Informante 1); *“Algunos sí, algunos no. Intento poner las comas bien, pero admito que no uso el signo de interrogación y el signo de exclamación en el comienzo de la oración, solo al final. Antes solía usarlos, pero los nativos no los utilizan en el chat y se veía raro, aunque estaba correcto”* (Informante 3); *“A veces. Lo hago para claridad”* (Informante 8); *“A menudo sí. Tengo más problemas con entender a los mensajes de los españoles por la culpa de puntuación, siglas...”* (Informante 15); *“Si chateo con mi amiga de México yo intento respetarlas por qué estas normas son la parte de la lengua y es una cortesía. También es la ocasión para practicarlas”* (Informante 17); *“Las intento respetar porque es como me han enseñado a hablar, pero normalmente es más fácil hablar sin complicarlo, entonces hablar más incorrecto. Todo depende de mi nivel de cansada”* (Informante 18).

Por último, se encuentra algún caso puntual, el 5 %, en el que el aprendiente no utiliza el español para chatear: *“Es una lástima, pero solamente chateo en inglés con mis amigos internacionales”* (Informante 12).

Pregunta 5: ¿Crees que la ortografía y la puntuación son aspectos importantes en tu aprendizaje del español o son secundarios frente al vocabulario o la gramática? ¿Por qué?

La última pregunta pretende averiguar las creencias de los estudiantes acerca del aprendizaje de una LE, más concretamente en relación con el lugar que ocupan la ortografía y la puntuación.

El 100 % de los participantes reconoce la importancia de la ortografía y de la puntuación en el aprendizaje del español; no obstante, el grado de importancia que reciben estos componentes de la lengua varía en función de las creencias y de la experiencia de cada uno con el idioma.

En primer lugar, el 55 % de los participantes valora la importancia de la ortografía y de la puntuación, y defiende su lugar en el aprendizaje del español. Los estudiantes lo argumentan de la siguiente forma: *“Desde mi punto de vista la ortografía y la puntuación es importante, ya que desde pequeña siempre me ha gustado escribir”* (Informante 2); *“Son importantes porque me ayudan a conseguir mejor nivel de español”* (Informante 4); *“La ortografía y la puntuación son aspectos muy importantes en mi aprendizaje académico. Muestran el nivel de lengua y esto podría ser importante para mi futura profesión”* (Informante 6); *“Para mí son muy importantes, porque me gusta escribir correctamente y además, doy clases de español y tengo que corregir mis estudiantes y sus tareas”* (Informante 10); *“Pienso que estos aspectos son muy importantes porque nos ayudan a entender como funciona el idioma en textos escritos y aprendemos a escribir más como nativos”* (Informante 16); *“En mi opinión, la puntuación es muy importante aspecto para saber en cada lengua, especialmente cuando cada lengua tiene sus propias reglas”* (Informante 17).

En segundo lugar, el 35 % de los estudiantes considera que la ortografía y la puntuación son aspectos importantes en su aprendizaje de ELE, pero por detrás del vocabulario o la gramática. Algunos lo argumentan de este modo: *“En cierto nivel, este conocimiento es imprescindible. Creo que se debería estudiar más para el bachillerato y en el primero del Grado. Sin embargo, en las secundarias no lo veo tan importante porque los alumnos no tienen nivel del idioma tan alto para poder escribir textos más complejos, y por lo tanto, el vocabulario y la gramática deberían ser la prioridad”* (Informante 3); *“Son secundarios, porque no son tan importantes en el idioma hablado informal. Pero no deberían ser y quiero enfocarme en ellos más”* (Informante 9); *“Creo que son aspectos muy importantes, pero a la vez un poco menos importante que léxico y gramática porque se emplean solo en expresión escrita, en expresión oral se expresan naturalmente y no tenemos que pensar el uso”* (Informante 19); *“Son importantes pero no en el nivel tan alto como la gramática o vocabulario. En la expresión oral la gente no puede decir si domino el uso de la ortografía. Y en la expresión escrita siempre me puedo ayudar con el uso del internet”* (Informante 20).

Por último, el 10 % de los aprendientes opina que la ortografía y la puntuación ocupan el mismo lugar en el aprendizaje del español que el vocabulario o la gramática. Estas son algunas de las explicaciones que aportan: *“Creo que la ortografía y la puntuación ocupa el mismo lugar que la gramática y el vocabulario. Me parece que cuando hay faltas de ortografía en el texto, es tan malo como los errores gramaticales”* (Informante 7); *“Creo que son tan importantes como la gramática o el vocabulario”* (Informante 12).

Discusión

A partir de los datos cualitativos del estudio, se pueden inferir las siguientes generalizaciones.

En referencia a la pregunta 1, sobre el conocimiento de las reglas ortográficas del español, los participantes manifiestan tener más o menos claras las reglas de ortografía y de puntuación del español, aunque en algunos casos concretos reconocen no dominarlas;

por ejemplo, con las comas y con el punto y coma. Asimismo, los estudiantes distinguen entre las dudas relacionadas con la ortografía, sobre todo con las tildes, y las dudas relacionadas con la puntuación, especialmente con los signos ya mencionados de la coma y del punto y coma. Estas respuestas coinciden con los hallazgos de la investigadora de Alba Quiñones (2009: 33), que analizó las dificultades de aprendientes alemanes de español como LE, ya que en sus conclusiones las tildes y el uso de la coma también figuraban como las áreas menos claras para los estudiantes. Así, independientemente de la LM de los aprendientes, estas dificultades ortográficas se muestran compartidas.

Otro aspecto destacable en las respuestas de los participantes es su diferenciación entre la teoría, con la memorización de las reglas, y la práctica, con la escritura y la aplicación de esas reglas. Parece que la dificultad radica no tanto en la comprensión de las reglas, sino en su puesta en práctica. Además, los aprendientes reconocen sus errores ortográficos y de puntuación, en ocasiones causados por la influencia de su LM; un hecho que se corresponde con el trabajo de Sánchez Presa (2017: 122-124), en el que destaca las dificultades de aprendientes universitarios eslovacos en la escritura académica acerca del uso de la coma y del punto y coma, precisamente por influencia de las convenciones ortográficas del eslovaco.

Respecto a la pregunta 2, acerca de los aspectos ortográficos más problemáticos desde la experiencia de los aprendientes, los participantes comparten algunas dificultades. Por ejemplo, la ortografía les causa más problemas en relación con las normas de acentuación gráfica, así como el uso de mayúsculas y minúsculas; mientras que la puntuación les supone dificultades concretas con la coma, el punto y coma, así como los dos puntos.

Los estudiantes han aportado algunas explicaciones complementarias solo para la coma, ya que es el signo con mayor porcentaje de elección. Estas son: por un lado, las interferencias causadas por la LM de los aprendientes o, incluso, por una L3, debidas a las diferencias de uso; por otro, la colocación en la oración, en especial en los casos de subordinación. De hecho, la influencia de una L3 en los errores ortográficos también aparece explorada en el trabajo de Llamas Sevilla y González Martín (2021: 71), sobre las dificultades de aprendientes lituanos de ELE a causa de su lengua materna, cuando se destaca “Cabe señalar la importancia de la transferencia desde la lengua inglesa en desviaciones ortográficas”. Este trabajo, además, se centra en otros signos de puntuación, como los de interrogación, de admiración, las comillas y el guion; unos signos que, en el caso de los aprendientes checos y eslovacos encuestados, no han sido mencionados. Asimismo, la investigación de Nalesso (2022: 28), sobre aprendientes italianos de español y sus errores ortográficos en un estudio de disponibilidad léxica, destaca un fenómeno de interferencia parecido, con el inglés y el francés.

Con relación a la pregunta 3, sobre la experiencia de aprendizaje de la ortografía y de la puntuación, algunos participantes consideran que en su etapa de estudios de educación secundaria no hubo espacio suficiente para trabajar la ortografía ni la puntuación del español, sobre todo, en comparación con contenidos de otro tipo, como los gramaticales. En realidad, esta idea también aparece recogida en Sánchez Jiménez (2009: 6). A tenor de las respuestas de los estudiantes, la formación que han podido recibir respecto a la ortografía y la puntuación se califica de “poco profunda”. Aun así, la mayoría de estudiantes tiene una mejor experiencia con el trabajo de la ortografía y de la puntuación en español dentro de sus estudios actuales en la universidad. Tal y como han manifestado en algunas respuestas, valoran y agradecen la oportunidad de poder aclarar sus dudas y de trabajar estos contenidos cada semestre.

En la pregunta 4, sobre el respeto de las normas ortográficas y de puntuación en contextos informales, la mayoría de participantes afirma respetar las normas del español cuando chatea con amigos/as o utiliza las RRSS. Sus motivaciones para hacerlo pueden resultar muy distintas: desde su intención de evitar malentendidos en la comunicación, pasando por una serie de creencias vinculadas con la imagen social que proyecta la persona a partir de su dominio de la ortografía, al temor a desarrollar malos hábitos en caso de no respetar las normas ortográficas. Asimismo, también puede influir la educación recibida en el entorno familiar con el grado de importancia otorgado a la ortografía, en general. Este último punto enlaza con la reflexión de Paredes García (1998: 614) acerca de los aspectos que dificultan el aprendizaje de la ortografía; como los sociales, los escolares y los individuales. Está claro que, si el entorno familiar valora el buen uso de la ortografía, las posibilidades de adquirirlo aumentarán.

Por otro lado, los aprendientes que no respetan las normas ortográficas en las interacciones virtuales son una minoría en el cuestionario; sin embargo, estos se justifican con varios argumentos. Algunos de estos participantes no asocian estas normas al registro coloquial, que es el que suele imperar en los chats y en su uso de las RRSS. Igualmente, consideran que en un contexto informal y en línea no es importante respetar las reglas ortográficas. En verdad, les parece mucho más fácil escribir así. Además, impera el criterio de la inmediatez y la rapidez a la hora de escribir, por lo que la búsqueda de la tilde correspondiente o del signo de puntuación necesario no se percibe como prioritario, ya que supondría ralentizar la interacción.

Otros participantes condicionan el seguimiento de las normas ortográficas a la conducta de su interlocutor en el chat o en las RRSS. Esto significa que, si la otra persona respeta las normas, lo más probable es que el aprendiente también se esfuerce por seguirlas. No obstante, estos estudiantes también aluden al conflicto que se establece entre el uso de las reglas aprendidas en las clases de ELE y el español real de algunos hablantes nativos en los entornos digitales, muchas veces con una escritura sin tildes ni signos de puntuación o, incluso, con faltas graves de ortografía⁸. Muestra de ello es el testimonio del informante 3, sobre el uso de los signos de exclamación y de interrogación de apertura, ya que, como el interlocutor nativo no los utilizaba, el informante dejó de utilizarlos porque “[...] *se veía raro, aunque estaba correcto*”.

Por último, también pueden entrar en juego otras variables de tipo personal, como el nivel de cansancio, que puede condicionar un uso más o menos cuidadoso de las normas de ortografía y de puntuación.

En cuanto a la pregunta 5, sobre la importancia de la ortografía y de la puntuación frente a otros componentes de la lengua, todos los participantes reconocen su valor en el aprendizaje del español, si bien el grado de importancia que reciben estos componentes varía en función de las creencias y de la experiencia de cada estudiante con el idioma.

Para la mayoría de los estudiantes, la importancia que reciben la ortografía y la puntuación está vinculada con su grado de necesidad en distintas áreas: en el nivel de español en que se encuentran, en la comprensión de un texto determinado o en sus expectativas acerca de su futura profesión. Esta idea también se recoge en la investigación de Fernández Jódar (2007: 189), sobre análisis de errores de aprendientes universitarios polacos. En la discusión sobre los errores ortográficos, el autor destaca que estos no suponen una especial dificultad si solo se tiene en cuenta la efectividad de la comunicación. Sin embargo, no todos los aprendientes tienen las mismas necesidades, ni aprenden español con la misma finalidad. Cabe recordar que en el

⁸ Sin duda, se trata de dos realidades chocantes que valdría la pena investigar de manera más profunda, por su posible impacto en la motivación de los aprendientes extranjeros de ELE a la hora de seguir las normas ortográficas.

contexto universitario se requiere un uso preciso de la lengua, por lo que los errores ortográficos no pueden tener cabida, sea con aprendientes extranjeros o con estudiantes nativos de español, tal y como destacan Suárez Ramírez *et al.* (2021: 390), sobre los errores de ortografía en estudiantes españoles del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Málaga, la Universidad de Extremadura y la Universidad de Valladolid.

Para otros participantes, en cambio, la importancia de la ortografía y de la puntuación en el aprendizaje de ELE es secundaria frente al vocabulario o la gramática. En algunos casos, tal visión está conectada con el nivel o la destreza del aprendiente en la lengua; es decir, los estudiantes consideran que, a más nivel de español, más capacidad de construir textos complejos que requerirán una puntuación más elaborada. En cambio, en niveles iniciales priorizan la adquisición del léxico y el aprendizaje de la gramática.

También, se menciona la importancia de la expresión oral, para la que no son necesarias ni la ortografía ni la puntuación, según las respuestas de algunos encuestados. En contraposición a estas creencias, algunas investigaciones han explorado la vinculación entre la fonética y los errores ortográficos, como la de Llamas Sevilla (2020), sobre la interacción entre las desviaciones fonéticas y ortográficas de aprendientes letones de español. Asimismo, el *MCER* (2001) vincula la competencia ortográfica con la competencia ortoépica, en el uso bien articulado de las palabras en la expresión oral o en relación con la prosodia. Por ello, tal y como se ha presentado a partir del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), se vuelve necesario llamar la atención de los aprendientes sobre las relaciones que se establecen entre la ortografía y la puntuación con otros aspectos de la lengua, incluido el discurso oral.

Asimismo, algunos aprendientes confían en internet como una herramienta para revisar su ortografía y su puntuación, sin comentar nada más respecto al valor de sus propios conocimientos.

Finalmente, los pocos casos que igualan la importancia de la ortografía y de la puntuación con el vocabulario o la gramática se dan porque asocian el mismo impacto negativo que producen tanto los errores ortográficos como los gramaticales.

Conclusiones

En este artículo se ha querido averiguar cuáles son las actitudes de un grupo de estudiantes universitarios de ELE, cuyas lenguas maternas son el checo y el eslovaco, en relación con su aprendizaje de la ortografía y de la puntuación.

Los datos obtenidos han revelado que la mayoría de estudiantes (el 55 %) cree dominar las reglas ortográficas, aunque presenta dificultades con las tildes (el 20 %) y las mayúsculas (el 20 %). En cuanto a la puntuación, las comas suponen la mayor dificultad (el 75 %), seguidas del punto y coma (el 20 %), que en algunas respuestas los participantes han manifestado no saber utilizar. Con esta información, los profesores pueden preparar actividades específicas para estos signos de puntuación, que se muestran como los más problemáticos para los estudiantes.

Respecto a la experiencia de aprendizaje, la ortografía y la puntuación cuentan con más espacio en su etapa actual de estudios universitarios, debido a que en la educación secundaria se priorizó la gramática. De nuevo, tal información sirve tanto a profesores de ELE de educación secundaria como de educación superior, para adaptar sus contenidos y saber qué esperar de los conocimientos ortográficos de los aprendientes en cada etapa formativa.

Acerca de los contextos informales, como los chats y las RRSS, destaca el conflicto que supone para los aprendientes respetar el uso de las reglas trabajadas en clase y enfrentarse al español real de algunos hablantes nativos en los entornos digitales, muchas veces con una escritura sin signos de puntuación o con faltas de ortografía.

Ciertamente, este punto podría investigarse de manera más profunda en el futuro para conocer el posible impacto en la motivación de los aprendientes de ELE a la hora de seguir las normas ortográficas. Si bien los estudiantes están expuestos a la escritura que se da en estos entornos virtuales, también hay que recordar que están expuestos a otro tipo de textos escritos, como bibliografía académica o manuales de estudio; lo cual debería incentivarlos a dominar y respetar las convenciones ortográficas del español.

Asimismo, en las respuestas de los estudiantes aparece una actitud de desvinculación entre la ortografía y otros aspectos de la lengua, como el discurso oral. Por ello, es necesario incidir en las recomendaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) sobre llamar la atención de los aprendientes en torno a la conexión entre la ortografía y la puntuación con otros componentes lingüísticos.

En definitiva, los estudios sobre actitudes de aprendientes de ELE ante distintos aspectos de su aprendizaje aportan a los docentes una fuente de información valiosa para conocer el alcance del trabajo realizado en el aula y su aplicación práctica en la vida cotidiana. Con nuestro artículo, esperamos haber contribuido a la reflexión sobre el lugar que ocupan la ortografía y la puntuación en el aprendizaje del español.

Bibliografía

BADIOLA GONZÁLEZ, J., 2018, “Un estudio de actitudes hacia las variedades geolectales del español en Praga”, *Boletín de la Asociace Učitelů španělštiny/Asociación de Profesores de Español de la República Checa (AUS-APE)*, XIX, n°2, pp. 3-14. Disponible en: <https://www.gymzr.cz/files/files/clanky/2019/Bolet%C3%ADn2018_CORPUS_Fin.pdf> [7 mayo 2024]

CÁRCAMO GARCÍA, M., 2016. *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español*. Memoria de Máster. Universidad de Estocolmo. Disponible en: <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:935718/FULLTEXT01.pdf>> [7 mayo 2024].

CONSEJO DE EUROPA, 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC/Anaya. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [20 sept. 2023]

DE ALBA QUIÑONES, V., 2009, “Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera”, *Philologia Hispalensis*, 23, pp. 17-35.

DÍEZ PLAZA, C.L., 2010, “Un panorama general de la ortografía en ELE: del Marco al aula”, en Abenójar Sanjuán, Ó. (ed.), *Actas del I Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros*, Instituto Cervantes de Argel, pp. 23-33. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/04_diez.pdf> [9 oct. 2023]

FERNÁNDEZ JÓDAR, R., 2007. *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Disponible en: <<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf>> [7 mayo 2024]

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P., 2014. *Metodología de la investigación*. México D.F., McGraw Hill Education. ISBN 9781456223960.

INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Edelsa. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [14 sept. 2023]

LLAMAS SEVILLA, J.M., 2020, “Análisis fonético y ortográfico de producciones de ELE en nativos de lengua letona”, *VERBELA: Journal of English and Spanish Studies. Revista de Estudios Filológicos*, 5, pp. 9-27.

LLAMAS SEVILLA, J.M. y GONZÁLEZ MARTÍN, A.M., 2021, “Análisis de errores fonéticos y ortográficos en la interlengua española de hablantes lituanos”, *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 29, pp. 50-75.

MARTÍN PERIS, E., ATIENZA CEREZO, E., CORTÉS MORENO, M., GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a V., LÓPEZ FERRERO, C., TORNER CASTELLS, S., 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL; Instituto Cervantes. ISBN 9788497784160. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> [21 sept. 2023]

NALESSO, G., 2022, “Disponibilidad léxica y ortografía en ELE: un estudio para la enseñanza de la lengua”, *RILEX, Revista sobre investigaciones léxicas*, nº 5 (1), pp. 7-36. DOI <<https://doi.org/10.17561/rilex.5.1.6420>> [3 oct. 2023]

PAREDES GARCÍA, F., 1998, “La ortografía: una visión multidisciplinar”, en MORENO, F.; GIL, M.; ALONSO, K. (eds.), *El español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, pp. 609-619. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893746>> [1 oct. 2023]

PÉREZ TOBARRA, L., 2005, “El acento en español”, *Revista redELE: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº 4, pp. 197-216. ISSN 1571-4667. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:365c3b59-2147-4b6c-9514-8278cc46f1cb/2005-redele-4-13perez-pdf.pdf>> [19 sept. 2023]

RODRÍGUEZ GARCÍA, C., 2017, “Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español”, *Revista redELE: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº 29, pp. 1-16. ISSN 1571-4667. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:db6752ef-df53-4ebd-b0ad-cb7d88876e46/redele2920173rodriguezgarciacristina-pdf.pdf>> [7 mayo 2024]

RODRÍGUEZ GARCÍA, C., 2021, “Actitudes de estudiantes checos y eslovacos hacia el aprendizaje del español con profesores nativos y no nativos”, *Colindancias. Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, nº 12, pp. 231-252. DOI <<https://dx.doi.org/10.35923/colind.2021.12.11>> [7 mayo 2024]

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D., 2006. *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca. Biblioteca Virtual redELE, 6. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamastr/2-semestre/sanchez-j.html>> [26 sept. 2023]

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D., 2009, “Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE”, *Revista marcoELE*, nº 9, pp. 1-22. Disponible en: <<https://marcoele.com/una-aproximacion-a-la-didactica-de-la-ortografia-en-la-clase-de-ele/>> [19 sept. 2023]

SÁNCHEZ PRESA, M., 2017, “La corrección ortográfica en el texto académico”, *Studia romanistica*, 17 (1), pp. 117-127. Disponible en: <https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/studiaromanistica/17-1/SR_1_2017_9_Presa.pdf> [7 mayo 2024].

SUÁREZ RAMÍREZ, S., CREMADES GARCÍA, R., SUÁREZ RAMÍREZ, M., 2021, “La ortografía como factor de calidad en la educación superior. Datos para una reflexión”, *Foro de Educación*, nº 19 (2), pp. 387-401. DOI <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.784>> [7 mayo 2024]

TENA TENA, P., 2005, “Acentuación ortográfica y ELE”, *Revista redELE: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº 5, pp. 155-161. ISSN 1571-4667. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9a69ffd4-4fa1-4d30-aaa6-3de1acb0bad0/2005-redele-5-11tena-pdf.pdf>> [19 sept. 2023]

Fonemas consonánticos del español complejos para el alumnado sinohablante: un estudio contrastivo de la fonética española y china

**Complex Spanish Consonant Phonemes for Chinese Learners:
a Contrastive Study of Spanish and Chinese Phonetics**

Raquel Cubas Godoy*
PDI Predoctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
raquel.cubas@ulpgc.es



Raquel Cubas Godoy es licenciada en Lenguas Modernas (Inglés-Chino) por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y se especializa en la enseñanza de ELE, contando con un Máster en la Enseñanza de Español y su Cultura de la ULPGC. Actualmente es doctoranda en el programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales y trabaja como PDI Predoctoral en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. A pesar de llevar dedicándose a la docencia del chino a hispanohablantes desde el 2020, se interesa por la enseñanza de ELE a sinohablantes, especialmente en la mejora de la pronunciación. Sus campos de investigación son la docencia de ELE a alumnado sinohablante y la dialectología de las lenguas siníticas.

Resumen

El español y el chino son dos lenguas muy distantes entre sí, lo que puede generar problemas a la hora de enseñarlo y aprenderlo. Una de esas dificultades se encuentra en la fonética, un aspecto de la destreza oral muchas veces dejado de lado por no saber cómo enfrentarlo. Por ello, este estudio pretende detectar los fonemas consonánticos del español más complejos para el alumnado sinohablante. Además, se analizan los fonemas consonánticos del español y del chino mandarín para comparar la fonética de ambos idiomas y detectar semejanzas y disimilitudes. Para realizar este estudio se han creado dos tablas donde se comparan los fonemas del español y el chino mandarín, y una encuesta a alumnado sinohablante de ELE. De este modo, se ha detectado que las vibrantes simple y múltiple, las oclusivas sonoras, la fricativa interdental y la nasal palatal podrían generar dificultades en la pronunciación de español de los sinohablantes. Analizados los resultados, se presentan propuestas para solventar estas dificultades.

* Nota de la autora: esta investigación ha sido financiada por un programa de subvenciones para la investigación científica de calidad dentro de un programa oficial de doctorado en Canarias del Gobierno de Canarias, así como su tasa de cofinanciación del Fondo Social Europeo Plus (FSE+), ACISI Tesis 2024 (FPI2024O10040).

Abstract

The Spanish and the Chinese language are very distant from each other; these differences can generate struggles for teachers and students. One of those struggles can be phonetics that are sometimes ignored when teaching oral skills because of the lack of qualification for teaching them. Consequently, this research aims to identify the most complex Spanish consonant phonemes for Chinese learners. In addition, the consonant phonemes of both languages are analyzed to compare the phonetics of Spanish and Chinese, to discover similarities and differences, and a survey to sino-speakers that study Spanish as a second language. In order to develop this study, two tables have been created to compare the phonetics of Chinese and Spanish. Therefore, it has been detected that the voiced alveolar trill, the voiced plosives, the dental fricative, and the palatal nasal may cause issues in the pronunciation of Chinese learners. After analyzing the results, activities are proposed to solve these problems.

Palabras clave

Español L2, fonética, fonología, pronunciación, expresión oral.

Keywords

Spanish as second language, phonetics, phonology, pronunciation, oral production.

Introducción

Este estudio se centra en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) a sinohablantes; en específico, en la detección de los fonemas consonánticos del español que pueden generar una mayor dificultad en la pronunciación del alumnado chino. Cabe destacar que a pesar de que el español no es una lengua mayoritaria en China, el Gobierno Chino ha estado poniendo más interés en el aprendizaje de lenguas minoritarias, y creando más relaciones con España y Latinoamérica en los últimos años (Blanco, 2019; Luo, 2020: 174; Fernández, 2020: MEFP, 2022). Estos factores han sido de gran ayuda para alentar a muchos chinos a aprender otras lenguas, quienes con el paso de los años muestran cada vez más deseo de estudiar español. Por consiguiente, del mismo modo que aumenta el número de interesados, también prolifera la demanda de docentes de español en el país (Florian, 2021).

Sin embargo, el interés no es lo único que se necesita para aprender un idioma. El español y el chino son dos lenguas muy diferentes que implican un gran esfuerzo por parte del alumno para su completo dominio. Esta distancia lingüística ha generado una serie de problemas en los estudiantes sinohablantes a la hora de aprender los fonemas españoles que, con frecuencia, no están presentes en su L1. Estas dificultades pueden encontrarse en que no cuentan con un referente similar en su lengua materna o, por el contrario, que la similitud con algún fonema que ya conocen les haga equivocarse. Por consiguiente, este factor ha generado un temor, tanto por parte de los docentes como del alumnado, cuando llega la hora de abordar uno de los componentes de la destreza oral, la pronunciación. Este miedo ha supuesto, a su vez, un trabajo poco adecuado de esta destreza, quedando en un segundo plano en la docencia de ELE a sinohablantes, que deja estos escollos de la pronunciación de lado y sin solución aparente; del mismo modo que afirma Sang (2022: 110), la pronunciación es “uno de los aspectos menos tratados

en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y sobre el que más confusión existe en cuanto a objetivos y metodología”. Por ello, el objetivo general de este estudio es analizar y comparar los fonemas consonánticos del español y del chino mandarín para así poder detectar aquellos sonidos que van a resultar en una mayor complejidad de pronunciación para el alumnado chino.

Metodología y análisis

Con el fin de dar solución a este problema, se ha propuesto realizar un estudio contrastivo de ambas lenguas donde se analicen los fonemas de ambos idiomas, basándonos en el modelo propuesto por Cao (2007). De este modo, nos acercaremos más a nuestros alumnos y podremos entender mejor las dificultades a las que se enfrentan cuando hablan en nuestra lengua; factor que se considera fundamental en la labor de un docente. Después de este estudio contrastivo, se analizarán los datos obtenidos en una encuesta realizada a alumnado sinohablante de ELE; con esto se pretende comprobar si las conclusiones que han sido sacadas en el estudio contrastivo se asemejan a los escollos que realmente sufre este tipo de discente. Finalmente, se propondrán modelos de actividades con los que poder solventar estas dificultades.

Se espera que los resultados obtenidos en este estudio puedan servir de ayuda tanto a los profesores de español para extranjeros, como para los estudiantes chinos. De este modo, ambos podrán saber de antemano dónde se podrían encontrar problemáticas, entender mejor los orígenes de estas y saber enfrentarlas.

Antes de empezar a realizar este análisis contrastivo se debe aclarar que en todo momento se utilizará como referencia el chino mandarín (Pǔtōnghuà, 普通话), que es el dialecto principal más hablado en China. Si bien es cierto que en el país existen muchos otros dialectos como pueden ser el cantonés o el shanghainés, el mandarín es conocido y más o menos manejado por la gran mayoría de hablantes, aunque no sea la L1 de su provincia. Lo más común es que nuestros alumnos dominen el mandarín, a pesar de que en la provincia de la que provengan no sea esta la primera lengua:

Por estas razones, cada estudiante normalmente conoce –y en muchos casos tiene como L1– la lengua de su provincia, su ciudad o su comunidad, según cada caso, que posiblemente pertenezca a uno de los cuatro grandes grupos. La lengua materna de un alumno puede coincidir más o menos con el mandarín, si es de una región donde este se habla como primera lengua, o ser muy diferente de ella (Posé, 2017: 3).

Del mismo modo, se utilizará el español estándar para poder presentar las principales diferencias fonéticas entre estas dos lenguas.

	Bilabial	Labiodental	Dental	Interdental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	p b		t d				k g
Fricativa		f		θ	s	ʃ	x
Africada						tʃ	
Nasal	m				n	ɲ	
Lateral					l	ʎ	
Vibrante simple					r		
Vibrante múltiple					rr		

Figura 1. Fonemas consonánticos del español (Fuente: elaboración propia).

	Bilabial	Labiodental	Dentoalveolar	Retrofleja	Alveopalatal	Velar
Oclusiva no aspirada	p		t			k
Oclusiva aspirada	p ^h		t ^h			k ^h
Africada no aspirada			ts	tɕ	tɕ	
Africada aspirada			ts ^h	tɕ ^h	tɕ ^h	
Fricativa		f	s	ʃ	ç	x
Nasal	m		n			ŋ
Líquida			l	ɭ		

Figura 2. Fonemas consonánticos del chino mandarín (Fuente: elaboración propia).

Si observamos las figuras 1 y 2, podemos detectar que la principal diferencia se encuentra en los fonemas oclusivos:

En chino mandarín los seis fonemas oclusivos son sordos, organizados en tres parejas de un sonido aspirado en contraste con uno no aspirado. De este modo, la distinción entre los fonemas sordos y sonoros no tiene mucha importancia funcional en chino, pero sí en español (Cao, 2007: 92).

Otra diferencia se encuentra en las vibrantes alveolares sonoras del español. En el chino mandarín /l/ y /r/ son alófonos, es decir, no se diferencian; y la vibrante alveolar múltiple /r/ no existe. Otros fonemas del español no presentes en el chino mandarín son la interdental fricativa sorda /θ/, la palatal lateral sonora /ʎ/ y la nasal palatal sonora /ɲ/. Por último, también hay algunas diferencias mínimas con la nasal alveolar /n/, como se puede distinguir en las figuras 1 y 2, que comparten el mismo modo de articulación, pero no lugar.

En conclusión, estas dos lenguas presentan grandes diferencias de pronunciación entre ambas. Este factor puede deberse a que no provienen de la misma rama de las lenguas, perteneciendo el español a las lenguas romances y el chino a las sino-tibetanas. Por ende, no es fuera de lo común que sinohablantes de ELE presenten, al enfrentarse a los fonemas de nuestro idioma, las dificultades que se exponen a continuación.

Fonemas consonánticos del español complejos para el alumnado sinohablante

Tras el estudio contrastivo que se ha realizado de los fonemas consonánticos de ambas lenguas, se presentan los fonemas que podrían suponer una mayor dificultad los alumnos chinos.

Posiblemente, los dos fonemas más complejos son la vibrante simple y múltiple. Estos dos sonidos no están presentes en la fonética del chino mandarín y, al ser representados por escrito como una 'r' u 'rr', lo más probable es que piensen que se pronuncia como en el chino mandarín. Algunos hablantes la reproducirán como la aproximante retrofleja, mientras que otros como una fricativa retrofleja. En otros casos, cuando el hablante no tiene como L1 el chino mandarín, podría ocurrir que fuese pronunciada como una lateral alveolar. Esta idea también es explicada por López Calvo y Zhao, quienes comentan que:

La «r» del español suena de modo diferente a la «r» china, por lo que, aunque pronuncien bien su propio sonido, les resultará difícil la posición de la lengua o la vibración de nuestra «r». También ocurre, sobre todo en el sur de China, que no se distingue el sonido de la «r» y el de la «l» al principio de sílaba [...] Por ello, puesto que la mayor parte de los chinos que viven en España son del sur de China (Qingtian o Wenzhou, en Zhejiang), no es de extrañar que tengan también en español dificultades para distinguir la «r» de la «l» (2013: 139).

Las oclusivas sonoras también pueden suponer una dificultad para los sinohablantes, y es que, al igual que defiende Pan (2023: 112), es más común encontrar errores de pronunciación en estos que en las vibrantes. Esto se debe a que “Los alumnos chinos están más familiarizados con la aspiración; la sonoridad es un nuevo rasgo para ellos. Por lo tanto, se presentan problemas de confusión” (Chen, 2011: 59). En el chino mandarín no existen fonemas oclusivos sonoros; mientras que en el español se hace una diferencia entre sonoridad y sordez, en el chino mandarín se diferencia entre sonido sordo aspirado y no aspirado. Por consiguiente, los sonidos oclusivos sonoros van a ser pronunciados como sonidos sordos y aspirados, como se puede apreciar en la figura 3.

Español	paso	boda	taza	dado	casa	gato
Chino	paso	p ^h oda	taza	t ^h at ^h o	casa	c ^h ato

Figura 3. Comparación de la pronunciación de las oclusivas en español y chino (Fuente: elaboración propia).

Además, a pesar de que, en menor medida, la distinción de estos y la pronunciación de las oclusivas sordas también puede verse afectado. Este aspecto puede verse reflejado en estudios como el de Blanco Pena (2023), donde se demuestra que los alumnos chinos tienen una mayor tendencia a la sonorización y fricativización de la /p/ implosiva.

Otro fonema que puede crear confusiones a los estudiantes chinos de español es la interdental fricativa sorda, /θ/. En este caso, y de forma similar a los hablantes de español de Canarias, los chinos la suelen pronunciar con una aspiración. La grafía ‘z’ en chino mandarín es pronunciada como la africada alveolar sorda.

Además, podemos sumar a estos fonemas la consonante palatal nasal, la cual también puede generar problemas de pronunciación a otros hablantes aprendientes de español. Normalmente, los sinohablantes suelen pronunciar este fonema mediante la unión de la alveolar nasal, /n/, y la vocal cerrada anterior no redondeada, /i/.

En conclusión, como se ha expuesto a lo largo de este apartado, los principales problemas de la pronunciación de las consonantes del español en sinohablantes nacen por las siguientes tres razones: inexistencia del fonema en la lengua materna, ausencia de un referente similar, o equivocaciones debido a similitudes. Por ende, apoyamos la idea de Lu (2008: 53), quien afirma que “Es conveniente establecer un sistema didáctico basado en las características contrastivas de las dos lenguas y adecuado al aprendizaje de alumnos chinos”. De este modo, será mucho más sencillo entender la causa de las dificultades de nuestros alumnos y proporcionar métodos de actuación para solventarlas.

Encuesta a alumnado sinohablante de ELE

Para comprobar la veracidad de las conclusiones a las que hemos llegado tras realizar el estudio contrastivo, hemos realizado un estudio de caso para el que hemos llevado a

cabo una encuesta¹ a 14 sinohablantes estudiantes de ELE residentes en Canarias y China.

En esta muestra nos encontramos con 9 mujeres y 5 varones que rondan entre los 20 y los 40 años. Todos ellos llevan más de dos años estudiando español en España, China o ambos países. En cuanto a su nivel, 8 de los encuestados cuentan con un nivel B1-B2, y 6 con un nivel C1-C2 según el *MCER*. Finalmente, la mayoría de la muestra aprende español por estudios, 12 participantes, y el resto lo hace por razones laborales.

Antes de encuestar a los participantes sobre los aspectos fonéticos, quisimos saber qué aspecto del español les resultaba más complejo. A pesar de que la gramática fue el aspecto más votado contando con la mitad de los votos, la pronunciación se posicionó en el segundo lugar, obteniendo 6 votos; el vocabulario fue el aspecto menos votado, poseyendo un solo voto.

A pesar de que en la pregunta sobre qué aspecto del español le resultaba más complejo a los discentes chinos, la mitad votó a la gramática (figura 4), todos los encuestados respondieron que era “muy importante” tener una buena pronunciación (figura 5). Sin embargo, la mitad de los encuestados votaron que su pronunciación era normal o mala; irónicamente, la mayoría de aquellos que opinaban que la gramática era el aspecto más complejo, respondieron que su pronunciación no era buena (figura 6). Por consiguiente, entendemos que el alumnado sinohablante da una mayor importancia a la gramática que a la pronunciación, aunque todos los encuestados consideran que una mejor pronunciación mejoraría su confianza a la hora de hablar español (figura 7).

6. Para ti, ¿qué aspecto del español es más complicado?

14 respuestas

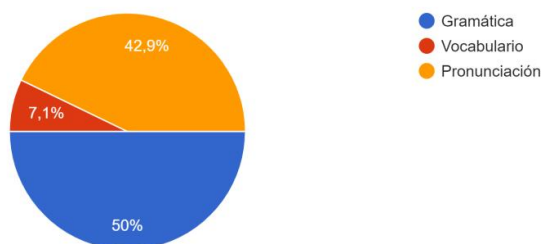


Figura 4. Pregunta 6 de la encuesta: Para ti, ¿qué aspecto del español es más complicado? (Fuente: elaboración propia).

7. Para ti, ¿cómo de importante es tener una buena pronunciación?

14 respuestas



Figura 5. Pregunta 7 de la encuesta: Para ti, ¿cómo de importante es tener una buena pronunciación? (Fuente: elaboración propia).

¹ Encuesta completa disponible en el Anexo.

8. ¿Cómo es tu pronunciación del español?

14 respuestas

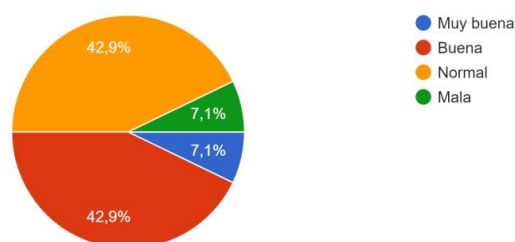


Figura 6. Pregunta 8 de la encuesta: ¿Cómo es tu pronunciación del español?

(Fuente: elaboración propia)

9. ¿Crees que una buena pronunciación mejoraría tu confianza al hablar español?

14 respuestas

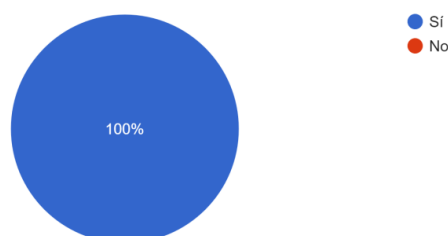


Figura 7. Pregunta 9 de la encuesta: ¿Crees que una buena pronunciación mejoraría tu confianza al hablar español?

(Fuente: elaboración propia)

En cuanto a los fonemas que fueron votados como más complejos, en primer lugar, se encuentran las vibrantes simple y múltiple, con 12 votos. Como ya comentábamos en el apartado anterior, es bastante probable que esto se deba a que no existen sonidos similares en el chino mandarín, por ello, estos dos fonemas suelen ser los que causan mayores escollos en este tipo de alumnado.

Otros fonemas nombrados fueron las oclusivas; sorprendentemente, no fueron solo las sonoras, sino que también las sordas. Es probable que esto se deba a que la diferenciación entre sonoridad y sordera cree dudas y confusiones entre los estudiantes chinos, que están más familiarizados con la aspiración y la no aspiración. Por otro lado, uno de los encuestados indicó que no consideraba que ningún fonema (vocálico o consonántico) fuese especialmente complejo, pero que sí se lo parecía el resilabeo. La razón de esta dificultad yace en que la unidad básica del mandarín es la sílaba, por eso los alumnos sinohablantes suelen dividir palabras del español en sílabas y pronunciarlas de forma individual. No obstante, esta respuesta nos ha sorprendido porque el resilabeo suele ser una dificultad en niveles iniciales, pero todos los encuestados llevaban más de 2 años aprendiendo español y contaban con más de un B1.

En este caso, ninguno de los participantes de la encuesta nombró a los otros dos fonemas que detectamos como complejos en el estudio contrastivo, la interdental fricativa sorda y la nasal palatal. Este hecho puede deberse a que, en comparación con las vibrantes, existen sonidos similares en el chino mandarín; por ende, es bastante probable que estén utilizando esos sonidos como referencia para pronunciarlos siendo inconscientes de que la pronunciación no es la más adecuada.

Finalmente, se decidió preguntar a los encuestados sobre cómo creían que podrían mejorar su pronunciación del español. Entre las respuestas destacan hablar con nativos, leer textos, estudiar fonética y escuchar audios.

Posibles soluciones

Tras haber sido presentados y explicados todos los problemas de la pronunciación del español presentes en los sinohablantes, se propone una serie de soluciones. Para ello, se han utilizado recomendaciones de docentes de ELE que han trabajado con sinohablantes y tendremos en cuenta la opinión de estudiantes chinos de español. Esto último está condicionado por la opinión acerca de que el docente debe servir de guía al alumno, por lo que necesita crear una relación cercana con él para saber cuáles son sus dificultades y cómo cree que podría enfrentarlas. Esto nos dará pistas sobre cómo actuar y nos permitirá adaptarnos mejor a las necesidades de nuestro alumnado. De este modo, estaremos creando un ambiente de aprendizaje conjunto en el que el alumno aprende del docente y viceversa.

Antes de exponer las propuestas de ejercicios y formas de actuación, debemos considerar la distancia lingüística existente entre el español y el chino, por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje va a necesitar de paciencia y dedicación; un hablante de chino no puede avanzar a la misma velocidad que un francófono en el aprendizaje del español. Dicho esto, se considera que en el proceso de adquisición de la pronunciación del español:

se debe explicar el concepto de los fonemas desconocidos y la forma de articularlos; es importante hacer al alumnado imitar los sonidos difíciles de pronunciar y, por último, una vez aprendida la pronunciación, se requieren algunos ejercicios repetitivos para perfeccionarla (Chen y Wang, 2019: 284).

Siguiendo este modelo, se proponen cuatro tipos de ejercicios basados en el reconocimiento, la diferenciación y la producción de fonemas.

El primer ejercicio se basa en el reconocimiento y la discriminación auditiva; podemos utilizar una o varias parejas problemáticas, como son las oclusivas, y hacer que nuestros alumnos, mediante la audición, distingan entre palabras como ‘peso’ y ‘beso’. A modo de ejemplo, podríamos hacer que los alumnos, en parejas, tuviesen que pronunciar una palabra que escogiesen de un par para que su compañero tenga que adivinar cuál de las dos palabras ha pronunciado, como se puede apreciar en la figura 8.

ALUMNO A		ALUMNO B	
Cielo	Hielo	Coro	Gorro
Casa	Caza	Sapo	Saco
Vaca	Bata	Pañal	Panal
Tres	Tren	Buzón	Bufón

Figura 8. Ejemplo de ejercicio de reconocimiento y discriminación auditiva (Fuente: elaboración propia).

El segundo tipo de ejercicios que se puede utilizar son los de pronunciación matizada: “Este tipo de ejercicios persigue la pronunciación deseada exagerando el modelo, deformando el sonido que se quiere corregir, buscando otro que se realice en dirección contraria a la del error y aumentando la tensión articulatoria” (Igarreta Fernández, 2015: 94). Con alumnado sinohablante, podríamos utilizar sonidos del chino que confunden con los de el español para que tengan que intentar pronunciarlos utilizando el fonema que se asocia a cada grafía en el español.

Otro modelo de ejercicio que puede trabajarse junto a los de reconocimiento y discriminación auditiva pueden ser los de repetición de palabras descontextualizadas; en este caso, podemos incitar a nuestros alumnos a repetir las palabras que han sido capaces de reconocer en el ejercicio de escucha.

Finalmente, el último tipo ejercicio es de fonética combinatoria, donde “se crean oraciones que favorezcan la producción del sonido que presenta dificultad para los informantes junto a otros que ayuden a su corrección” (Igarreta Fernández, 2015: 195). En este caso, podemos utilizar enunciados como ‘El reptil rojo reptaba rápido’ para trabajar la vibrante alveolar múltiple /r/.

Además, podemos emplear varias estrategias que facilitarán la comprensión del alumnado y los ayudará a entender mejor cómo se producen los fonemas del español. Por un lado, podemos mostrarles tablas de articulación de cada fonema o realizar breves explicaciones sobre el proceso de articulación. Otras estrategias que pueden resultar más divertidas pueden ser tocarse la garganta para notar su vibración al articular una oclusiva sonora o intentar pasar de fonemas chinos a españoles. En adición a esto último, se podría proponer que todos exagerasen ciertos fonemas, incluido el profesor; no tienen por qué producir un fonema correctamente desde el primer intento, lo importante es que se olviden del miedo a equivocarse.

Relacionado con la idea de tener en cuenta lo que piensa el alumno, a pesar de que los ejercicios de ‘escucha y repite’ pueden resultar algo monótonos, se considera que utilizarlos en clase de vez en cuando puede ser beneficioso para que el alumno se sienta cómodo. Recordemos que los alumnos sinohablantes están acostumbrados a un modelo de enseñanza audiolingual; por ende, introducirles un modelo comunicativo puede ser en un principio chocante para ellos y hacer que se sientan inseguros. Alternar entre ambos, pensando siempre en su comodidad, es la mejor forma de crear un ambiente positivo en clase que, a su vez, sea variado y atractivo para los estudiantes.

Finalmente, tener en cuenta la lengua materna de nuestro alumnado es fundamental, no solo será valioso para el docente, sino también para sus aprendientes, los cuales pueden comparar fonemas entre sí y entender mejor cómo funciona la pronunciación de cada idioma con el fin de buscar, a su vez, soluciones más innovadoras. Se opina que, mediante el uso de estos ejercicios y estrategias en el aula de ELE para sinohablantes, se puede llegar a solventar la mayoría de los problemas de pronunciación presentes en ellos. Además, se propone el uso de ejercicios de repetición de sonidos para su mejora. Esto se debe a que “La mayoría de los métodos empleados en la actualidad para la enseñanza de E/LE se basan en el enfoque comunicativo. Por lo general, estos métodos no hacen hincapié en la pronunciación, sino que lo hacen en la inteligibilidad de la conversación” (Igarreta Fernández, 2015: 190).

Dicho esto, no debemos rechazar el enfoque comunicativo, sino que debemos aprovecharnos de sus ventajas e introducir ejercicios que fomenten el desarrollo de la pronunciación.

Conclusiones

Tras haber expuesto los contenidos y haber ofrecido soluciones, se presentan las conclusiones a las que se han llegado tras la realización de este estudio.

En primer lugar, se ha podido detectar los que serían los principales fonemas consonánticos del español complejos para el alumnado sinohablante aprendiente de ELE. Gracias a la realización del estudio contrastivo de los fonemas del español y el

chino, se ha corroborado que estos errores presentes en la pronunciación de los estudiantes chinos son dados por las tres causas siguientes:

- No existen en la L1 del aprendiente.
- La L1 del aprendiente no cuenta con un fonema similar.
- El aprendiente lo asocia de manera errónea con un fonema de su L1.

Además, acercarnos a la lengua materna de nuestro alumnado ha ayudado, a su vez, a proponer soluciones a sus escollos de pronunciación y a entender mejor cómo funciona la fonética de ambos idiomas. Del mismo modo, mientras más nos acercamos a la lengua materna de nuestro alumnado es mucho más fácil entender por qué se generan esos errores, detectando con más facilidad la raíz de estos y proponiendo respuestas a estas problemáticas cada vez más adecuadas y acordes al proceso de aprendizaje de nuestros aprendientes.

No obstante, cabe destacar que este estudio tiene limitaciones. A pesar de que el chino mandarín es el dialecto más hablado en China, no podemos dejar de lado la posibilidad de que esta no sea la L1 de todos nuestros alumnos; este factor es corroborado por Chen y Wang:

En realidad, en el país asiático hay numerosos dialectos que son lenguas de familia y se aprenden antes del chino mandarín, por lo que ejercen una influencia notable sobre sus hablantes en el aprendizaje de la pronunciación de los idiomas extranjeros, en nuestro caso, el español (2019: 278).

Con esto se intenta decir que del mismo modo que las dificultades de un angloparlante y un sinohablante no son las mismas, tampoco podrían ser compartidas las dificultades de un hablante que tiene como L1 el mandarín y un hablante que tiene como L1 el cantonés. Por ello, se espera que esta modesta contribución a la enseñanza de ELE para alumnado chino motive a más investigadores a la búsqueda de respuestas a estas problemáticas.

Referencias bibliográficas

BLANCO PENA, J. M., 2023. Adquisición de la consonante obstruyente oclusiva sorda /p/ en posición implosiva por alumnos de ELE sinohablantes. *EPM*. 5, pp. 29-44.

BLANCO, E., 2019. China tiene 50.000 estudiantes de español y la cifra crecerá porque 'hay margen', según académico de la lengua. *La Vanguardia*. Disponible en: [https://www.lavanguardia.com/vida/20191106/471432711964/china-tiene-50000-estudiantes-de-espanol-y-la-cifra-crecera-porque-hay-margen-segun-academico-de-la-lengua.html#:~:text=Press%2C%20Eduardo%20Blanco\),China%20cuenta%20en%202019%20con%2020.000%20estudiantes%20del%20grado%20de,d e%20Estudios%20Internacionales%20de%20Shanghai](https://www.lavanguardia.com/vida/20191106/471432711964/china-tiene-50000-estudiantes-de-espanol-y-la-cifra-crecera-porque-hay-margen-segun-academico-de-la-lengua.html#:~:text=Press%2C%20Eduardo%20Blanco),China%20cuenta%20en%202019%20con%2020.000%20estudiantes%20del%20grado%20de,d e%20Estudios%20Internacionales%20de%20Shanghai)

CAO, Y. F., 2007. Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino. Reflexiones sobre la enseñanza de la fonética española a estudiantes chinos. *México y la Cuenca del Pacífico*. 28(10), pp. 91-98.

CHEN, D. y L. WANG, 2019. La influencia de dialectos chinos en el aprendizaje de la pronunciación del español. *Foro de Profesores de E/LE*. 15, pp. 278-286.

CHEN, Z., 2011. Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*. 4, pp. 54-67.

FERNÁNDEZ, A. J., 2020. China tiene el español ya en el Bachillerato. *Diario Progresista*. Disponible en: <https://www.diarioprogresista.es/china-tiene-el-espanol-ya-en-el-bachillerato>

FLORIAN, A., 2021. In China, millennials embrace Spanish, Latino culture and shake it up on TikTok. *NBCNews*. Disponible en: <https://www.nbcnews.com/news/latino/china-young-people-are-learning-spanish-embracing-latino-culture-rcna389>

IGARRETA FERNÁNDEZ, A., 2015. La corrección de la pronunciación de los estudiantes sinohablantes en el aula de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*. 11, pp. 189-196.

LÓPEZ CALVO, F. J. y B. Y. ZHAO, 2013. *Guía esencial de la lengua china. Claves prácticas para su aprendizaje*. Madrid, Adeli Ediciones. 9788494081804.

LU, J. S., 2008. Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*. 32(11), pp. 45-56.

LUO, C. X., 2020. La enseñanza del español en China: el caso de Southwest University of China. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. 12, pp. 170-188.

MEFP, 2022. *El Mundo Estudia Español 2022*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=24222

PAN, L., 2023. Propuesta de mejora para los estudiantes hispanohablantes y sinohablantes, con especial atención hacia /e/, /r/-/ř/, /p/ y /b/. *Sabir. International Bulletin of Applied linguistics*. 3, pp. 99-123.

POSÉ, R., 2017. Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica. *Signos ELE Extra*. 11, pp. 1-19.

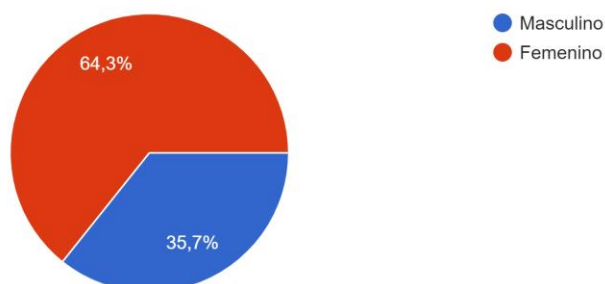
SANG, Q., 2022. Una aproximación a la enseñanza de la pronunciación del español a aprendices sinohablantes. *Recerca en humanitats*. 2022, pp. 109-123.

Anexo

Encuesta a alumnado sinohablante de ELE: La pronunciación del español

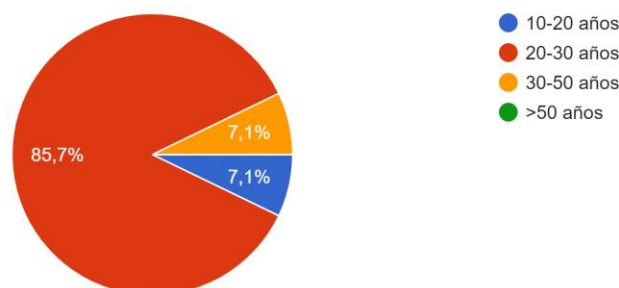
1. ¿Cuál es tu género?

14 respuestas



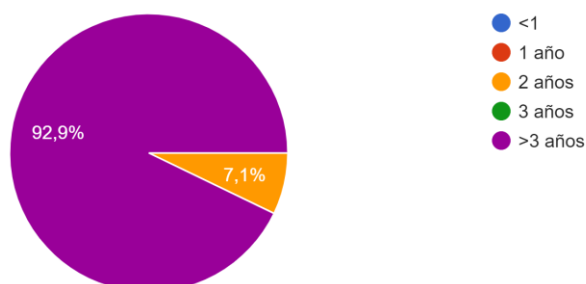
2. ¿Qué edad tienes?

14 respuestas



3. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?

14 respuestas



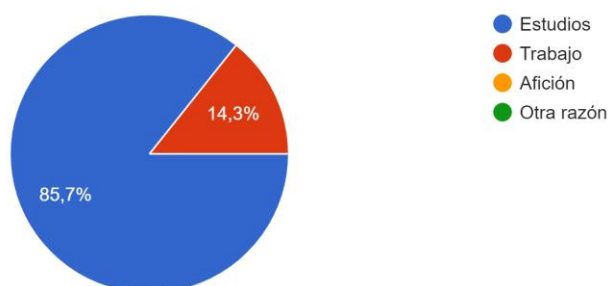
4. ¿Cuál es tu nivel de español?

14 respuestas



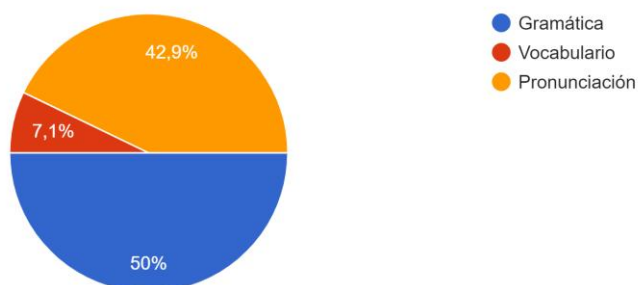
5. ¿Por qué estudias español?

14 respuestas



6. Para ti, ¿qué aspecto del español es más complicado?

14 respuestas



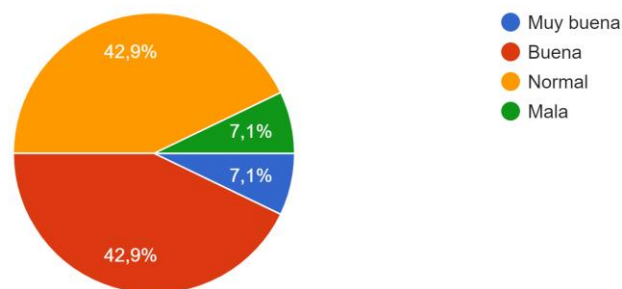
7. Para ti, ¿cómo de importante es tener una buena pronunciación?

14 respuestas



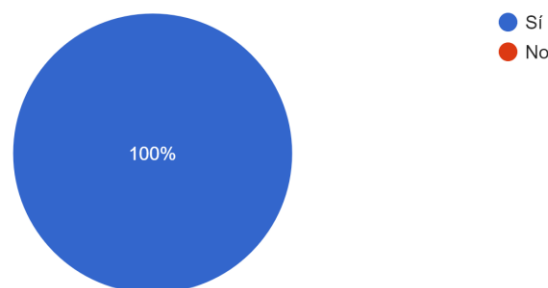
8. ¿Cómo es tu pronunciación del español?

14 respuestas



9. ¿Crees que una buena pronunciación mejoraría tu confianza al hablar español?

14 respuestas



10. ¿Qué sonido del español consideras que es más difícil de pronunciar?

14 respuestas

rr
RR
R y RR
r
b p t d
La letra R
Problema(Pro-ble-ma)
R

11. ¿Cómo crees que podrías mejorar tu pronunciación?

14 respuestas

Practicando
Tengo problema en el oído, creo que no hay solución.
Leer más, hablar más, escuchar más.
Leer unos textos seguir la pronunciación normal en el radio o algunos por internet cada día por unos minutos.
hablar con un native speaker
Practicar y practicar
hablar con los españoles, ver los video
hablar mucho con los hispanoablantes
Hablando más y estudiando la pronunciación
Escuchando y practicando
hablar más
hablar
Escuchar, leer y practicar
Hablando con nativos y practicando los diferentes sonidos

Unidades didácticas

¡Maldita rutina! ¿Me lo dices o me lo cuentas? Una propuesta didáctica para trabajar los pronombres de objeto directo e indirecto a partir de un cortometraje

**Awful Routine! A Didactic Proposal to Work on Direct and Indirect
Object Pronouns through a Short Film**

Marta Pazos Anido / Mónica Barros Lorenzo
Profesoras. Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto
manido@letras.up.pt / mlorenzo@letras.up.pt



Marta Pazos Anido es doctora en Ciencias del Lenguaje (en la especialidad de Didáctica de Lenguas) por la Universidad de Oporto, máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) por el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada. Entre 2007 y 2009 trabajó en Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela como profesora de lengua y cultura españolas para extranjeros. Desde 2009 imparte clases de ELE y se dedica a la formación y tutorización de profesorado en formación inicial en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto. Sus áreas de investigación están relacionadas con la formación del profesorado de lenguas extranjeras y la didáctica de ELE. Es miembro del Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP).



Mónica Barros Lorenzo es máster en Didáctica de la Enseñanza de la Lengua Materna y Supervisión Pedagógica por la Universidad de Oporto. Desde 2004 es profesora de español como lengua extranjera y desde 2009 lectora en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, donde además de impartir varios niveles de ELE y asignaturas de didáctica realiza labores de supervisión pedagógica. Asimismo, ha publicado diversos artículos e impartido cursos y talleres dentro del ámbito de la enseñanza del español en Portugal. Sus principales intereses de investigación son la didáctica de ELE, la disponibilidad léxica y la gamificación. Es miembro del Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP).

Resumen

Llevar al aula de lengua extranjera determinados contenidos gramaticales puede resultar complejo para docentes y estudiantes. Este es el caso, tal como demuestran múltiples investigaciones en el campo de la adquisición de la morfosintaxis del español, de los pronombres de objeto directo e indirecto. En *¡Maldita rutina! ¿Me lo dices o me lo cuentas?*, partiendo del cortometraje *Rutina*, eje vertebrador de toda la unidad, se explotan distintos contenidos (siendo el central el gramatical) a través de una variada tipología de actividades que implican diferentes modos de comunicación y tipos de agrupamientos. Se pretende que el alumnado (joven y adulto de nivel A2/B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*) participe en distintos intercambios comunicativos para hablar sobre su rutina y la de distintos personajes que se presentan a lo largo de la unidad utilizando pronombres de objeto directo e indirecto para evitar repeticiones.

Abstract

Bringing certain grammatical content into the foreign language classroom can be complex for teachers and students. This is the case, as multiple research studies in the field of Spanish morphosyntax acquisition show, with direct and indirect object pronouns. In this unit, using the short film *Rutina* as the backbone of the entire unit, a range of content (with grammar as the central focus) is addressed through various types of activities that involve different modes of communication and group configurations. The goal is for students (teenagers and adults at A2/B1 level, according to the Common European Framework of Reference for Languages and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes*) to engage in a variety of communicative exchanges about their own routines and those of the characters presented throughout the unit, using direct and indirect object pronouns to avoid repetition.

Palabras clave

Tareas, gramática, actividades comunicativas, comprensión audiovisual.

Keywords

Tasks, grammar, communicative activities, audiovisual comprehension.

Contextualización y justificación de la propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica sigue los principios del aprendizaje mediante tareas (Estaire, 2009) y consiste en una secuencia compuesta por tareas de comunicación y de apoyo lingüístico que prepara al alumnado para la realización de la tarea final, en las que se trabajan diferentes contenidos y todas las actividades comunicativas de la lengua. Los destinatarios de esta unidad didáctica, planificada para 4 sesiones de 90 minutos, son aprendientes jóvenes y adultos de nivel A2.2 o B1. En nuestro caso, esta propuesta se planificó y se implementó en el ámbito de la enseñanza superior en Portugal con universitarios cuya lengua materna, en la mayoría de los casos, era el portugués europeo, pero también con estudiantes brasileños y de países africanos de lengua oficial portuguesa, así como, aunque en menor medida, Erasmus de otros países europeos. Esta aclaración es relevante para justificar el contenido gramatical escogido para esta secuencia, pues se trata de un aspecto en el que los hablantes de portugués suelen tener bastantes dificultades, por las diferencias existentes entre las dos lenguas. No obstante, consideramos que puede ser llevada al aula con aprendientes que no respondan a estas características concretas.

El objetivo principal es que el alumnado hable sobre la rutina, sobre actividades y experiencias presentes o pasadas, evitando repeticiones innecesarias. Para ello, se propone la práctica de diferentes contenidos (funcionales, gramaticales, léxicos y culturales) y actividades comunicativas de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación) a través de una secuencia didáctica que gira en torno al cortometraje *Rutina*. Lo seleccionamos por el tema que trata y por las ventajas que ofrecen, en general, los recursos audiovisuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Guamán-Gómez, Chapa-Argudo y Marín-Reyes (2021) destacan sus beneficios a partir de una amplia revisión bibliográfica, subrayando su función motivacional, lúdica, expresiva, significativa y evaluadora, lo cual los convierte en recursos que facilitan la enseñanza y mejoran el aprendizaje, haciendo que el proceso educativo sea más eficiente y ameno. Entre una amplia amalgama de medios audiovisuales, los vídeos y los cortos son uno de los recursos más recurrentes en el aula (Alejandre y Camacho, 2015). Las posibilidades que brindan de proveer situaciones de comunicación contextualizadas, con muestras reales de lengua de diferentes variantes lingüísticas y diversos registros (Alejandre y Camacho, 2014), la variedad de contenidos que permiten tratar (sociales, culturales, pragmáticos, gramaticales etc.), su autenticidad (Soriano, 2010) y su fácil accesibilidad hacen que los cortometrajes resulten materiales interesantes y motivadores para el alumnado de lengua extranjera (Alejandre y Camacho, 2015; Ontoria, 2007; Soriano, 2010). Además, su corta duración, en comparación con los largometrajes, es una gran ventaja, puesto que, por un lado, facilita su uso en el aula, al permitir verlo en su totalidad más de una vez en una sesión de clase; y, por otro, no exige tanto esfuerzo de atención y comprensión por parte del alumnado, dado que la trama suele ser más sencilla, aparecen menos personajes y normalmente el número de diálogos es más reducido (Ontoria, 2007; Soriano, 2010).

Sin embargo, usar el cortometraje con fines didácticos también presenta algunos desafíos para el/la docente. Como advierten Guamán-Gómez et al. (2021), los medios audiovisuales por sí mismos no garantizan la mejora del proceso de aprendizaje. Es competencia del profesorado seleccionar el cortometraje adecuado para un determinado grupo meta -teniendo en cuenta su competencia comunicativa, la edad, la(s) cultura(s) de origen, los intereses, etc.-, explotarlo convenientemente para alcanzar unos determinados objetivos y llevarlo al aula asegurando un visionado activo y la

involucración de los/las estudiantes (Alejandre y Camacho, 2015; Ontoria, 2007; Soriano, 2010), tareas que exigen esfuerzo y tiempo de preparación y que, en ocasiones, debido a las características del contexto educativo, pueden suponer un verdadero reto.

En la secuencia didáctica propuesta se usa el cortometraje para introducir el tema de la rutina, para que el alumnado describa la rutina diaria en presente y pasado, que dé su opinión sobre el mensaje del corto y también como punto de partida para el tratamiento del contenido gramatical. El contenido gramatical principal son los pronombres de objeto directo e indirecto, su forma, uso y colocación, que, pese a ser bastante intuitivo en cuanto a la identificación y la sustitución para los/las aprendientes cuya lengua materna es el portugués, suele generar bastantes dificultades en lo que respecta a su colocación (Vigón, 2004). En español los pronombres aparecen por norma general en posición proclítica, menos cuando van con infinitivos, gerundios e imperativos afirmativos, a no ser que se trate de perífrasis verbales, en las que los pronombres adjuntos a los infinitivos y gerundios pueden anteponerse o posponerse (Real Academia Española, 2009-2011). En cambio, en portugués la colocación no responde a estas normas, dado que la posición más habitual es la enclítica -unida al verbo con un guion- (por ejemplo, *chamo-me*), aunque también existe la proclítica -cuando van precedidos de algunos adverbios, pronombres interrogativos, relativos o indefinidos o algunas conjunciones- (*Este é o pronome de que te falei*) e incluso una tercera posibilidad, la mesoclítica (*sentir-me-ei*) con determinados tiempos verbales (Martins, 2013). Asimismo, cuando se combinan dos pronombres de objeto directo o indirecto entre sí, pueden contraerse (por ejemplo, *comprei-lho*) y no se sustituye *le* o *les* por *se* en ningún caso.

Para el tratamiento de este contenido, se presenta una serie de tareas centradas en la forma, la mayoría de concienciación lingüística (Estaire, 2009), que promueven que los/las discentes descubran por sí mismos, en pequeños grupos, el funcionamiento de este contenido gramatical y reflexionen sobre su uso, privilegiando la interacción entre los/las estudiantes y dándoles la oportunidad de que sean ellos/as quienes construyan su propio aprendizaje, contando siempre con la orientación y mediación del profesorado. Como ya hemos comentado, estas tareas tienen por objetivo conocer los pronombres de objeto directo e indirecto y saber usarlos adecuadamente para evitar repeticiones en el discurso. No obstante, teniendo en cuenta que el nivel establecido es A2.2/B1 no se abordará la duplicación de complementos, excepto en el caso del indirecto, y tampoco el léismo, el loísmo o el láismo.

En definitiva, se trata de una propuesta con una secuencia de tareas variadas que pretende que el alumnado se convierta en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que busca la participación e implicación continuada de los/las estudiantes, ya sea de forma individual o en grupo, para desarrollar su competencia comunicativa en ELE.

Descripción de la unidad didáctica

Nivel y destinatarios

Jóvenes y adultos de nivel A2.2 o B1.

Objetivos

- Describir la rutina de una persona evitando repeticiones innecesarias en el discurso oral y escrito, recurriendo al objeto directo e indirecto.
- Dar opinión, mostrar acuerdo y desacuerdo sobre la importancia de la rutina.
- Hablar sobre la rutina en el presente y en el pasado.
- Hacer hipótesis sobre las actividades cotidianas.

Contenidos

- *Funcionales*: Narrar y resumir acontecimientos del presente y del pasado relacionados con la rutina diaria. Expresar opinión acerca de los hábitos y actividades del día a día. Hacer hipótesis sobre acontecimientos futuros.
- *Léxicos*: Revisión de vocabulario para hablar de rutina. Léxico específico en los dos recursos audiovisuales utilizados (por ejemplo: furgoneta, encender/apagar el coche, tocar la bocina, criminal, culpable, coartada, etc.).
- *Gramaticales*: Forma, uso y colocación de los pronombres de objeto directo e indirecto (conviene aclarar que la explicación no es exhaustiva ni recoge todas las propiedades gramaticales del OD ni del OI, dado que la propuesta está dirigida a aprendientes de A2.2/B1). Revisión del presente, del pretérito perfecto de indicativo y de la perífrasis de futuro (ir + a + infinitivo).
- *Culturales*: el hipocorístico “Pepe”, el concepto de trabajador autónomo, las condiciones del trabajo de repartidor, el cortometraje *Rutina* de Suda Sánchez, el poema “Un hombre cualquiera un día cualquiera” de Juan Vicente Piqueras.

Actividades comunicativas de la lengua

Interacción oral, comprensión audiovisual, mediación oral y escrita, comprensión y expresión escrita.

Dinámica

Individual, parejas, pequeño grupo, gran grupo.

Recursos

Material para el alumnado, cortometraje *Rutina* de Suda Sánchez, ordenador, conexión a internet, altavoces.

Temporalización

4 sesiones de 90 minutos.

Desarrollo de las sesiones

SESIÓN 1

Tarea 1. Se comienza la sesión con una actividad de motivación para introducir el tema de la unidad en la que se pide a los/las aprendientes que indiquen qué les sugiere el título del poema de Juan Vicente Piqueras “Un hombre cualquiera un día cualquiera”. A continuación, se lee el poema y se comentan las hipótesis anteriores orientando la puesta en común hacia el hecho de que la rutina puede concebirse como positiva o negativa, interesante o aburrida, etc. Tiempo estimado: 10 minutos.

Tarea 2. Se continúa con otra actividad introductoria planteando al alumnado la pregunta “¿Bendita o maldita rutina?”. El objetivo es encauzarlos hacia el tema de la unidad y que piensen en ventajas y desventajas de tener/seguir una rutina. Además de como preparación y anticipación al contenido del cortometraje que van a ver en la tarea 3, esta reflexión también servirá para que el profesorado y el resto de la clase sepa la postura de los/las compañeros/as acerca del tema. Conviene recordarles que utilicen los recursos necesarios para expresar opinión. Tiempo estimado: 15 minutos.

Tras esta introducción se les presenta la tarea final y la importancia de la secuencia didáctica previa que los preparará para llevarla a cabo. Tiempo estimado: 5 minutos.

Tarea 3. Se informa a los/las estudiantes de que van a ver un cortometraje titulado *Rutina*. Se les puede preguntar cuál creen que va a ser el argumento, cómo son los protagonistas, dónde se desarrolla la historia, etc. Tiempo estimado de la tarea 3 completa: 60 minutos.

Tarea 3.1. El objetivo con esta tarea es que el alumnado siga haciendo hipótesis, en este caso, a partir de una imagen del protagonista del corto. Se formulan algunas preguntas a los/las estudiantes, teniendo en cuenta su nivel. Además de activar conocimientos previos, podrá surgir vocabulario nuevo necesario para la realización de las actividades siguientes. También se puede aprovechar para explicar el hipocorístico Pepe -nombre que hemos asignado al personaje, pero que no aparece en el corto- y, en función de sus respuestas, hablar sobre la profesión de repartidor, las condiciones laborales, etc.

Tarea 3.2. Se comienza con el visionado del corto sin sonido hasta el minuto 1:37. En esta primera parte se pretende que el alumnado describa con detalle la rutina diaria de Pepe, haciendo uso del presente de indicativo. En los materiales se sugiere léxico útil que quizás no conocen, como “la furgoneta”, “el maletero”, “las cajas”, “tocar la bocina” o “encender/apagar el coche”. Esta actividad puede realizarse oralmente o por escrito, ya sea individualmente, en parejas o en gran grupo. Una posibilidad, si se trabaja en parejas, es que un/a estudiante no vea el vídeo y el/la compañero/a le cuente lo que ocurre y posteriormente compare lo que le ha contado con lo que pasa realmente; si se opta por esta alternativa, se sugiere que en el paso siguiente se inviertan los papeles y quien no ha intervenido describa ahora lo que ocurre en el siguiente fragmento.

Tarea 3.3. Se continúa con el visionado del cortometraje, sin sonido, del minuto 1:37 al 2:27, para saber qué ha hecho Pepe hoy y comprobar si coincide con lo que hace todos los días. En este caso, para hacer referencia a las actividades correspondientes al día de hoy, el alumnado recurrirá al pretérito perfecto, aprovechando para revisar este contenido. Para este fragmento, conviene facilitarle vocabulario que tal vez desconozca

y que necesitará para describir las actividades que aparecen, como “la huella”, “pinchar o tener un pinchazo”, “la rueda” o “el cable”. La dinámica para realizar esta tarea puede ser cualquiera de las descritas en el paso anterior.

Tarea 3.4. Antes de proyectar el final del corto, se les puede pedir a los/las estudiantes que, en parejas o pequeños grupos, hagan hipótesis sobre cómo va a continuar la historia. Se puede aprovechar para revisar la perífrasis verbal “ir a + infinitivo”. Se visiona el corto hasta el final.

Tarea 3.5. En este momento el alumnado podrá ver el cortometraje completo, con audio. Primero, se puede hacer una puesta en común para cotejar sus hipótesis sobre el final de la historia con lo que ocurre realmente. A continuación, se proyecta de nuevo para que presten atención al texto y anoten en la tabla las ventajas y desventajas de la rutina que se mencionan; en función de sus necesidades, podrán activarse los subtítulos. Por último, se les pregunta su opinión sobre el mensaje que transmite el corto acerca de la rutina y se comparan los pros y contras mencionados con los que han indicado en la tarea 2.

SESIÓN 2

Tarea 4. Con esta tarea se pretende que el alumnado recuerde el cortometraje visto en la clase anterior y que haga, en parejas, un breve resumen escrito. Tiempo estimado: 15 minutos.

Tarea 4.1. Se les propone un posible resumen para ayudarlos a recordar el argumento, al que se le añade la continuación de la historia. Se les puede preguntar qué les parece o qué otro final sugieren. Tiempo estimado: 10 minutos.

Tarea 4.2. El objetivo de esta tarea es que el alumnado, en pequeños grupos, analice el texto anterior, prestando especial atención a los pronombres de objeto directo e indirecto destacados en negrita, para que pueda completar la tabla que se presenta en los materiales. A partir del *input* presentado, se espera que pueda inferir si los pronombres señalados son de objeto directo o indirecto, señale qué parte del texto sustituyen y decida si se refieren a un objeto o a una persona o ser animado. Se finaliza la tarea con una puesta en común guiada por el/la docente. Tiempo estimado: 20 minutos.

Tarea 4.3. A partir de la información obtenida en la tabla anterior, se pide a los/las aprendientes que completen el cuadro con los pronombres de objeto directo e indirecto. Se hace una puesta en común, incidiendo en que solo los correspondientes a la tercera persona de singular y plural varían. Tiempo estimado: 10 minutos.

Tarea 4.4. Una vez que el alumnado ya conoce los pronombres correspondientes al objeto directo y al objeto indirecto, el objetivo de esta actividad es que infiera, a partir de sus respuestas a la tarea 4.2., a qué hacen referencia generalmente estos dos complementos. Se puede hacer en parejas o pequeños grupos para permitir que hagan el análisis juntos. Se hace una puesta en común en gran grupo y, si es necesario, se vuelve a los ejemplos de la actividad 4.2. Tiempo estimado: 10 minutos.

Tarea 4.5. Se pretende que los/las estudiantes descubran las reglas acerca de la colocación de los pronombres de objeto directo e indirecto respecto al verbo y también sobre su posición cuando hay dos pronombres a partir de los ejemplos expuestos en la actividad y extraídos del texto anterior. Se recomienda trabajar en pequeños grupos, ya que la discusión que se genera puede ser interesante. Tiempo estimado: 15 minutos.

Tarea 4.6. Habiendo abordado en las tareas anteriores el objeto directo e indirecto, los pronombres correspondientes y la colocación de los pronombres respecto al verbo, ahora el objetivo es analizar una oración y cómo se procedería a la sustitución de dichos complementos. El/la docente explica los pasos y resuelve dudas. Tiempo estimado: 10 minutos.

SESIÓN 3

Tarea 5. Las tareas que se proponen en este bloque se centran en la práctica de los contenidos trabajados anteriormente, evidenciando una progresión de una práctica más controlada a una más libre.

Tarea 5.1. El alumnado tiene que responder a las preguntas planteadas, utilizando los pronombres de objeto directo e indirecto adecuados en la posición correcta. En las respuestas, se han incluido varios espacios en torno al verbo para que sean los/las aprendientes quienes reflexionen sobre la colocación correcta. Cada estudiante puede contestar de forma libre, ya que no se imponen respuestas afirmativas o negativas. Además, puede aprovecharse para que, en pequeños grupos o durante la puesta en común, compartan sus experiencias en relación con las preguntas propuestas con el resto del grupo, haciendo la actividad más significativa y ofreciendo una oportunidad para que se conozcan mejor. Si se estima oportuno, puede incidirse en el uso de los tiempos del pasado, especialmente del pretérito perfecto. Tiempo: 25 minutos.

Tarea 5.2. Se continúa con una actividad lúdica para practicar la colocación de los pronombres. En este caso, el alumnado tiene que ordenar las palabras para formar una oración correcta. Pueden hacerlo en la plataforma Wordwall de manera interactiva o, si lo prefieren o hay problemas técnicos, en papel. Tiempo estimado: 10 minutos.

Tarea 5.2.1. Aprovechando la puesta en común de las soluciones de la actividad anterior, los/las estudiantes hacen hipótesis sobre aquellos objetos o personas a las que se refieren los pronombres de objeto directo e indirecto de las oraciones ordenadas previamente. Se realiza en pequeños grupos para promover la interacción oral. Tiempo estimado: 10 minutos.

Tarea 5.3. Siguiendo la dinámica anterior, cada estudiante piensa en un par de oraciones, en las que haya al menos un pronombre de objeto directo o indirecto, con la finalidad de que los restantes miembros del grupo descubran en qué estaba pensando al usar esos pronombres. Puede hacerse en pequeños grupos o en gran grupo, en función del número de participantes en la clase. Tiempo estimado: 15 minutos.

Tarea 5.4. La última tarea de este bloque de actividades es de práctica libre. Volvemos a los personajes del corto y el alumnado, en grupos de tres, tendrá que repartirse los objetos de los que se quiere deshacer la mujer de Pepe. Es conveniente comprobar si

los/las estudiantes conocen todo el vocabulario que aparece en las imágenes. Se propone un ejemplo para mostrar una posible interacción que puede surgir a partir de esa situación. La tarea requiere el uso de los contenidos trabajados anteriormente. Se puede terminar con una puesta en común en la que comenten con qué objetos se han quedado y por qué, expresando opinión, gustos, preferencias e incluso hábitos. También es recomendable promover la reflexión sobre las dificultades percibidas y proceder a las correcciones necesarias. Tiempo estimado: 30 minutos.

SESIÓN 4

Tarea 6. Esta es la tarea final de la unidad, en la que se pondrán en práctica los contenidos estudiados a lo largo de la secuencia didáctica previa.

En la fase de pretarea se presenta la tarea, el objetivo, el contexto ideado y se forman los grupos. El contexto tiene que ver con una serie que sigue el protagonista del cortometraje usado en la unidad, en la que también se ha cometido un crimen. Los/las estudiantes tendrán que ponerse en el papel de los cuatro personajes, que aparecen en la imagen incluida en los materiales (el policía, el mayordomo, la empleada del hogar y la señora Smith). Se aclara quiénes son y se hace un primer acercamiento al vocabulario que creen que van a necesitar. Se explica que la conversación, en grupos de cuatro, tendrá como objetivo declarar a la persona culpable, por lo que el policía interrogará a los otros tres personajes, quienes deben pensar en sus coartadas. Para ello, en primer lugar, cada aprendiente preparará su papel con otros/as compañeros/as que vayan a desempeñar el mismo rol, para que le resulte más fácil. Se les indica que el asesinato ha sido esta mañana, incentivándolos a que usen el pretérito perfecto, aunque podrán recurrir al presente y otros tiempos del pasado que conozcan, en función de lo que pretendan expresar. Tiempo estimado: 30 minutos.

A continuación, el alumnado se reúne en los grupos realizados previamente y realiza la interacción oral. Tiempo estimado: 25 minutos.

En la fase de postarea, se comparte con todo el grupo quién ha sido declarado culpable en cada uno de los equipos. Se puede comentar la imagen, los objetos que aparecen, los personajes y las semejanzas y diferencias con un crimen en una serie actual. Además, conviene aprovechar esta fase para evaluar el desempeño del alumnado, animándolo a que reflexione sobre su intervención y la interacción oral generada en el grupo, identificando sus puntos fuertes y sus dificultades y planteando posibles dudas. El/la profesor/a también podrá realizar un comentario general sobre la tarea y proceder a las correcciones pertinentes.

Una vez concluida esta evaluación, se aclara que la imagen en realidad está extraída de una campaña publicitaria y que van a visionarla para saber si los argumentos que han usado son similares a los de la escena original. El vídeo se puede parar en el minuto 00:53, cuando se plantea a los/las espectadores/as si son buenos/as observadores/as. Se proyecta hasta el minuto 1:36 y se pide al alumnado que haga hipótesis sobre cuál cree que es el objetivo del vídeo. Se finaliza el visionado y se comparan sus hipótesis con la finalidad real del anuncio. También se puede preguntar su opinión sobre si consideran que esa campaña también sería adecuada o incluso necesaria para su país. Tal vez algunos/as estudiantes practiquen ese deporte y quieran comentar sus sensaciones cuando comparten la vía con otros medios de transporte.

Tiempo estimado para la fase de postarea: 35 minutos.

Material para el alumnado

¡Maldita rutina! ¿Me lo dices o me lo cuentas? Una propuesta didáctica para trabajar el objeto directo e indirecto a partir de un cortometraje

1. Vamos a comenzar la unidad leyendo un poema titulado “Un hombre cualquiera un día cualquiera”. Con este título, ¿de qué crees que puede tratar? ¿Qué piensas que se va a contar de este hombre?

Ahora ya puedes leer el poema de Juan Vicente Piqueras y comprobar tus hipótesis:

Un hombre cualquiera un día cualquiera

Se levanta, se lava, se peina, se afeita,
se viste, se va de su casa al trabajo,
se sienta, se pone ante el ordenador,
se pasa ocho horas moviendo los dedos,
se cansa, se aburre, se toma un café,
se irrita, se agota, se vuelve a su casa,
se mira al espejo, se mira al espejo,
se pregunta en silencio si vale la pena
y no se responde, se mira las manos,
se quita la ropa, se pone el pijama,
se acuesta, se duerme, se sueña feliz.

¿Qué te parece la vida que describe el poema? ¿Es interesante? ¿Es aburrida?

2. ¿Bendita o maldita rutina?

Algunas personas para tener un buen día o que este sea especial necesitan que les surja algo diferente, otras prefieren tenerlo todo planificado. ¿Con qué grupo te identificas más? ¿Qué opinas de la rutina? Vamos a poner en común sus ventajas e inconvenientes.

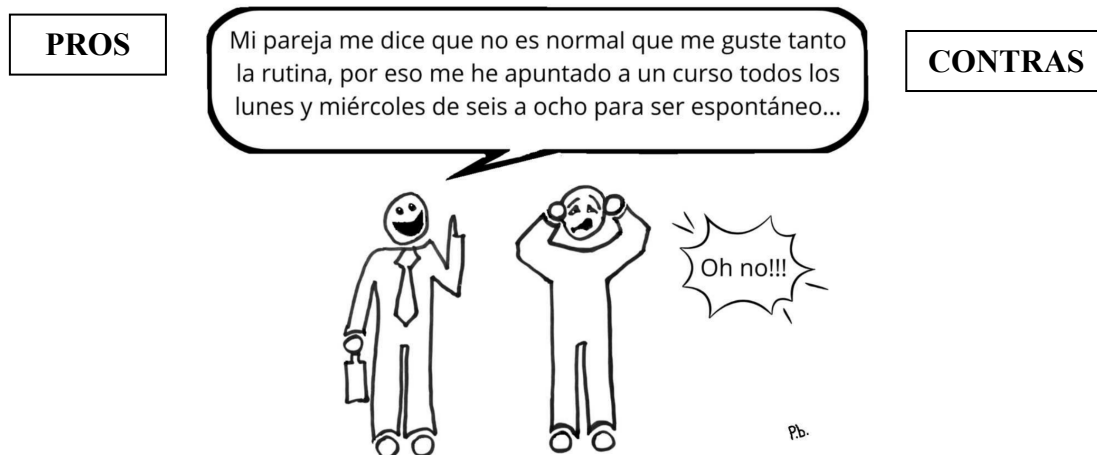


Imagen 1

Fuente: Elaboración propia

Para dar opinión:
Creo que... / Pienso que... / En mi opinión, ...

3. A continuación vamos a trabajar con el cortometraje de Suda Sánchez titulado *Rutina* en el que el protagonista es un hombre llamado Pepe (<https://www.youtube.com/watch?v=DaCKKk1ctOU>).

3.1. Antes de ver el corto vamos a describir a este personaje y hacer hipótesis sobre su vida a partir de esta imagen. Las siguientes preguntas pueden ayudarte:



Imagen 2

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=DaCKKk1ctOU>

¿Cómo es físicamente? ¿Qué ropa lleva? ¿A qué se dedica? ¿Crees que le gusta su trabajo? ¿Dónde vive? ¿Con quién/es? ¿Sabes de dónde proviene el nombre de Pepe?

3.2. Ahora vamos a visionarlo hasta el minuto 1:37 sin sonido para, entre toda la clase, describir con el mayor detalle posible qué hace todos los días Pepe.

Vocabulario útil:
la furgoneta / el maletero / las cajas / pitar o tocar la bocina o el claxon / encender o apagar el coche

3.3. Continuamos viendo el corto para explicar qué ha hecho hoy Pepe (1:37-2:27). ¿Habrà hecho lo mismo o algo diferente?

Vocabulario útil:
la huella / pinchar o tener un pinchazo / la rueda / el cable

3.4. ¿Qué crees que va a pasar? ¿Cómo va a continuar la historia? Comparte tus hipótesis con tus compañeros/as.

Para hacer hipótesis, puedes usar la perífrasis verbal
“ir a + infinitivo”

3.5. Ahora volvemos a visionar el corto desde el principio, ya con sonido, para acabar de verlo y descubrir cómo termina la historia. Apunta las ventajas y desventajas de la rutina que se mencionan en el vídeo.

VENTAJAS DE LA RUTINA	DESVENTAJAS DE LA RUTINA

**¿Estás de acuerdo con lo que se comenta en el cortometraje sobre la rutina?
¿Coinciden estas ventajas y desventajas con las que has mencionado en la actividad 2?**

4. ¿Podemos hacer un breve resumen de lo que le ha pasado hoy a Pepe?

4.1. Vamos a comparar nuestro resumen con esta propuesta y además a descubrir qué ha ocurrido después:

Pepe es un repartidor autónomo con una vida muy monótona. Hoy ha tenido una desagradable sorpresa. Se ha dado cuenta de que **lo** (1) estaban engañando. Como todos los días, hoy ha salido de casa, ha cogido su furgoneta, **la** (2) ha encendido y se ha ido. De camino al trabajo, ha visto al ciclista de siempre, ha puesto su mano sobre la bocina, **la** (3) ha tocado para saludarlo (4), pero en esta ocasión ha acelerado el coche, pasándole (5) por encima. ¡**Lo** (6) ha atropellado! Después ha vuelto a casa, donde estaba su mujer y **se lo** (7) ha contado. Algunos testigos **los** (8) han visto discutir y pelearse, **les** (9) han pedido que dejaran la discusión, pero pronto ha llegado la policía y **los** (10) ha llevado a la comisaría. Lo que sé hasta ahora es que ella ha vuelto a casa y él está en la cárcel.
Esto que **os** (11) estoy contando **me lo** (12) ha dicho una amiga de Pepe y de su ya exmujer. Esta misma semana **nos lo** (13) ha confirmado a tu profesora de español y a mí.

4.2. ¿Sabes a qué se refieren los pronombres en negrita?

Pronombres	¿Objeto directo o indirecto?	¿Qué parte del texto sustituye?	¿A qué se refiere: - objeto - persona/ser animado - parte del discurso anterior?
Lo (1)			
La (2)			
La (3)			
Lo (4 y 6)			
Le (5)			
Los (8 y 10)			
Les (9)			
Os (11)			
Me lo (12)			
Nos lo (13)			

4.3. Con los pronombres que aparecen en la actividad anterior, vamos a completar el siguiente cuadro:

	PRONOMBRES DE OD	PRONOMBRES DE OI
(yo)		_____
(tú)		_____
(él/ella/usted)	_____ / _____	_____
(nosotros/as)		_____
(vosotros/as)		_____
(ellos/ellas/ustedes)	_____ / _____	_____

4.4. ¿Y cómo se utilizan estos pronombres? Fíjate en las respuestas de la actividad 4.2. y selecciona la opción correcta u opciones correctas para completar el siguiente cuadro explicativo sobre la función y el uso de estos pronombres:

- ❖ El pronombre de **OBJETO INDIRECTO** sustituye a un nombre o grupo nominal que generalmente hace referencia a OBJETOS / PERSONAS Y SERES ANIMADOS / PARTE DE UN DISCURSO ANTERIOR que va precedido de la preposición A.
- ❖ El pronombre de **OBJETO DIRECTO** sustituye a un nombre o grupo nominal que normalmente hace referencia a OBJETOS / PERSONAS Y SERES ANIMADOS / PARTE DE UN DISCURSO ANTERIOR. Cuando se refiere a personas o seres animados, va precedido de la preposición A: Pepe ve AL CICLISTA todos los días.

4.5. ¿Y en qué posición van respecto al verbo? En cuanto a la colocación del pronombre, fíjate en los ejemplos extraídos del texto anterior y selecciona la opción u opciones correctas:

- ❖ La norma general determina que, con respecto al verbo, el pronombre de objeto directo o indirecto va ANTES/DESPUÉS del verbo, es decir _____ + _____ . Ejemplos:
 - ❖
 - Pepe se ha dado cuenta de que **lo** (1) estaban engañando.
 - [...] ha cogido su furgoneta, **la** (2) ha encendido y se ha ido.
- Sin embargo, hay tres EXCEPCIONES en las que el pronombre va ANTES/DESPUÉS del verbo:
- **INFINITIVO:** Ha tocado (la bocina) para **saludarLO**.
 - **GERUNDIO:** (Pepe) ha acelerado el coche, **pasándoLE** por encima.
 - **IMPERATIVO AFIRMATIVO:** Déja**LO** ya, por favor.
- Pero dentro de esta excepción hay una particularidad que debemos tener en cuenta:

<p>○ Cuando el infinitivo o el gerundio van con otro verbo conjugado, formando una perífrasis verbal, hay dos posibilidades para colocar el pronombre respecto al verbo: ANTES de la perífrasis o DESPUÉS de la perífrasis, nunca en medio de los dos verbos. Ejemplos:</p> <p>- Esto que os (11) estoy contando... /// Esto que estoy contándoos...</p>
<p>❖ Cuando usamos un pronombre de objeto directo y uno de objeto indirecto con un mismo verbo, en primer lugar, va el de <u>OBJETO DIRECTO / OBJETO INDIRECTO</u> y, en segundo lugar, el de <u>OBJETO DIRECTO / OBJETO INDIRECTO</u>. Ejemplos:</p> <p>- [...] me lo (12) ha dicho una amiga de Pepe</p> <p>- Nos lo (13) ha confesado a la profesora de español y a mí esta misma semana.</p> <p>- Después ha vuelto a casa, donde estaba su mujer, y se lo (7) ha contado.</p> <p>En el caso del objeto indirecto es bastante frecuente que haya una duplicación, es decir, se usa el pronombre y se mantiene también el grupo nominal al que se refiere. Por ejemplo:</p> <p>- Nos lo ha confesado a la profesora de español y a mí. (En esta oración aparece el grupo nominal que tiene la función de objeto indirecto y también el pronombre “nos”).</p>
<p>❖ ¿Y el pronombre SE en este último ejemplo? Se usa SE para sustituir a los pronombres de objeto indirecto LE o LES cuando van seguidos de los pronombres de objeto directo LO, LA, LOS, LAS:</p> <div style="text-align: center;"> <p>Le/les +</p> <p>↓</p> <p>SE</p> <p style="margin-left: 100px;">{ lo, la los, las</p> </div>

4.6. Veamos, pues, los pasos que debemos seguir para sustituir el OD y el OI por los pronombres correspondientes:

Después ha vuelto a casa y ha contado lo que había ocurrido a su mujer.	
1º Identificación de los complementos	Después ha vuelto a casa y ha contado <u>lo que había ocurrido a su mujer.</u> OD
2º Identificación de los pronombres adecuados	Después ha vuelto a casa y ha contado <u>lo que había ocurrido a su mujer.</u> OD - LO OI - LE
3º Colocación de los pronombres respecto al verbo.	Después ha vuelto a casa y LO LE ha contado. (PRONOMBRES + VERBO)
4º Dos pronombres: 1º OI; 2º OD	Después ha vuelto a casa y LE LO ha contado.

<p>5º Le/Les + lo/la/los/las</p> <p>↳ SE</p> <p>*Si fuera ME, TE, NOS, OS + lo/la/los/las, no sería necesario este paso.</p>	Después ha vuelto a casa y SE LO ha contado.
--	--

5. Ahora vamos a practicar y comprobar que hemos comprendido lo explicado anteriormente.

5.1. Responde a las siguientes preguntas sustituyendo el objeto directo e indirecto por los pronombres adecuados. Entre paréntesis se indica si es necesario utilizar uno o dos pronombres en las respuestas. Ten en cuenta que hay espacios que pueden quedar vacíos:

a. ¿Tienes todos los días la misma rutina? (1)	- Sí, _____ tengo _____. - No, no _____ tengo _____.
b. ¿Has visto más de una vez a un ciclista en el mismo lugar? (1)	- Sí, ya _____ he _____ visto _____. - No, todavía no/nunca _____ he _____ visto _____.
c. ¿Has esperado alguna vez a una persona en el mismo lugar durante años? (1)	- Sí, ya _____ he _____ esperado _____. - No, todavía no/nunca _____ he _____ esperado _____.
d. ¿Has dicho alguna vez una mentira grave a tu pareja? (2)	- Sí, ya _____ he _____ dicho _____. - No, todavía no/nunca _____ he _____ dicho _____.
e. ¿Puedes contar (a nosotros) la traición más dolorosa que has vivido? (2)	- Sí, _____ puedo _____ contar _____. - No, no _____ puedo _____ contar _____.
f. ¿Alguna vez has conducido una furgoneta? (1)	- Sí, ya _____ he _____ conducido _____. - No, todavía no/nunca _____ he _____ conducido _____.
g. ¿Estás diciendo (a mí) que estás de acuerdo con la decisión de Pepe? (2)	- Sí, _____ estoy _____ diciendo _____. - No, no _____ estoy _____ diciendo _____.

5.2. ¿Te animas a ordenar las siguientes oraciones para que tengan sentido? Entra en este enlace ([Ordena las palabras - Reordenar](#)), escribe tu nombre o un nombre ficticio y realiza la actividad. Anota las frases en el orden correcto, haciendo las modificaciones ortográficas necesarias. Luego comentaremos los resultados con el resto de la clase:

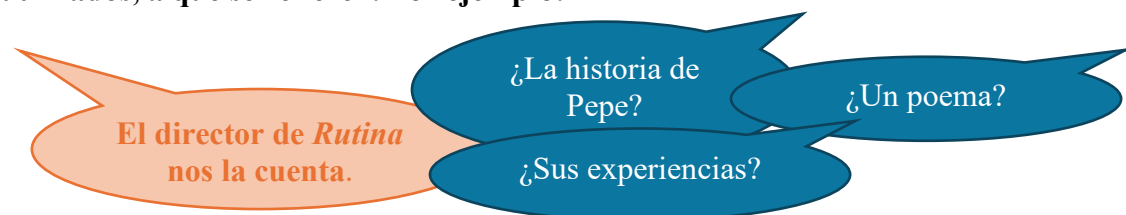
clases aprendido Este lo facultad año la nuestras hemos en en.
una Haciendo las más como de vez aprendes es.
para facilitar se lo español en la comprensión que escribir Tengo.
a aprovechar el mejor día ayuda os Levantaros temprano.
necesita clase cuando Se lo para lo a prestan venir.

Imagen 3

Fuente: <https://wordwall.net/es/resource/86237543>

5.2.1. ¿A qué crees que se refieren los pronombres de OD y de OI de las oraciones que has ordenado? Haz hipótesis sobre los objetos, personas u otros seres animados a los que pueden hacer referencia.

5.3. Ahora vamos a pensar en dos oraciones similares a las anteriores, que lleven al menos un pronombre de objeto directo o indirecto para compartirlas con el resto de la clase. Y después vamos a intentar descubrir, a partir de los pronombres utilizados, a qué se refieren. Por ejemplo:



Por ejemplo: En la oración anterior el pronombre “nos” hace referencia “a nosotros/as” y “la” a “la historia de Pepe”.

5.4. Y hablando de la historia de Pepe, volvemos a él. ¿Te acuerdas del protagonista del corto con el que comenzamos esta unidad? Pues resulta que su mujer, ahora ex, se está deshaciendo de todas sus pertenencias, porque él está en la cárcel y ella ya no quiere saber nada de él. Imaginad que os ha dado los siguientes objetos. En grupos de tres, decidid si os los quedáis o si se los dais a las otras personas del grupo:



Imagen 4

Fuente: varias fuentes indicadas en la lista de referencias final

Ejemplo:

Alumna A (María): Tengo unos esquís y no **los** quiero, porque no sé esquiar. **Te los** doy a ti, Laura.

Alumna B (Laura): ¡Gracias, María! Me gusta esquiar. **Me los** quedo /// Gracias, pero no **los** quiero / no me **los** voy a quedar/ no voy a quedármelos. Nunca voy a esquiar, así que **se los** voy a dar / voy a dárselos a Juan, que creo que es muy deportista.

Alumno C (Juan): Muchas gracias, Laura. Yo sí **los** quiero, en invierno suelo ir a esquiar y **los** necesito.

6. TAREA FINAL. Hablando de crímenes, Pepe en la cárcel se pasa el día viendo su serie policiaca favorita. En el capítulo de hoy se ha cometido un asesinato en la casa del señor Smithe. Imagina que estás allí, ponte en el papel de uno de los personajes interrogados (la señora Smithe, el mayordomo o la empleada de hogar) y piensa en una coartada para no ser declarado culpable por la policía que está investigando el caso.

En grupos de tres, observad la siguiente imagen y decidid quién va a ser cada uno de los personajes que se encontraban en la vivienda en el momento del crimen. Después, individualmente, planifica tu coartada, explicando detalladamente las actividades que has realizado hoy, y escribe las ideas clave (sin olvidarte del uso de pronombres de OD y OI) para poder responder a las preguntas de la policía. A continuación, el/la inspector/a de policía que también ha estado preparando su papel, se va a unir a vuestro grupo y va a hacer las preguntas necesarias para aclarar el caso.



Imagen 5

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=p09bMSZ8pRY>

Vocabulario útil:

el /la culpable / el/la criminal / el asesinato / el/la asesino/a / el/la testigo / la coartada / la maceta / el rodillo / el calentador de cama

Después de vuestra intervención, vamos a observar el vídeo para saber si vuestros argumentos son similares a los de estos personajes y para descubrir en qué consiste realmente esta **escena**: <https://www.youtube.com/watch?v=p09bMSZ8pRY> (original) / <https://www.youtube.com/watch?v=OotW18o-D50> (con subtítulos adaptados al nivel del alumnado al que se destina esta propuesta didáctica).

Soluciones

Tarea 1. Respuesta libre.

Tarea 2. Respuesta libre.

Tarea 3.1. Respuesta libre.

Ejemplo: Creo que Pepe es un taxista muy serio y trabajador. Le gusta conducir y vive en un pueblo cerca de Santiago de Compostela.

Tarea 3.2. Respuesta libre.

Ejemplo: Pepe sale de casa, abre la furgoneta...

Tarea 3.3. Respuesta libre.

Ejemplo: Hoy Pepe ha salido de casa, ha abierto la furgoneta...

Tarea 3.4. Respuesta libre.

Ejemplo: Pepe va a hablar con el ciclista. Pepe va a pedir una explicación a su mujer.

Tarea 3.5. Venta

jas: que es fiable/ que sabes con certeza lo que viene a continuación/ que sabes que todos los días van a ser iguales.

Desventajas: que hay monotonía/ que puede surgir algo inesperado, un contratiempo...

Tarea 4. Respuesta libre.

Tarea 4.1. Lectura.

Tarea 4.2.

Pronombres	¿Objeto directo o indirecto?	¿Qué parte del texto sustituye?	¿A qué se refiere: - objeto, - persona/ser animado - parte del discurso anterior?
Lo (1)	OD	A él/ a Pepe	Persona
La (2)	OD	La furgoneta	Objeto
La (3)	OD	La bocina	Objeto
Lo (4 y 6)	OD	Al ciclista	Persona
Le (5)	OI	Al ciclista	Persona
Los (8 y 10)	OD	A Pepe y al ciclista	Personas
Les (9)	OI	A Pepe y al ciclista	Personas

Os (11)	OI	A vosotros/as	Personas
Me lo (12)	OI y OD	A mí/ esto	Persona / Parte del discurso anterior
Nos lo (13)	OI y OD	A mi profesora y a mí (a nosotros/as) / esto	Persona / Parte del discurso anterior

Tarea 4.3.

PRONOMBRES DE OD		PRONOMBRES DE OI
(yo)		me
(tú)		te
(él/ella/usted)	lo/la	Le
(nosotros/as)		nos
(vosotros/as)		os
(ellos/ellas/ustedes)	los/las	Les

Tarea 4.4.

❖ El pronombre de OBJETO INDIRECTO sustituye a un nombre o grupo nominal que generalmente hace referencia a <u>OBJETOS / PERSONAS Y SERES ANIMADOS / PARTE DE UN DISCURSO ANTERIOR</u> .
❖ El pronombre de OBJETO DIRECTO sustituye a un nombre o grupo nominal que normalmente hace referencia a <u>OBJETOS / PERSONAS Y SERES ANIMADOS / PARTE DE UN DISCURSO ANTERIOR</u> . Cuando se refiere a personas o seres animados, va precedido de la preposición A: Pepe ve AL CICLISTA todos los días.

Tarea 4.5.

- ❖ La norma general determina que, con respecto al verbo, el pronombre de objeto directo o indirecto va ANTES/DESPUÉS del verbo, es decir pronombre + verbo. Ejemplos:
 - Pepe se ha dado cuenta de que **lo** (1) estaban engañando.
 - [...] ha cogido su furgoneta, **la** (2) ha encendido y se ha ido.
 Sin embargo, hay tres EXCEPCIONES en las que el pronombre va ANTES/DESPUÉS del verbo y unido a él, en una única palabra. [...]
- ❖ Cuando usamos un pronombre de objeto directo y uno de objeto indirecto con un mismo verbo, en primer lugar, va el de OBJETO DIRECTO/OBJETO INDIRECTO y, en segundo lugar, el de OBJETO DIRECTO/OBJETO INDIRECTO.

Tarea 5.1.

a. ¿Tienes todos los días la misma rutina? (1)	- Sí, la tengo. - No, no la tengo.
b. ¿Has visto más de una vez a un ciclista en el mismo lugar? (1)	- Sí, ya lo he visto. - No, todavía no/nunca lo he visto.
c. ¿Has esperado alguna vez a una persona en el mismo lugar durante años? (1)	- Sí, ya la he esperado. - No, todavía no/nunca la he esperado.

d. ¿Has dicho alguna vez una mentira grave a tu pareja? (2)	- Sí, ya se la he dicho. - No, todavía no/nunca se la he dicho.
e. ¿Puedes contar (a nosotros) la traición más dolorosa que has vivido? (2)	- Sí, os la puedo contar. / Sí, puedo contárosla. - No, no os la puedo contar. / No, no puedo contárosla.
f. ¿Alguna vez has conducido una furgoneta? (1)	- Sí, ya la he conducido. - No, todavía no/nunca la he conducido.
g. ¿Estás diciendo (a mí) que estás de acuerdo con la decisión de Pepe? (2)	- Sí, te lo estoy diciendo. / Sí, estoy diciéndotelo. - No, no te lo estoy diciendo. / No, no estoy diciéndotelo.

Tarea 5.2.

1. Este año lo hemos aprendido en nuestras clases en la facultad.
2. Haciéndolas más de una vez es como aprendes.
3. Tengo que escribírselo en español para facilitar la comprensión / Se lo tengo que escribir en español para facilitar la comprensión (Esta segunda opción es correcta, pero *Wordwall* no permite más de una).
4. Levantaros temprano os ayuda a aprovechar mejor el día.
5. Se lo prestan para venir a clase cuando lo necesita.

Tarea 5.2.1. Respuesta libre.

Ejemplo: en la primera frase “lo” puede referirse a “el pretérito perfecto”, “el género” o “pedir permiso en español”.

Tarea 5.3. Respuesta libre.

Tarea 5.4. Respuesta libre.

Tarea 6. Respuesta libre.

Referencias bibliográficas

ALEJANDRE BIEL, L. y CAMACHO GUARDADO, L. 2015. “No te quedes corto: cómo sacar partido a cortometrajes en la clase de E/LE”, en CELMA VALERO, M. P., GÓMEZ DEL CASTILLO, M. J. y MORAL RODRÍGUEZ, C. (Eds.), *La enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura. Actas del XLIX Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)*. AEPE, pp. 81-91. Disponible en: <congreso_49_10.pdf> [22 de noviembre de 2024].

CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [20 de diciembre de 2024].

ESTAIRES, S. 2009. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid, Edinumen. ISBN 9788498481785.

GUAMÁN-GÓMEZ, V. J., CHAPA-ARGUDO, C. E. y MARÍN-REYES, I. P. 2021. Importancia de los medios audiovisuales para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista*

Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos, 1(2), pp. 48-56. Disponible en: [<Vista de Importancia de los medios audiovisuales para la enseñanza y el aprendizaje>](#) [22 de enero de 2025].

INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [20 de diciembre de 2024].

MARTINS, A. M. 2013. “Posição dos pronomes pessoais clíticos”, en RAPOSO, E. BUZAGLO PAIVA, NASCIMENTO, M. F. BACELAR, MOTA, M. A. COELHO, SEGURA, L. Y MENDES, A. (Orgs.), *Gramática do Português*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 2231-2302.

ONTORIA PEÑA, M. 2007. El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica Español lengua extranjera*, 9. Disponible en: [<El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE - Dialnet>](#) [2 de diciembre de 2024].

PIQUERAS, J. V. 2019. *Yo que tú. Manual de gramática y poesía*, Barcelona, Difusión. ISBN 9788484439998.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2009-2011. *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011). Disponible en: [<10.4 Colocación de los pronombres átonos | Nueva gramática básica de la lengua española | RAE - ASALE>](#) [22 de enero de 2025].

SÁNCHEZ, S. (Dir.): *Rutina*. España, 2008. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DaCKKklctOU> [22 de enero de 2025].

SORIANO FERNÁNDEZ, S. 2010. Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase de ELE. *marcoELE, Revista de Didáctica*, 10. Disponible en: [<CON CORTOS SIN CORTES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE CORTOMETRAJES EN LA CLASE DE ELE>](#) [20 de diciembre de 2024].

VIGÓN ARTOS, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos, en M. A. CASTILLO CARBALLO, M. A., CRUZ MOYA. O., GARCÍA PLATERO, J. M. y MORA GUTIÉRREZ, J. P. (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones, pp. 903-914. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf [22 de enero de 2025].

Fuentes de las imágenes usadas en la tarea 5.4:

Anillos: https://www.freepik.es/fotos-premium/anillos-bodas_332412299.htm#fromView=search&page=1&position=17&uuid=42e200ed-de15-48d5-96f0-5edd36d60b95

Bicicleta: <https://pixabay.com/es/photos/bicicleta-bosque-sendero-deportes-1834265/>

Botas de montaña: <https://pixabay.com/es/photos/zapatos-calzado-de-monta%C3%B1a-caminata-4514053/>

Discos de vinilo: https://www.istockphoto.com/es/foto/disco-de-vinilo-delante-de-una-colecci%C3%B3n-de-%C3%A1lbumes-proceso-vintage-gm1135282479-301961520?utm_source=pixabay&utm_medium=affiliate&utm_campaign=SRP_image_sponsored&utm_content=https%3A%2F%2Fpixabay.com%2Fes%2Fimages%2Fsearch%2Fvarios%2520discos%2520de%2520vinilo%2F&utm_term=varios+discos+de+vinilo

Esquí: <https://pixabay.com/pt/photos/esquiar-esqui-esquiador-73994/>

Furgoneta: https://www.freepik.es/fotos-premium/imagen-furgoneta-carga-blanca-aislada-sobre-fondo-blanco_210323800.htm#fromView=search&page=1&position=24&uuid=a1d5a793-e979-46eb-ae8c-4bc6f4835ddf

Gafas de sol: https://www.freepik.es/fotos-premium/gafas-sol-playa-arena_2305465.htm#fromView=search&page=1&position=50&uuid=431af9b1-d65f-4970-86b1-ec7950aab17e

Moto: <https://pixabay.com/pt/photos/bmw-motocicleta-ve%C3%ADculo-passeio-1313343/>

Móvil: <https://pixabay.com/es/vectors/smartphone-manzana-tel%C3%A9fono-m%C3%B3vil-153650/>

Ropa: <https://pixabay.com/es/photos/gabinete-ropa-vestidos-guardarropa-1853504/>

Sillón azul: https://www.freepik.es/foto-gratis/concepto-diseno-interiores-hogar_11904481.htm#fromView=search&page=1&position=0&uuid=73044722-dd27-4e9e-8bb5-e0eb21e5cdda

Emilia Pardo Bazán para estudiantes de español en Albania: una propuesta didáctica

Emilia Pardo Bazán for students of Spanish in Albania:
a didactic proposal

Paula Lerones Robles

Lectora MAEC-AECID en la Universidad de Tirana, Albania



Graduada en Humanidades y Estudios Sociales por la Universidad de Castilla-La Mancha y en Historia del Arte por la UNED, con Máster en Formación del Profesorado por la Universidad Europea y en Estudios Avanzados en Historia del Arte español por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido lectora de español MAEC-AECID en la Universidad de Witwatersrand de Johannesburgo, Sudáfrica, y es actualmente lectora en la Universidad de Tirana, Albania. Tiene publicaciones en diferentes revistas especializadas sobre literatura, feminismo y siglo XIX.

Resumen

El presente artículo surge de la propia experiencia de la autora y de las dificultades para enseñar Literatura española en un ambiente académico universitario en el extranjero a estudiantes de español con un nivel que varía desde básico a intermedio. Damos a conocer una propuesta didáctica llevada a cabo en el aula de segundo de carrera de Filología Hispánica en la Universidad de Tirana, Albania, que tiene como eje central el cuento corto *Las medias rojas* de Emilia Pardo Bazán. A través de esta autora española y su cuento, nos adentramos en el complejo mundo del feminismo y de la situación de las mujeres del siglo XIX en España y, también, en Albania, de la mano de la escritora Parashqevi Qiriazi.

Abstract

This article comes from the author's own experience and the difficulties of teaching Spanish Literature in a university academic environment abroad to Spanish students with an intermediate level. We present a didactic proposal carried out in the classroom of the second year of Hispanic Philology at the University of Tirana, Albania, which has the short story of 'Las medias rojas' by Emilia Pardo Bazán as its central axis. Through this Spanish author and her short story, we get inside the complex world of Feminism and inside of the women situation in the 19th century in Spain and, also, in Albania, together with the writer Parashqevi Qiriazi.

Palabras clave

Literatura, componente sociocultural, competencia comunicativa, expresión escrita

Keywords

Literature, socio cultural element, communicative competence, written production

Introducción

Este artículo nace del desafío al que como lectora MAEC-AECID en la Universidad de Tirana, Albania, me he enfrentado en los últimos meses: enseñar Literatura española a estudiantes albaneses de Filología Hispánica de segundo curso con un nivel desigual que varía desde el nivel básico hasta el intermedio.

Muchos son los artículos y trabajos que podemos encontrar sobre la importancia de la Literatura en la clase de español como lengua extranjera; algunos a favor de su uso, otros en contra. Algunos autores limitan su inclusión única y exclusivamente a niveles avanzados (B2 en adelante), otros abogan por incluirla desde los niveles iniciales. Sea como fuere, lo que aquí pretendemos está lejos de resaltar el papel de la Literatura dentro de la enseñanza de una segunda lengua sino, más bien, tratar la Literatura española como objeto en sí misma aunque, eso sí, para aprendientes de español¹.

Es obvio que la Literatura no es solo un conjunto de obras escritas que podemos utilizar para mejorar la comprensión lectora en nuestra clase. La literatura, como forma de expresión artística y cultural, desempeña un papel fundamental en la construcción y transmisión de la identidad de una comunidad. A través de sus narrativas, poemas y dramas, los escritores no solo reflejan la realidad de sus sociedades, sino que también cuestionan, critican y reinterpretan las normas y valores culturales establecidos.

Por lo tanto, nuestro objetivo con esta asignatura y, específicamente, con esta unidad didáctica es, no sólo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, sino mejorar su conocimiento sobre la cultura hispana, y concretamente, la española. Además, con esta propuesta, pretendemos brindar una oportunidad a los estudiantes para repensar las normas sociales y culturales tanto de la cultura hispana como de la albanesa en clave feminista.

Como veremos a continuación, estos objetivos generales se han visto afectados por las dificultades tanto teóricas como prácticas: desde los problemas teóricos para llevar la Literatura a un aula de adquisición de segunda lengua, pasando por la falta de adaptación de los recursos a un contexto totalmente alejado de la cultura española, hasta la desmotivación de los estudiantes por la lectura.

¹ Con respecto a este punto, nos gustaría destacar la idea que Sanz Pastor (s.f.: 353) transmite y en la que creemos y la cual tomamos como guía en nuestro quehacer diario: “Enseñar la lengua a través de la literatura y enseñar literatura es una opción ideológica que implica una concepción de la enseñanza y del ser humano. Es aspirar al más alto nivel de comprensión y asumir que aprender es un modo de ser mejor, una perspectiva que parte de la base de que el ser humano es y está en los textos, y de que los textos son y están en el ser humano”.

Literatura en el aula ELE. Problemas teóricos

En primer lugar, nos encontramos ante la diatriba teórica de enseñar Literatura a estudiantes de español: ¿Debo dar prioridad a los aspectos lingüísticos del texto o, por el contrario, a los aspectos culturales? ¿Qué Literatura enseño? ¿Qué textos elijo?

La Literatura en el aula ELE es un aspecto relativamente reciente en el estudio de la Historia de la didáctica de la lengua española a extranjeros (Albadalejo, 2007: 41)². Tal y como han comentado Mendoza Fillola (2004), Sanz Pastor (2006) o Acquaroni (2007) entre otros, en los últimos años ha habido grandes esfuerzos por incluir la Literatura en el aula ELE. De manera más o menos acertada, hemos visto como los manuales han ido incluyendo poco a poco textos literarios en sus unidades didácticas desde los años 90. Ya sea, como material complementario a la unidad, como lectura al final de la lección o, muy pocas veces, como unidad didáctica en sí misma.

Aun así, podemos afirmar que se ha hecho más esfuerzo por incluir los textos literarios como material complementario para estudiar español que como objeto en sí mismo. Es evidente la multitud de propuestas didácticas interesantes que encontramos para trabajar la lingüística con textos literarios en comparación al escaso material para el estudio de la literatura como obra estética y cultural en un aula de aprendientes de español³.

Por otro lado, también cabe destacar que las pocas propuestas didácticas que encontramos normalmente van dedicadas a grupos de aprendientes de español de nivel avanzado (B2-C1), ya que se supone que existe un buen dominio de las estructuras lingüísticas y puede resultar más fácil la comprensión del texto. De igual manera, usualmente se trabajan contenidos de la literatura contemporánea y más específicamente de la literatura de España y de Hispanoamérica del siglo XX, pocas veces encontramos programaciones dedicadas a la literatura en español de Guinea Ecuatorial o, incluso a la literatura del siglo XIX. Esto se debe a que los textos literarios que están más cercanos a la actualidad pueden facilitar la comprensión cultural y lingüística del mismo.

Entre los recursos o materiales de los que disponemos para enseñar Historia de la Literatura española a estudiantes de español encontramos manuales como *Más que palabras. Literatura por tareas*, publicado por la editorial Difusión en el año 2004, y el *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera*, editado por Edelsa dos años más tarde. En 2009, se publicaron los volúmenes de la Editorial SGEL, el primero: *Literatura española y latinoamericana. De la Edad Media al Neoclasicismo*, y el segundo: *Literatura española y latinoamericana. Del Romanticismo a la actualidad* (Peragón 2011: 5).

También disponemos de lecturas adaptadas como las *Lecturas ELE* de la Editorial Edinumen o la colección de *Grandes Títulos de la Literatura* de Edelsa que ofrece una amplia gama de obras tanto clásicas como más actuales y para niveles intermedios y avanzados. Además de las lecturas adaptadas, hay lecturas graduadas como las que ofrecen SGEL y Editorial Difusión, o las *Lecturas Fáciles* de la Editorial Anaya, entre otras, adaptadas a los diferentes niveles del MCER.

² Según Albadalejo, se ha hecho hincapié en la llegada de la “revolución comunicativa” en torno a los años 80 como el inicio del interés por el uso de la Literatura. Sin embargo, el movimiento comunicativo, por su carácter utilitario, consideró la lengua literaria como una forma de lengua esencialmente escrita y estática. Habrá que esperar a los años 90, tal y como afirma Granero Navarro (2017), para que la literatura dentro del aula ELE se revalorice y cobre importancia real en el desarrollo de las destrezas.

³ También ocurre lo contrario, tal y como indica Biedma Torrecillas: “Hasta ahora, el texto literario se ha venido “utilizando” como excusa para un objetivo concreto de la clase de lengua, es decir, el texto hacia el lenguaje, o viceversa, en una clase cuyo objetivo es literario meramente, el lenguaje queda en un segundo plano, ignorándose todos los valores referenciales y representativos en sí mismos” (2007: 248).

A pesar de los recursos que hay, ninguno se adapta completamente a la enseñanza de la Literatura española en contextos totalmente alejados de la cultura y de la Historia española como lo es, por ejemplo, el caso en el que nos hallamos: Albania. El uso de estos materiales en la mayoría de los casos ha dado como resultado una escasa participación de los estudiantes en el aula y una desmotivación y desconcierto considerable entre el alumnado.

Tipo y características del alumnado. Problemas prácticos

En segundo lugar, más allá de la teoría, nos encontramos con la propia realidad. La Facultad de Lenguas Modernas de la Universidad de Tirana ofrece tres cursos de Filología Hispánica a alumnos que, en su mayoría, empiezan desde cero. Por tanto, los trece estudiantes de segundo curso de la Universidad, a los que esta propuesta didáctica ha ido dirigida, presentan un nivel muy desigual: tenemos alumnos con un nivel intermedio-avanzado mientras otros alumnos apenas se pueden comunicar de forma oral en español.

Junto a este reto, debemos destacar la falta de motivación por parte de los alumnos a trabajar de manera autónoma y su ausencia en las clases de forma continuada, lo que ha dificultado, en general, la programación de las clases. De los trece estudiantes (once mujeres y dos hombres) solo encontramos un par de alumnos que tienen una clara orientación profesional hacia el mundo de la enseñanza y/o de la traducción respectivamente⁴. Nuestros estudiantes, tienen 19 años en su mayoría y provienen de diferentes familias (musulmanas- no practicantes en su mayoría, musulmanas – *bektashi*⁵, católicas, y ortodoxas) y de diferentes clases sociales. La mayoría reside en la capital pero tiene un origen familiar rural.

Por otro lado, a la falta de interés, le sumamos la falta de conocimiento sobre la Historia de España. Los estudiantes tienen dos asignaturas de Historia de España en segundo curso: la primera va desde la Prehistoria hasta los Reyes Católicos y la segunda desde la Edad Moderna hasta la actualidad. Por tanto, tenemos estudiantes cuyo conocimiento sobre la Historia se está adquiriendo a la misma vez que estamos enseñando nuestra asignatura, por lo que ha sido necesario hacer una pequeña presentación del contexto histórico antes de trabajar con textos literarios.

Otra razón del desconocimiento histórico se debe a la poca relación histórica entre Albania y España que, si bien sí posee con otros países del Mediterráneo como Italia o Grecia, con España no hay ningún vínculo a primera vista⁶.

⁴ La falta de relación con la lectura es algo que tenemos presente en nuestra clase y debemos enfrentarnos a ello ya que como dice Ocasar: “Las habilidades lectoras y expresivas en L2 del aprendiente están en función directa de las que posee en L1. Un estudiante que en su lengua materna sólo lea el equivalente al As difícilmente leerá capazmente un poema” (2003: 18).

⁵ El bektashismo es una rama del islam chiita sufi que se originó en Anatolia, en lo que hoy es Turquía, en el siglo XIII. El bektashismo enfatiza la importancia del amor, la tolerancia, la igualdad y la compasión. Los seguidores de esta orden sufi suelen participar en prácticas místicas como la meditación, la música y la danza para alcanzar la cercanía espiritual con Alá. El bektashismo también incorpora elementos de las creencias y prácticas preislámicas, así como influencias del cristianismo y el sufismo persa. La orden bektashi ha tenido una influencia significativa en la cultura y la historia de Turquía y los Balcanes, especialmente en Albania, donde la comunidad bektashi ha sido históricamente prominente (Elsie, 2019).

⁶ Las relaciones históricas entre Albania y España han sido limitadas en comparación con las relaciones de ambos países con otras naciones europeas pero, aún así, podemos encontrar algunos puntos en común en sus respectivas Historias. La influencia romana, la invasión y dominio árabe o las dictaduras en época contemporánea son algunos rasgos que comparten ambos países. Además, tal y como se ha indicado, “la

Además de la falta de conocimiento histórico, podemos destacar la poca conexión con la cultura española. Aunque algunos estudiantes han visitado España o han vivido en España temporalmente, la mayoría no ha tenido oportunidad de viajar a ningún país hispanohablante o conectar con personas hispanohablantes. Prácticamente la totalidad de estudiantes destaca su interés por la cultura española derivada de algunas telenovelas o series televisivas de origen hispano.

Por último, otro aspecto a tener en cuenta en relación con la cultura es precisamente la diferencia cultural. Nos encontramos ante una sociedad europea y mediterránea que posee el estatus de país candidato para entrar en la Unión Europea desde 2014. Sin embargo, nos podemos llevar sorpresas al abordar en nuestra clase temas de actualidad como el feminismo, la homosexualidad o el cambio climático o, incluso, temas más tradicionales como la Teoría de la selección natural de Darwin.

Todos estos elementos y características se han tenido en cuenta a la hora de diseñar esta propuesta didáctica.

Justificación del texto

Lo primero que debemos considerar es que esta propuesta se inserta dentro de una programación didáctica de Literatura. Más concretamente, se trata de la Unidad 8. Hemos realizado esta propuesta después de dar conceptos claves como los fundamentos de la Teoría Literaria, los géneros literarios y sus características, y los movimientos artísticos que han sido tratados de forma diacrónica. Por tanto, hemos llegado al siglo XIX y al movimiento realista-naturalista después de varias sesiones de aprendizaje literario y, después de haber estudiado varios autores.

De hecho, la selección de este cuento, en gran medida se debe a la autora, Emilia Pardo Bazán. Durante una de las clases previas, los estudiantes comentaron inocentemente que no conocían a ninguna autora albanesa, y que creían que no existía ninguna. La invisibilización de las mujeres escritoras ha sido y es un hecho en muchos países y esto nos hizo buscar e informarnos sobre las mujeres en la Literatura de Albania. Obviamente, existen muchas escritoras, pero elegimos una en concreto: Parashqevi Qiriazi⁷ debido al momento y al tipo de reivindicación feminista. El siglo XIX y la lucha por la educación femenina es un tema que nos ha interesado desde hace mucho tiempo.

Por tanto, una vez que teníamos la selección de las autoras: Emilia Pardo Bazán y Parashqevi Qiriazi, nos quedaba encontrar un texto adecuado para nuestros estudiantes. A la hora de elegir el texto, tuvimos en cuenta diferentes elementos ya que, tal y como dice Moyano López (2008), el texto es uno de los mayores problemas al cual nos enfrentamos ya que hay una gran cantidad de textos escritos literarios en lengua española que tenemos a nuestra disposición. En el caso de Emilia Pardo Bazán, la cantidad es realmente vasta. Siguiendo la propuesta didáctica de Jurado y Zayas (2002) intentamos buscar un texto que fuese claro, atractivo, rico, que comunicase algo significativo a

Historia de Albania se relaciona con la Historia de la Península Ibérica en el siglo XIV” a través de la Corona de Aragón (VV. AA., 2009).

⁷ Parashqevi Qiriazi fue una destacada educadora y activista albanesa que vivió entre 1880 y 1970. Junto con su hermana Sevasti Qiriazi, fundó la primera escuela albanesa para niñas en Korçë, Albania, en 1891. Su trabajo fue fundamental para la promoción de la educación femenina en Albania en un momento en que era poco común que las niñas recibieran educación formal. Las hermanas Qiriazi también desempeñaron un papel importante en la promoción de la alfabetización en albanés en un momento en que el griego y el turco otomano eran más comunes en la región. Parashqevi Qiriazi es considerada una figura clave en la historia de la educación y el feminismo en Albania (Dibra, 2006).

nuestros estudiantes y que despertase su interés y las ganas de interactuar. Y ¿qué hay más provocador que un texto que habla de las injusticias?

En la misma línea, tal y como afirma Albadalejo, “el texto seleccionado debe estar un poco por encima del nivel de competencia lectora del alumno, de tal manera que su lectura constituya un reto alcanzable para él ya que, de lo contrario, su frustración podría traducirse en un no aprendizaje que no nos interesa” (2007:9-10). Debido a ello, buscábamos un texto corto, específicamente un cuento que pudiese ser leído durante la sesión de clase y, en cuanto al nivel de dificultad, debemos decir que lo hemos modificado ligeramente y adaptado para estudiantes de nivel intermedio ya que no es uno de los cuentos más sencillos de Pardo Bazán.

El texto elegido, *Las medias rojas*, responde a diferentes motivos aunque se ha priorizado el fomento de la participación en clase como razones primordiales para la selección de este texto. Si lo que pretendemos es que los alumnos se interesen por la lectura y que ésta se convierta en un placer para ellos, nada mejor que ofrecerles textos con los que, de alguna manera, se sientan identificados y sobre los que tengan algo que decir. *Las medias rojas*, pone encima de la mesa un conflicto libertad-represión, nos golpea con las dificultades de la protagonista- mujer que desea salir de su casa familiar. El texto nos enfrenta a una injusticia social, hecho que nos puede conmover y eso, puede facilitar la expresión oral en el aula.

Además, hemos enfocado la actividad a través de la comparación. Previamente, habíamos notado que los estudiantes participan más en clase cuando se les pide información sobre su propia cultura o sobre su país. Aprovechando que la lectora es una persona extranjera y recientemente asentada en su país, hemos elaborado una serie de actividades para que los estudiantes pudiesen comparar su Historia con la Historia de España, su cultura con la española y, por qué no, las tradiciones machistas de ambos países. Este tema permitirá al alumnado reflexionar sobre la sociedad actual y quizás cambiar o mejorar su actitud con respecto a los comportamientos de género estereotipados.

En relación a este último punto, nos gustaría abrir un paréntesis ya que debemos ser conscientes en todo momento de que no estamos en nuestro país y no es nuestra cultura. Por tanto, no se trata de europeizar o transmitir valores europeos, sino de poner encima de la mesa ciertos problemas sociales que pudieran implicar algún tipo de conflicto en el marco de la sociedad actual y hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre ello a través de debates. Se trata de ir más allá de la letra impresa, relacionando los contenidos con la vida real y siempre siendo respetuosos con la opinión de los demás.

Objetivos específicos

1. Analizar la obra "Las medias rojas" desde una perspectiva feminista: estudiaremos la historia, los personajes y los elementos simbólicos del cuento para comprender cómo Emilia Pardo Bazán aborda cuestiones de género, poder y emancipación femenina.
2. Contextualizar la obra en el movimiento feminista del siglo XIX: exploraremos el contexto histórico y social en el que se desarrolla la historia para comprender las luchas y limitaciones que enfrentaban las mujeres en la España rural de la época.
3. Fomentar la reflexión crítica sobre los temas del cuento: a través de discusiones guiadas y actividades de análisis, animaremos a los estudiantes a reflexionar sobre las experiencias de los personajes y su relevancia para la sociedad contemporánea.

4. Mejorar las habilidades lingüísticas y literarias en español: utilizaremos el cuento como una herramienta para desarrollar habilidades de lectura comprensiva, análisis literario y expresión escrita en español⁸.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo fundamental aunque no excluyente es la educación literaria del estudiante de español como lengua extranjera. A la misma vez, con esta unidad didáctica pretendemos desarrollar la competencia comunicativa del alumnado y también su formación integral como persona y su conocimiento intercultural e histórico, ya que la coyuntura histórica es fundamental para interpretar los textos literarios. En última instancia, utilizaremos también la literatura para aprender, de manera transversal, la lengua⁹.

Propuesta didáctica

La propuesta se desarrolla durante una sesión de 180 minutos (3 horas)¹⁰ y tiene como objetivo explorar la obra de Emilia Pardo Bazán, centrándose en el cuento naturalista "Las medias rojas", comparando su enfoque feminista con la escritora albanesa Parashqevi Qiriazi y creando un final nuevo para el cuento mencionado. Las destrezas que buscamos desarrollar son la expresión, comprensión e interacción oral y la expresión y comprensión escrita. Los textos están adaptados a un nivel intermedio pero se han elaborado actividades que permiten la colaboración y la ayuda a estudiantes con un nivel más bajo. De tal manera, se ha diseñado una dinámica basada en actividades individuales y en grupo, con materiales elaborados por la lectora que mostraremos en el próximo punto.

Las soluciones a dichas actividades se encuentran en el anexo final.

Desarrollo de las sesiones

Siguiendo a Collie y Slater, en su libro *Literature in the Language Classroom* (1987), hemos dividido la sesión de tres horas en: (1) actividades de pre-lectura, (2) actividades durante la lectura y, (3) actividades de post-lectura.

Actividades de prelectura

En esta primera fase contextualizamos el texto para que los estudiantes se familiaricen con la época en la que se escribió. El objetivo es motivar a los alumnos a la lectura despertando su interés y curiosidad y, muy importante, activar sus conocimientos previos. Se proponen cinco actividades más una de precalentamiento. Como es habitual empezamos verificando el conocimiento que tienen nuestros alumnos y alumnas sobre el siglo XIX. Hemos introducido ya un concepto en la lluvia de ideas para facilitar el debate e ir enfocando el tema hacia el feminismo.

⁸ Aunque siempre evitando la sobreexplotación del texto que complicaría el entendimiento por parte de los estudiantes (Crespo, 2004-2005: 191).

⁹ En palabra de Sáez queremos "lograr un aprendizaje lingüístico que articulara lectura, escritura y habla, donde se interrelacionara todo mediante una efervescencia de actividades. Se trataría de un ir y venir de la lectura a la escritura, de lo escrito a lo oral, es decir, un trabajo que conectara las capacidades de recepción y producción. Y para ello hay que entender el texto literario como un vehículo de comunicación y no como mero soporte discursivo para mostrar determinadas estructuras lingüísticas" (2010: 60).

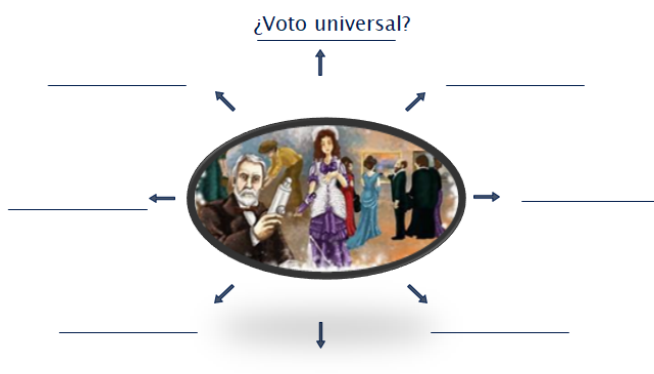
¹⁰ La organización del calendario y la duración de las sesiones viene impuesta por el Departamento de Español. Somos conscientes de la dificultad que conlleva mantener la atención en una propuesta didáctica durante tres horas y por ello se han tomado pequeños descansos cuando han sido necesarios.

Tras ello, trabajaremos con ideologías importantes surgidas en el siglo XIX y nos centraremos en los dos movimientos literarios más relevantes de finales del siglo XIX. Después de esta contextualización del texto, pasamos a la individualización: trabajamos con la autora. Es importante que lean la biografía de Emilia Pardo Bazán y su coetánea albanesa: Parashqevi Qiriazi para poder debatir puntos en común y diferencias.

Actividad 0. Precalentamiento. Lluvia de ideas sobre el siglo XIX.

Lluvia de ideas: el siglo XIX

¿Qué sabes del siglo XIX?



Actividad 1 ¿Qué movimientos pertenecen al siglo XIX? Subraya los 8 –ismos que describen el siglo XIX. Después, relaciona los –ismos del siglo XIX con su significado.

**Feminismo/ Ecologismo/ Krausismo/ Darwinismo/ Realismo / Veganismo/
Naturalismo/ Positivismo/ Futurismo/ Liberalismo/ Nacionalismo/ Existencialismo**

	Sentimiento de pertenencia y lealtad a la propia nación, a menudo asociado con la defensa de la identidad cultural y política.
	Corriente artística y literaria que busca representar la realidad de manera objetiva y fiel.
	Enfoque filosófico que sostiene que el conocimiento debe basarse en hechos observables y verificables.
	Corriente literaria que retrata la realidad de manera objetiva, enfocándose en aspectos más crudos y deterministas.
	Movimiento que busca la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
	Corriente filosófica que promueve la educación integral y el acceso a la cultura.
	Teoría evolutiva propuesta por Charles Darwin, que explica la evolución de las especies por selección natural.
	Ideología política que defiende las libertades individuales y la limitación del poder del Estado.

Actividad 3. La precursora del Naturalismo en España: Emilia Pardo Bazán. Rellena los huecos de su biografía con las siguientes palabras:

educación noble novelas mujeres legado escritora Naturalismo feminismo

BIOGRAFÍA DE EMILIA PARDO BAZÁN

Emilia Pardo Bazán, nacida en La Coruña en 1851, fue una destacada y feminista española que desafió las normas de su tiempo. Proveniente de una familia, recibió una educación excepcional, marcando el inicio de su vida intelectual.

A lo largo de su carrera, Pardo Bazán exploró diversos géneros literarios, desde hasta ensayos y periodismo. Su obra se enmarca en el movimiento literario del, influenciada por corrientes europeas contemporáneas. Destacó por su perspectiva progresista, siendo una precursora del en la literatura española.

En sus escritos, abordó temas sociales relevantes, como la lucha de clases y la posición de las en la sociedad. Su novela "Los pazos de Ulloa" es considerada una joya de la Literatura española.

Además de su labor literaria, Pardo Bazán fue una ferviente defensora de la para las mujeres. En 1916, rompió barreras al convertirse en la primera mujer aceptada en la Real Academia Española.

Aunque falleció en 1921, su perdura como una voz valiente en la historia literaria y feminista en España.


Actividad 4. ¿Conoces alguna escritora albanesa feminista? ¿Sobre qué ha escrito?

Tal y como hemos comentado anteriormente se intenta vincular el aprendizaje de la literatura española con la literatura albanesa. Los estudiantes tienden a participar del debate creado en clase cuando se les pide información sobre su propio país. Además, en clases anteriores, hemos constatado que los estudiantes no conocían autoras de su país. Con estas actividades, pretendemos activar conocimientos previos y despertar su interés.

Actividad 5. Lee la siguiente biografía de la escritora feminista albanesa Parashqevi Qiriazi. Identifica las similitudes y diferencias con la vida de Emilia Pardo Bazán.

Parashqevi Qiriazi

- Fue una destacada figura albanesa, nacida el 13 de octubre de 1880 en Bitola, en lo que hoy es Macedonia del Norte, y fallecida el 28 de octubre de 1970 en Tirana, Albania.
- Fue una educadora, feminista y activista que desempeñó un papel significativo en la promoción de la educación y los derechos de las mujeres en Albania.
- Qiriazi fue la **fundadora de la primera escuela** para niñas en Albania, abriendo la escuela en **Korçë** en 1909. Su contribución a la educación femenina y su defensa de los derechos de las mujeres fueron fundamentales en una época en la que las oportunidades educativas para las mujeres eran limitadas.



SIMILITUDES	DIFERENCIAS

Con esta tarea hemos activado la curiosidad y hemos introducido el tema del feminismo del siglo XIX y la lucha por el acceso a la educación de ambas autoras. Una lucha que es compartida por muchas autoras alrededor de Europa en estos mismos años, lo que facilita la aplicación de esta unidad en otros contextos europeos ya que solo tendríamos que cambiar una actividad.

Antes de comenzar las actividades de lectura, proponemos una última revisión de contenido importante para entender el texto.

Actividad 6. Emilia Pardo Bazán fue una fiel defensora del feminismo, del Naturalismo y del Krausismo. Lee sus citas célebres y relacionalas con la ideología correspondiente.

FEMINISMO	<i>La educación de la mujer no puede llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión.</i>
KRAUSISMO	<i>La literatura debe ser sincera, no complaciente.</i>
NATURALISMO	<i>La verdadera emancipación de la mujer comienza en su mente y su educación.</i>

Actividades de lectura

En este apartado hemos desarrollado la lectura del texto por partes. Es un texto corto que se puede trabajar de manera individual en clase o incluso como tarea para hacer en casa previa a la sesión, pero hemos elegido trabajarla de manera conjunta en la clase debido a las especificidades que encontramos en el aula.

Ya hemos comentado que tenemos un grupo pequeño de 13 estudiantes que no siempre se presencian en clase, por lo que es muy difícil organizar previamente una lectura por parejas o discusiones en grupos pequeños. Además, tal y como dijimos al inicio de este artículo, los estudiantes no responden bien ante tareas para hacer en casa, ya sea por pereza o simplemente por despiste, no suelen realizarlas. Asimismo, las diferencias de nivel que presentan los alumnos impiden trabajar de manera individual, ya que unos acabarían el trabajo en 5 minutos mientras otros sufrirían solos y terminarían por renunciar a realizar la actividad.

Por otro lado, el hecho de leer e interpretar el texto en clase en voz alta les motiva y les hace partícipes tanto de la lectura como de las actividades. Por decirlo de una manera más llana, no hay manera de escapar a la dinámica de grupo creada en el aula. No les sirve el móvil, no les sirve el ordenador, ni siquiera les sirve que se hayan olvidado de la tarea.

Por tanto, vamos a leer el cuento por partes y vamos a comentarlo en voz alta de manera que todos sean partícipes.

Actividad 7. Lectura del texto. Realizamos la lectura de forma oral y conjunta para asegurarnos de que todos los estudiantes participan y para difuminar las diferencias de nivel. El texto ha sido resumido y adaptado por la profesora.

1.ª parte:

Cuando Ildara entró con el **manejo de leña** que acababa de recoger del bosque su tío Clodio estaba ocupado picando un cigarro con una uña de color ámbar oscuro, quemada por las colillas de cigarrillos anteriores.

Ildara dejó la leña en el suelo y se arregló el cabello, peinado a la moda de las señoritas pero desordenado por las **ramitas** que se habían enredado en él. Luego, con la lentitud típica de las labores en el campo, preparó el fuego, encendió la **llama**, desgarró las coles y las puso en la olla negra junto con algunas patatas mal cortadas y judías bastante secas de la cosecha anterior, sin remojar. Cuando Ildara se inclinó para soplar y avivar la llama, el viejo notó algo inusual: una pierna robusta asomando de las desgastadas faldas mojadas de la chica, envuelta en una media roja de **algodón**.

1. **Fíjate en las palabras en negrita. ¿Qué significan? Defínelas y crea una frase con ellas.**
2. **Responde de formar oral: ¿Crees que al tío Clodio le gustan las medias nuevas de Ildara? ¿Por qué sí o por qué no?**

2.ª parte:

—¡Ey! ¡Ildara!
 —¡Señor Padre!
 —¿Qué es esto nuevo?
 —¿Qué novedad?
 —¿Ahora usas medias como la hermana del cura? La joven se enderezó, y la llama, que comenzaba a brillar, iluminó su cara redonda y bonita, con rasgos pequeños, una boca atractiva y ojos claros llenos de ganas de vivir.
 —Sí, uso medias, las uso —repitió sin amilanarse—. Y si las uso, no es asunto de nadie.
 —Entonces, ¿estás encontrando dinero en el bosque? —insistió el tío Clodio con una sonrisa amenazadora.
 —¡No, no encuentro!... Vendí unos huevos al cura, él también lo confirmará... Y con ese dinero compré las medias.

3. **Responde de forma oral: ¿Cómo crees que la actitud de Clodio hacia la apariencia y las acciones de Ildara refleja las expectativas y normas de género de la época?**

3.ª parte:

Un destello de ira cruzó los pequeños ojos del labrador, enmarcados por cejas peludas y párpados duros. Se levantó del banco en el que estaba apoyado, agarró a su hija por los hombros y la sacudió violentamente, arrojándola contra la pared, mientras gruñía:

—¡Mentirosa! ¡mentirosa! ¡Las gallinas cluecas no ponen huevos!

Ildara, apretando los dientes para no gritar de dolor, protegía su rostro con las manos. Siempre tuvo miedo de que su padre la marcara, como le ocurrió a Mariola, su prima, señalada en la frente por su propia madre.

4. **¿Cómo reacciona Ildara frente a la violencia de su padre? ¿Qué nos revela su reacción sobre su personalidad y su relación con él?**
5. **Busca en Internet el significado de “gallina clueca”. Explora el simbolismo de la frase "Las gallinas cluecas no ponen huevos" en el contexto del cuento.**

¿Qué crees que representa esta expresión en relación con la historia de Ildara?

4.ª parte:

Defendía su belleza con más empeño hoy, ya que se acercaba el momento de construir su futuro. Al alcanzar la mayoría de edad y liberarse de la autoridad paterna, la esperaba un barco que la llevaría consigo a países lejanos donde el oro se encontraba en las calles, listo para ser recogido. Aunque su padre no quería emigrar puesto que estaba cansado de una vida de trabajo, ella tenía claro que se iría; ya había llegado a un acuerdo con el dueño de la embarcación. Le había adelantado parte del dinero para el viaje del cual también salieron las famosas medias.

6. ¿Por qué Ildara defiende su belleza con más empeño ahora? ¿Qué evento se acerca en su vida que la motiva? ¿A dónde creéis que va?

5.ª parte:

Entretanto, el **astuto** tío Clodio, sin dejar de tener a la joven acorralada, repetía:

—Ya te cansaste de andar descalza de pie y pierna, como las mujeres de bien, ¿eh, condenada? ¿Llevó medias alguna vez tu madre? ¿Se peinó como tú, que siempre estás en el espejo? Toma, para que te acuerdes...

Y con el **puño** hirió primero la cabeza, luego, el rostro y por último un ojo. La hubiese matado, antes que verla marchar. Se hubiese quedado solo, casi imposibilitado para cultivar la tierra que llevaba cultivando desde hace mucho tiempo. Cesó al fin de pegar; Ildara, aturdida, ya no chillaba siquiera. Salió afuera en silencio y se lavó la sangre en el arroyo cercano. Le quedó en la mano un diente bonito y juvenil. A causa del ojo herido, no podía ver.

Fue al médico tarde, como es costumbre entre los campesinos, mencionó un problema en el ojo que ella no comprendió, pero que significaba... quedarse **tuerta**.

Desde entonces, el barco nunca la acogió en sus cavidades para llevarla hacia nuevos horizontes más cómodos y lujosos. Quienes van allí deben estar sanos y fuertes y las mujeres deben lucir sus ojos brillantes y su dentadura completa.

7. ¿Por qué el destino echa a un lado a una chica que ya no es bella?

Actividades de poslectura

Por último, vamos a realizar unas actividades de poslectura que nos ayuden a discutir más ampliamente sobre el tema del texto y a consolidar los conceptos aprendidos de manera oral (actividad 6 y 7) estimulando el debate y, finalmente, vamos a proponer una tarea de expresión escrita e individual. En esta última actividad, la actividad 8, intentamos en palabras de Roland Barthes “hacer al lector no ya un consumidor, sino un productor de texto”. Los estudiantes deben crear un final alternativo de manera individual. Teniendo en cuenta las dificultades que algunos de los estudiantes tienen para expresarse, les dejaremos utilizar diccionarios para facilitar la tarea.

Actividad 8. ¿Cuál crees que es el mensaje que Emilia Pardo Bazán quiere transmitir? ¿Con qué ideologías del siglo XIX relacionarías el pensamiento de Emilio Pardo Bazán?

Actividad 9. Teniendo en cuenta las características del Naturalismo vistas anteriormente ¿Qué rasgos del Naturalismo podemos ver en este texto? Razona tu respuesta.

Actividad 10. Imagina un cambio en el destino de Ildara y escribe un nuevo final para la historia sustituyendo la 5ª parte (200 palabras). Si es necesario, utiliza el diccionario para buscar vocabulario.

Esta última tarea la leeremos en clase y la comentaremos, comparando los diferentes finales alternativos a la historia.

Conclusión

Para terminar, nos gustaría remarcar que con esta propuesta hemos intentado ir más allá del texto, más allá del estilo, y más allá de la historia. Consideramos que hemos conseguido aprovechar la obra para reflexionar sobre la realidad social. "Las medias rojas" de Emilia Pardo Bazán es más que un simple cuento; es una ventana a las complejidades de la experiencia femenina en el siglo XIX y una poderosa herramienta para reflexionar sobre las luchas y aspiraciones de las mujeres en todas las épocas. A través de esta unidad didáctica, los estudiantes no solo han mejorado sus habilidades literarias en español, sino que también han desarrollado una comprensión más profunda y empática de las cuestiones de género y feminismo en la sociedad contemporánea.

Debemos reseñar también la eficacia de la comparación entre las dos culturas como elemento motivador que ha empujado a los alumnos a comunicar sus ideas y sentimientos sobre las injusticias sociales relacionadas con el género.

Referencias bibliográficas

ACQUARONI, R., 2007. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Universidad de Salamanca: Santillana.

ALBALADEJO GARCÍA, Mª D., 2007. "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". *MarcoELE* (5). Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

AVENTÍN FONTANA, A., 2004. *Del contexto al texto. El texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta*. Memoria de Máster. Biblioteca Virtual RedEle, 9. Disponible en: www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriamastr/2-semester/aventin-f.html

BIEDMA TORRECILLAS, A., 2007. ¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua? *Boletín Millares Carlo* (26), pp. 241-260.

COLLIE, J. y STEPHEN S., 1987. *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRESPO PICÓ, M., 2004-2005. “El pretexto del texto. La comprensión lectora como proceso vehicular hacia otras destrezas”, en *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich: Instituto Cervantes. Disponible en:

cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/06_crespo.pdf

DIBRA, Z., 2006. “Sevasti and Parashqevi Qiriazi”, *A Biographical Dictionary of Women's Movements and Feminisms, Central, Eastern, and South Eastern Europe, 19th and 20th Centuries*, CEU Press, Budapest, p. 454-459.

DOS SANTOS, A. C., 2004. “El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE”. *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica*. Instituto Cervantes de Río de Janeiro, pp. 71-78

ELSIE, R., 2019. *The Albanian Bektashi. History and Culture of a Dervish Order in the Balkans*, Bloomsbury Publishing, Londres.

GRANERO NAVARRO, A., 2017. “La literatura en el aula de ELE” en *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía*. Sofía, pp. 64-71.

IRIARTE VANÓ, M. D., 2009. “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”. *TINKUY. Boletín de investigación y debate*. N. 11. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>

JURADO MORALES, J. y ZAYAS MARTÍNEZ, F., 2002. *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*, Cádiz: Universidad de Cádiz.

MENDOZA FILLOLA, A., 2004. “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE*, 1. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817

SAEZ, B., 2011. “Texto y Literatura en la enseñanza de ELE”, en Francisco Javier de Santiago-Guervós (ed. lit.), Jorge Juan Sánchez Iglesias (ed. lit.), Marta Seseña Gómez (ed. lit.), Hanne Bongaerts (ed. lit.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Vol. 1, pp. 57-66.

OCASAR, J. L., 2003. “Literatura en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, nº 28, Mayo, pgs. 17 - 34.

PERAGÓN LÓPEZ, C., 2011. “Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura española a extranjeros: Literatura española y latinoamericana (2009)” *MarcoELE* (13). Disponible en: https://marcoele.com/descargas/13/peragon_literatura-sgel.pdf

PERAMOS SOLER, N. y LEONTARIDI, E., 2011. “¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE”, en *Actas del XXI Congreso de ASELE*, Salamanca, 1239-1253. Disponible en: www.researchgate.net/publication/258506341_Pongamos_en_prctica_los_textos_literarios!_Otra_manera_de_leer_en_la_clase_de_ELE

PÉREZ PAREJO, R., 2009. *Modelos de Mundo socioculturales en la historia de la literatura española (Automatización y descodificación para alumnos de E/LE*. Trujillo: Junta de Extremadura. Disponible en: iesgballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/index.htm

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R., s.f. “La literatura y la enseñanza de Español Lengua Extranjera. Panorama general”. Disponible en: www.centroalpha.com.ar/publicaciones.htm#ART4

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R., 2008. *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf?sequence=1

SANZ PASTOR, M., s.f. “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas”. Disponible en: cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

SANZ PASTOR, M., 2006. “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela*, 59, 5-23.

SANZ PASTOR, M., 2010. “La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura”, *MarcoELE*, 10. Disponible en: marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf

VV. AA., 2009. *Arberia- Sefarad: en el espejo del otro. Las relaciones entre Skanderbeg y la Corona de Aragón y las experiencias paralelas de los Sefardíes y los Arberesh*, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Madrid.

Anexo: SOLUCIONES A LAS ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividad 0

Posibles opciones de respuesta: Romanticismo, Imperialismo, Revoluciones Burguesas, Movimientos Obreros, Abolición de la esclavitud, Desarrollo de los trenes, Nacionalismo, Fotografía...

Actividad 1

Nacionalismo	Sentimiento de pertenencia y lealtad a la propia nación, a menudo asociado con la defensa de la identidad cultural y política.
Realismo	Corriente artística y literaria que busca representar la realidad de manera objetiva y fiel.
Positivismo	Enfoque filosófico que sostiene que el conocimiento debe basarse en hechos observables y verificables.
Naturalismo	Corriente literaria que retrata la realidad de manera objetiva, enfocándose en aspectos más crudos y deterministas.
Feminismo	Movimiento que busca la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
Krausismo	Corriente filosófica que promueve la educación integral y el acceso a la cultura.
Darwinismo	Teoría evolutiva propuesta por Charles Darwin, que explica la evolución de las especies por selección natural.
Liberalismo	Ideología política que defiende las libertades individuales y la limitación del poder del Estado.

Actividad 2

REALISMO	NATURALISMO
Fidelidad a la realidad Objetividad Detalle minucioso Representación fiel Cotidianidad Verosimilitud Crítica social Narrativa centrada en la vida común Humanismo Empleo de personajes y situaciones reales	Determinismo Influencia ambiental Herencia genética Observación científica Condiciones sociales Pesimismo Fatalismo Materialismo Crudeza Detalle descriptivo

Actividad 3

BIOGRAFÍA DE EMILIA PARDO BAZÁN

Emilia Pardo Bazán, nacida en La Coruña en 1851, fue una destacada **escritora** y feminista española que desafió las normas de su tiempo. Proveniente de una familia **noble**, recibió una educación excepcional, marcando el inicio de su vida intelectual.

A lo largo de su carrera, Pardo Bazán exploró diversos géneros literarios, desde **novelas** hasta ensayos y periodismo. Su obra se enmarca en el movimiento literario del **Naturalismo**,

influenciada por corrientes europeas contemporáneas. Destacó por su perspectiva progresista, siendo una precursora del **feminismo** en la literatura española.

En sus escritos, abordó temas sociales relevantes, como la lucha de clases y la posición de las **mujeres** en la sociedad. Su novela "Los pazos de Ulloa" es considerada una joya de la Literatura española.

Además de su labor literaria, Pardo Bazán fue una ferviente defensora de la **educación** para las mujeres. En 1916, rompió barreras al convertirse en la primera mujer aceptada en la Real Academia Española.

Aunque falleció en 1921, su **legado** perdura como una voz valiente en la historia literaria y feminista en España.

Actividad 4

Posibles opciones de respuesta: Sevasti Qiriazhi, Fatos Arapi, Mimoza Ahmeti...

Actividad 5

Posibles opciones de respuesta:

SIMILITUDES	DIFERENCIAS
Feministas Mujeres Intelectuales Escritoras Periodistas Defensoras de la educación Activas en la vida pública Activistas	La clase social El contexto histórico y político Años de diferencia Reconocimiento actual

Actividad 6

FEMINISMO	<i>La educación de la mujer no puede llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión.</i>
KRAUSISMO	<i>La literatura debe ser sincera, no complaciente.</i>
NATURALISMO	<i>La verdadera emancipación de la mujer comienza en su mente y su educación.</i>

Actividad 7

1.ª parte:

1. Posibles opciones de respuesta:

- **Manejo de leña:** Un conjunto o agrupación de trozos de madera cortados y dispuestos juntos para ser utilizados como combustible en una chimenea, estufa u otro dispositivo de calefacción. Se suele atar o apilar para facilitar su transporte y manipulación. Ejemplo: *Mi abuelo siempre tiene un manejo de leña junto a la chimenea.*
- **Ramitas:** Pequeñas ramas delgadas y flexibles que se desprenden de los árboles o arbustos. Las ramitas suelen tener un diámetro pequeño y son flexibles en comparación con las ramas más grandes. Ejemplo: *En Albania hacemos té con las ramitas de romero.*
- **Llama:** La llama es la parte visible de un fuego, caracterizada por su color y su capacidad para emitir luz y calor. Se produce cuando un combustible, como la madera o el gas, se quema en presencia de oxígeno, generando una reacción química exotérmica. Ejemplo: *La llama de los Juegos Olímpicos siempre está encendida.*
- **Algodón:** Una fibra vegetal suave y esponjosa que crece en el capullo de las plantas de algodón. Es ampliamente utilizado en la fabricación de textiles, ropa y otros productos debido a su suavidad, transpirabilidad y capacidad de absorción de agua. El algodón es una de las fibras naturales más comunes y se cultiva en muchas partes del mundo para su uso en la industria textil. Ejemplo: *Mi camiseta está hecha de algodón.*

2. Respuesta libre.

2.º parte:

3. Respuesta libre.

3.º parte:

4. **Posible respuesta:** La reacción de Ildara frente a la violencia de su padre es de miedo y sumisión. Acepta la violencia de su padre contra ella puesto que su prima también fue marcada por su madre.
5. Una gallina clueca es una gallina que ha dejado de poner huevos temporalmente porque está en un estado en el que desea empollarlos. Este comportamiento natural se activa cuando la gallina siente que sus huevos están listos para incubarse y desarrollar polluelos.

Posibles respuestas:

- **La negación de la realidad:** Esta frase podría ser una forma de negar la verdad o la realidad. En el contexto de la historia de Ildara, podría significar que el padre está negando o rechazando la explicación de su hija sobre cómo obtuvo las medias. Esto reflejaría una dinámica en la que el padre no está dispuesto a aceptar la verdad y prefiere imponer su propia versión de los hechos.
- **El control y autoritarismo:** La frase también podría representar el control y el autoritarismo del padre sobre su hija. Al afirmar que las gallinas cluecas no ponen huevos, está tratando de ejercer su autoridad y desacreditar las explicaciones de Ildara, mostrando que él tiene la última palabra y que su opinión es la que cuenta.
- **El desprecio y la desconfianza hacia las mujeres:** La expresión podría reflejar el desprecio o la desconfianza del padre hacia las mujeres, incluyendo a su propia hija. Al comparar a Ildara con una gallina clueca, podría estar insinuando que no confía en ella o que la considera poco fiable o deshonesto.

4. º parte:

- 6. Posible respuesta:** Ildara defiende su belleza con más empeño ahora porque se acerca un evento significativo en su vida: la mayoría de edad y la liberación de la autoridad de su padre. Este evento la motiva a buscar una vida mejor fuera de su entorno actual y a perseguir sus propios sueños y ambiciones.

Se acerca el momento en que Ildara pueda emanciparse de la autoridad paterna y tomar sus propias decisiones. Ella ve este evento como una oportunidad para construir su futuro y escapar de la vida de trabajo y limitaciones que ha experimentado hasta ahora.

Ildara tiene claro que se irá a países lejanos en busca de oportunidades y prosperidad. El fragmento menciona que ha llegado a un acuerdo con el dueño de un barco para emprender este viaje pero no especifica dónde, quizá América.

5. º parte:

- 7. Posible respuesta:** En esta época, las mujeres son juzgadas y excluidas por su apariencia física en lugar de por sus habilidades y su carácter.

Actividad 8. Posible respuesta:

El mensaje que Emilia Pardo Bazán quiere transmitir a través de este fragmento es una crítica a las normas de género y las expectativas sociales impuestas a las mujeres en la sociedad patriarcal del siglo XIX. A través de la historia de Ildara, Pardo Bazán expone las injusticias, la violencia y la discriminación que enfrentan las mujeres que desafían las normas tradicionales y buscan independencia y autonomía.

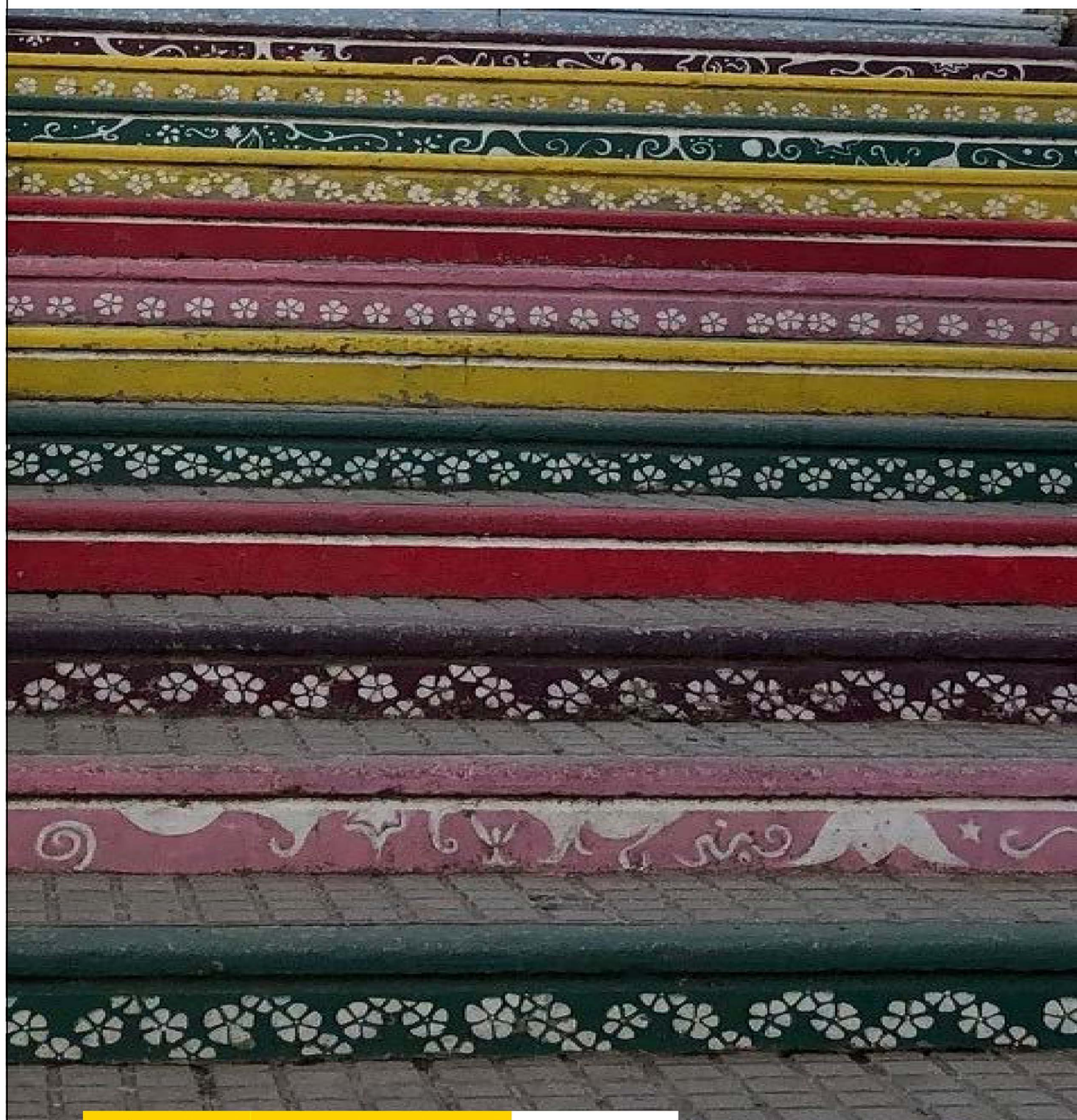
En cuanto a las ideologías, podemos destacar:

1. Feminismo: su defensa de los derechos de las mujeres y su crítica a las injusticias sociales reflejan una perspectiva feminista.
2. Liberalismo: su defensa de la autonomía y la libertad de las mujeres para tomar sus propias decisiones y perseguir sus propios sueños refleja ideas liberales sobre la importancia de la libertad individual y la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.
3. Naturalismo: muestra las condiciones de vida de las mujeres y las injusticias sociales con una mirada crítica y objetiva.

Actividad 9. Posible respuesta:

El texto presenta varios rasgos del naturalismo como, por ejemplo, el determinismo social, la observación científica y el destino fatal. Se muestra cómo las circunstancias socioeconómicas y familiares de Ildara determinan su destino. Además, el autor describe meticulosamente el ambiente rural, así como las acciones y los diálogos de los personajes, sin adornos ni idealizaciones. Se muestra la crudeza y la dureza de la vida en el campo.

Actividad 10. Respuesta libre.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



ACCIÓN
EDUCATIVA
EXTERIOR